



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

ADECUACIONES CURRICULARES EN LAS PRÁCTICAS
PROFESIONALES.
ESTUDIO DE CASO DE UNA ESCUELA NORMAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTOR: FERNANDA IVETH ROBLES CRUZ

DIRECTOR DE TESIS:
DR. FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE

SINODALES:
MTRO. MANUEL RAMIREZ ZARAGOZA
MTRA. DOLORES ALICIA VALLE BARTOLINI

Hermosillo, Sonora

Junio, 2019

Agradecimiento

A Néstor Alvarez y Elsa Gallegos, por apoyarme en todo momento y valorar mi esfuerzo.

A los maestros que me hicieron ver mis fortalezas y debilidades para mejorar profesionalmente: Alicia Valle, Andrea Armenta, Manuel Ramírez, Lylian Ríos, y en especial a mi asesor, Francisco Sotomayor, por su dedicación y disposición para guiarme y trabajar en colaboración.

A todos los maestros que compartieron sus conocimientos y opiniones con la mejor actitud, particularmente a las maestras Yazmín, Juanita, y Daniela.

Dedicatoria

A Raul Alvarez, por ser mi apoyo incondicional, quien siempre me alienta a crecer y seguir mis sueños.

Finalmente, a los niños y niñas que tienen sed de aprender, que necesitan un pequeño empujón para brillar e inspirar a otros.

Resumen

Hablar de inclusión educativa plantea un cambio de paradigma de los servicios educativos que implica un reto tanto en la práctica docente como en los procesos de formación inicial y trayectoria profesional en función de las competencias requeridas para la atención a la diversidad. El objetivo principal del estudio es analizar la percepción y opinión de egresados y docentes de una escuela normal respecto al curso de “Atención educativa para la inclusión” y su relevancia en la aplicación de adecuaciones curriculares en la práctica docente, mediante un enfoque mixto de tipo secuencial. En la fase cuantitativa se aplicó una encuesta a 73 egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENES) de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de las generaciones 2012-2016 a 2014-2018, sobre el curso de “Atención educativa para la inclusión” del Plan de estudios 2012 y su aplicación en el contexto de su desempeño profesional; la fase cualitativa corresponde al análisis de algunas preguntas incluidas en la encuesta de forma abierta y la realización de entrevistas a tres docentes de la institución objeto del estudio en relación a los resultados que arrojaron las respuestas de los egresados. Entre los hallazgos más significativos se identifica que los egresados se muestran satisfechos con el curso, pero manifiestan dificultades para diseñar y aplicar AC en el ejercicio profesional en relación a la atención a la diversidad; asimismo, a partir de las concepciones de parte de docentes de la ByCENES y egresados sobre las adecuaciones curriculares, se encontró que direccionan mayormente su atención a los alumnos con alguna necesidad educativa especial; por último, los participantes sugieren contemplar el trabajo interdisciplinario con especialistas como parte de la formación inicial. Para el abordaje de AC y la atención a la diversidad, se requiere de una formación inicial sólida, un proceso de actualización permanente y el acompañamiento con especialistas para ofrecer un servicio educativo incluyente.

Palabras clave: Adecuaciones curriculares, práctica profesional, Escuela Normal, formación inicial, currículo, inclusión educativa.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Justificación	11
1.3 Preguntas de investigación.....	16
1.4 Objetivo.....	16
1.4.1 Objetivo General.....	16
1.4.2 Objetivos Específicos.	16
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	18
2.1 Inclusión Educativa.....	18
2.2 Necesidades Educativas Especiales	20
2.3 Barreras para el aprendizaje y/o la participación	22
2.4 Adecuaciones Curriculares	23
2.5 El rol docente y su formación.....	25
2.6 Didáctica y currículum	30
2.7 Plan de Estudios 2012.....	33
2.7.1 Curso "Atención educativa para la inclusión"	35
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	37
3.1 Especificación del tipo de estudio.....	37
3.2 Diseño	38
3.3 Muestra.....	39
3.4 Métodos.....	40
3.5 Técnicas e instrumentos.....	42
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
4.1 Análisis de encuesta dirigida a egresados.....	47
4.2 Percepción del curso	48
4.3 Adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional	50
4.3.1 Conceptualización de adecuaciones curriculares.....	51
4.3.1.1 Adecuaciones al currículum o programa	52
4.3.1.2 Adecuaciones a la planeación.....	53
4.3.1.3 Adecuaciones a la práctica docente.....	54
4.3.1.4 Adecuaciones a los contenidos.....	55
4.3.1.5 Adecuaciones a las actividades	55
4.3.1.6 Adecuaciones a los materiales.....	56

4.3.1.7 Aprendizaje y desarrollo	56
4.3.1.8 Adecuaciones en el nivel de dificultad de las actividades	58
4.3.1.9 Atención a la diversidad y la inclusión	59
4.3.1.10 Atención a las necesidades y características de los estudiantes	59
4.3.1.11 Atención a las barreras para el aprendizaje	60
4.3.2 Aplicación de las adecuaciones curriculares	60
4.3.3 Dificultades en el diseño y aplicación de AC	62
4.3.4 Dificultades al realizar adecuaciones curriculares	62
4.3.4.1 Identificar y atender NEE	63
4.3.4.2 Ajustes en las estrategias, contenidos y recursos	65
4.3.4.3 Falta de apoyos de especialistas	66
4.3.4.4 Adecuaciones poco exitosas en la práctica	67
4.3.4.5 Fomentar inclusión	68
4.4 Propuestas de mejora del curso	68
4.4.1 Sugerencias de mejora del curso	69
4.4.1.1 Mayor conocimiento sobre las NEE	70
4.4.1.2 Mejor orientación para diseñar y aplicar AC	71
4.4.1.3 Mayor equilibrio entre práctica y teoría	72
4.5 Análisis de entrevista a docentes de la ByCENES	73
4.5.1 Concepciones de adecuaciones curriculares	74
4.5.1.1 Papel docente	74
4.5.1.2 Acompañamiento de especialistas	78
4.5.2 Aplicación de adecuaciones curriculares	79
4.5.2.1 Identificar NEE o BAP	79
4.5.2.2 Atender a la diversidad	80
4.5.2.3 Utilizar materiales y recursos adecuados	81
4.5.3 Sugerencias de mejora del curso	82
4.5.3.1 Contenido	82
4.5.3.2 Enfoque curricular	84
4.5.3.3 Malla curricular	85
4.5.3.4 Áreas de oportunidad en el curso	87
4.5.4 Papel del alumno normalista en el curso	88
4.5.4.1 Aprovechamiento académico	89
4.5.4.2 Dificultades en la práctica	89
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	93
5.1 Concepción de adecuaciones curriculares	93

5.2 Adecuaciones curriculares en la práctica docente.....	95
5.3 Propuestas y sugerencias de mejora.....	97
5.4 Conclusiones	100
REFERENCIAS	103
ANEXOS.....	110
Anexo 1. Encuesta a egresados.	110
Anexo 2. Entrevista a docentes de la ByCENES.....	116

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente trabajo se muestran los apartados de antecedentes, justificación, pregunta de investigación, y objetivos que plantean la base del proyecto de investigación. En primer lugar se encuentra la revisión de diferentes investigaciones y artículos respecto a las temáticas de adecuaciones curriculares, formación inicial docente, prácticas inclusivas y atención de la diversidad, según la perspectiva y contexto de diferentes autores, con la finalidad de rescatar la pertinencia de la temática de interés de acuerdo a los hallazgos encontrados.

En segundo término se muestra la justificación de la investigación que deriva de la reflexión de los antecedentes. Por último se plantean las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos que representan de manera clara y concisa lo que se pretende lograr con el estudio.

1.1 Antecedentes

Es indiscutible que actualmente en México las instituciones escolares están integradas de alumnos que reflejan diversidad en cultura, habilidades, capacidades e intereses, y quienes pueden encontrarse en condiciones o contextos que representen barreras para el aprendizaje y/o participación (BAPS). Para dar respuesta a esta demanda de la sociedad, que es una realidad universal, se deben atender sus necesidades y propiciar un ambiente óptimo en cada aula, desde una simple planificación, hasta la reflexión de todo lo que conlleva la práctica docente, es decir, generar una educación inclusiva a partir de diferentes herramientas que sustentan el quehacer educativo, como lo son las Adecuaciones Curriculares (AC). Bajo esta perspectiva se aprecia que:

Los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas. (Infante, 2010, p. 292)

Esto tiene que ver estrechamente con el hecho de que “la formación a través de la educación superior es un proceso lento y tradicionalmente independiente del mundo laboral, y en su toma de decisiones incorpora información que será validada algunos años después” (Mungaray, 2001, p. 58), lo cual, genera incoherencia y atraso en la actualización del currículum de cualquier institución de educación superior, y a su vez, un desfase reflejado en distintas generaciones de la educación básica por la enseñanza que reciben sobre las AC, repercutiendo directamente en su diseño y aplicación efectiva.

La evidencia respecto a lo que ya se conoce sobre los planes de estudio de formación docente en relación a la educación inclusiva ha aumentado notablemente desde el año 2007 a la fecha, especialmente en Estados Unidos y Europa (como se cita en San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017). En este contexto y como lo indica Infante (2010, p. 295-296), “la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión”.

Uno de los elementos principales para generar inclusión es la adecuación curricular, que entre otras cosas conlleva la habilidad del maestro frente a grupo para identificar las Necesidades Educativas Especiales (NEE), diseñar las estrategias y actividades para atenderlas, y sobre todo, aplicarlas pertinentemente tomando en cuenta las características de los alumnos y del entorno. Este elemento, resulta un verdadero reto desarrollarlo por diversas razones y una de ellas incluye la capacitación o enseñanza que han tenido los docentes desde su formación inicial en cuanto a las AC, lo cual, ha generado un gran interés por estudiar en el presente estudio.

Dicho esto, existe un bagaje de artículos e investigaciones que se han dedicado en estudiar la implicación de las AC no solo desde el enfoque de la formación inicial, sino también algunos desafíos a los que los docentes deben enfrentarse para atender a los niños con NEE en el contexto escolar y por supuesto, propuestas que dan respuesta a esas problemáticas.

Tal es el caso de Arnaiz, Garrido y Guirao (2017), quienes llevaron a cabo un

estudio para conocer las características de la respuesta educativa que se estaba desarrollando con los alumnos con NEE escolarizados en una escuela de Educación Primaria en la región de Murcia, España. Dentro de los principales hallazgos se encontró que la participación e integración de los alumnos con NEE se favorece mediante el dinamismo de las estructuras organizativas que son planificadas teniendo en cuenta las características de cada uno de los alumnos.

Atender las diferencias de cada uno de los integrantes del grupo con o sin NEE es primordial en la planeación y en la dinámica educativa, pudiéndose transcribir en las AC. En este primer apartado se evidencia el concepto de adecuación curricular en el contexto educativo desde varios años atrás, integrándolo en el proceso de enseñanza y manejo de contenidos.

Por otro lado, Campos y Cartín (2007, citados en Hernández y Valerín, 2009) resaltan la existencia de una Ley que exige a las instituciones a asegurar el acceso e igualdad de oportunidades para todos, así como la obligación de integrar los contenidos necesarios en los programas e instituciones formadoras de profesionales para propiciar la atención de las necesidades que demande la población con discapacidades; esto es integrado en un estudio que realizaron para conocer los factores que favorecen o limitan el acceso de personas con discapacidad visual y auditiva al sistema educativo regular en la Educación Técnica en Costa Rica. Mediante la información recopilada en las encuestas a profesores de educación técnica y en las entrevistas realizadas a profesionales de diversas disciplinas que trabajan con personas con discapacidad visual o auditiva, se revela que “lo anteriormente expuesto no se cumple en el sistema educativo y que existe una gran necesidad de capacitación por parte de los docentes para atender esta población” (Campos y Cartín, 2007, citados en Hernández y Valerín, 2009, p. 11).

Bajo esta misma preocupación, Hernández y Valerín (2009), se dieron a la tarea de realizar una investigación cualitativa en Costa Rica, para determinar la manera en que la capacitación a los docentes de educación terciaria en la implementación de adecuaciones curriculares puede aportar a los procesos de inclusión educativa. Dentro de los hallazgos, encontraron que el proceso de

enseñanza-aprendizaje en relación a las adecuaciones curriculares es desarrollado por el docente como recetario, siguiendo una serie de pasos y técnicas proporcionados por un agente externo quien conoce del tema. Esto no es suficiente, ya que “existen muchos vacíos conceptuales por parte de los docentes respecto a las adecuaciones curriculares aplicadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en la educación terciaria” (Hernández y Valerín, 2009, p. 108). A partir de los resultados de su investigación consideran necesario concientizar a la población sobre el tema, para que las universidades se doten de las herramientas para crear espacios de aprendizajes necesarios para su preparación.

En el tema de la formación inicial, Arrazola, Bozalongo y Moreno (2010), sugieren que ésta podría contribuir a la preparación de maestros capaces de ofrecer una enseñanza para alumnos con o sin necesidades educativas. Para probarlo, diseñaron un plan de acción interdisciplinar con la intención de abordar la atención a la diversidad en distintas materias del curriculum de formación de profesores debido a las necesidades del contexto de un grupo de profesores de la Universidad de Zaragoza en España.

Después de implementar el plan de acción, en lo positivo se encuentra que la percepción de los alumnos ante la atención a la diversidad se amplía a una práctica dirigida para todos. Y en las limitaciones hallaron “la dificultad que tienen los estudiantes para generalizar el conocimiento aprendido cuando acceden a prácticas escolares en las que la atención a la diversidad está centrada únicamente en la intervención dirigida a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” (Arrazola, et al., 2010, p. 162). Es decir, los resultados del estudio señalan que los alumnos intentan hacer inclusión dirigiendo la actividad educativa a todos sin exclusiones pero se puede mejorar la atención focalizada a los alumnos con NEE.

Desde esta mirada, Lledó y Arnaiz (2010) realizaron una investigación en España con el objetivo de constatar cómo las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares pueden depender en gran parte de su formación, de sus creencias y actitudes, y analizar la manera en que éstas inciden de forma directa en la organización y planificación de su trabajo en el aula. Los resultados de esta

investigación en cuanto al grado de formación del profesorado de las aulas ordinarias y la atención a la diversidad, demuestran que una gran parte del profesorado tutor manifiesta la necesidad de formación para atender a la diversidad de alumnado, así como la creencia de que la implementación de AC corresponde solamente al profesorado especialista. En atención a lo anterior, se concluye que:

En este proceso el reto que el profesorado debe asumir es la toma de conciencia de su papel crucial en la reforma global de la institución escolar. Si se quiere participar en dicho proceso dos elementos clave deben de redefinirse: por una parte, la formación inicial del profesorado tanto generalista como especialista; y, por otra, la capacidad del profesorado de los centros escolares para resolver los problemas educativos que se suceden en sus prácticas docentes. (Lledó y Arnaiz, 2010, p. 103)

Otra propuesta a partir del método investigación-acción es la de Sánchez (2010), estudio que tuvo como objetivo efectuar un acercamiento a la integración educativa por medio de una gestión de los procesos necesarios para la atención de los niños con NEE. El diagnóstico preciso de estos niños es lo que se consideró más relevante del proyecto, así como la conclusión de que “uno de los pilares fuertes de la integración de los niños con necesidades educativas especiales tiene que ver con el conocimiento y manejo de las adecuaciones curriculares para estos niños” (Sánchez, 2010, p. 96).

Landa (2011, citado por Vázquez, 2017) diseñó un plan de acción contentivo de estrategias para la integración de los docentes de una ciudad en Venezuela, en el proceso de aprendizaje de los niños con compromiso cognitivo en educación primaria. Se concluyó que algunos docentes no planificaban actividades que promovieran el aprendizaje, una minoría utilizaba actividades lúdicas para estimular la motivación y la creatividad; la mayoría manifestó no tener conocimiento sobre estrategias basadas en el contenido para niños con este tipo de necesidades educativas. Vázquez (2017) plantea que:

La importancia de esta investigación versa en el hecho de que todos los docentes del nivel de educación primaria deben planificar actividades que

promuevan el aprendizaje y la participación que permitan estimular en los escolares la motivación y la creatividad, los cuales son algunos de los aspectos socio-afectivos a considerar en la aplicación de adecuaciones curriculares. (p. 37)

Por otro lado, Tenorio (2011) realizó una investigación con el objetivo de describir la formación recibida por estudiantes de distintas carreras de pedagogía en materia de integración escolar y estrategias didácticas para el abordaje de las NEE. La muestra estuvo constituida por 80 estudiantes, 10 de cada una de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Arte, Educación Física, Biología, Matemática, Castellano, Historia y Geografía, Educación Básica y Párvulo, de la Universidad Metropolitana de ciencias de la Educación (UMCE) en Chile. Los hallazgos se pueden ubicar en un grado de disconformidad en los alumnos al considerar que la preparación ha sido solo a nivel teórico y que una sola cátedra no es suficiente para dominar el tema y estar preparados para enfrentarlo en la práctica. A su vez, consideran como debilidad en su formación la falta de preparación en los temas relacionados con la diversidad en el aula, integración escolar, estrategias pedagógicas para el trabajo de estudiantes con NEE y reclaman la falta de práctica e implementación de ellos en situaciones educativas concretas en la escuela, lo cual, “refleja la necesidad de implementar planes y programas de estudio que desarrollen competencias profesionales en los futuros docentes para hacer del aula un espacio de real inclusión” (Tenorio, 2011, p. 263).

De igual forma, Llorent y López (2012) destacan que los alumnos con necesidades educativas especiales están cada vez más inmersos en las escuelas regulares, por lo tanto, diagnosticaron las ayudas y necesidades formativas que presenta el profesorado de Córdoba para poder desarrollar una educación inclusiva en Educación Secundaria. Uno de los hallazgos principales es que los docentes prefieren un sistema de integración educativa frente al de inclusión, debido a la escasa formación pedagógica inicial. Entre las conclusiones de la investigación se encuentran sugerencias para la práctica docente enfocadas en favorecer los procesos inclusivos e interculturales, tanto en la formación inicial como en la permanente. En relación a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Llorent y López (2012) concluyen que:

Una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al profesorado a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprender su papel en la intervención con alumnos con NEAE y que no solamente es exclusiva de los especialistas. (p. 34)

Eduard (2013, citado en Vásquez, 2017), realizó un estudio referente a la atención de las necesidades educativas especiales de los educandos de una escuela ubicada en Carabobo, Venezuela. Los resultados de su estudio arrojan que la mayoría de los docentes no poseían conocimientos amplios en relación al uso de estrategias para el abordaje pedagógico efectivo de los educandos con NEE y, en consecuencia, no realizaban las AC pertinentes. De igual forma, la mayoría de los docentes, manifestaron que la institución no cuenta con áreas acordes para la atención integral de los niños, y los docentes no implementaban estrategias didácticas que promovieran el desarrollo creativo en los escolares, a la vez que requieren orientación y herramientas para la ejecución de AC. En este punto cobra sentido la premisa que externa Vásquez (2017) “todo docente aun no siendo de educación especial necesita herramientas para poder abordar a los niños con necesidades educativas especiales” (p. 35).

Siguiendo la línea del tiempo, Higareda (2013), llevó a cabo un estudio con el propósito de realizar una investigación de tipo fenomenológico, para dar cuenta de las competencias didácticas desarrolladas por los docentes en formación inicial que cursan el cuarto grado de la licenciatura en Educación Primaria de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, México. A través de distintas observaciones, se obtuvieron evidencias significativas que tienen amplia relación con el tema de esta investigación; los asesores de séptimo y octavo semestre reconocen que el rasgo del perfil de egreso “Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde puede obtener orientación para hacerlo” quedó en proceso de logro. Para Higareda, no fue suficiente la atención a los niños con ciertas necesidades educativas por falta de elementos teóricos para

realizar adecuaciones curriculares, experiencia para tratar los casos particulares que se dieron en cada grupo, y la aplicación de otros instrumentos de evaluación que permitieran evidenciar el logro de los aprendizajes esperados en los niños. Sin embargo, es importante destacar uno de los aspectos que el autor señala, como es el hecho de que el Plan de Estudios 1997, únicamente consideraba una asignatura en tercer semestre sobre NEE, lo cual puede repercutir en la consolidación del perfil de egreso señalado anteriormente.

El siguiente estudio también tiene que ver con las competencias didácticas que se manifiestan en la educación superior, en este caso bajo la autoría de Gutiérrez, Morales y Viramontes (2014), en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (RFM), de Saucillo, Chihuahua, México. La investigación se realizó con un grupo de 12 estudiantes que cursaron la licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 1997, quienes durante 27 semanas fueron tutoradas en la escuela primaria y se elaboraron observaciones, cuestionarios y entrevistas que, a través de técnicas e instrumentos cualitativos, permitieron analizar el modelo pedagógico bajo el cual se estaban formando en la Escuela Normal en el acompañamiento de tutoría que se realiza dentro de la escuela primaria.

Entre la caracterización de los desempeños y competencias didácticas de las estudiantes que tienen que ver con la temática de ese estudio, se destaca la sensibilidad que tienen hacia la importancia de una escuela inclusiva. Se hace referencia a la competencia “Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo”; misma competencia que se desarrolla en el estudio de Higareda (2013).

Como parte de los testimonios obtenidos en el estudio, Gutiérrez, et al. (2014) indican que los profesores de la Escuela Normal RFM, forman un cuerpo colegiado comprometido con la inclusión. Lo anterior se manifiesta en la preparación de las estudiantes al hacer adecuaciones curriculares para niños con NEE y/o adecuaciones a la planeación por circunstancias cotidianas que se les presenten. En contraparte, se puntualizan problemas para identificar las NEE y plantear propuestas

didácticas para apoyarlos, pero buscan asesoría e investigan para saber del tema, esto es, son autodidactas. Aunque en este caso se puede referir que las alumnas crearon un ambiente inclusivo, los autores señalan que las experiencias de práctica profesional son más enriquecedoras que la propia materia teórica.

Una manera de cubrir estos vacíos es en la orientación de la formación pedagógica, la cual, Saker (2014), afirma que debe ser dirigida hacia el desarrollo de capacidades y competencias para así enfrentar los desafíos de la sociedad. Al realizar una investigación de la práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores (ENS) de cuatro centros educativos del Caribe colombiano, Saker encontró una relación metodológica entre la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) y la pertinencia y calidad educativa que se requiere, la cual indica la necesidad de responder a la realidad social.

A partir de la revisión de estos estudios, se encuentran similitudes en los objetivos de investigación y en el interés de indagar sobre la formación superior respecto a la formación del profesorado en relación a las prácticas inclusivas, específicamente en Escuelas Normales.

Por otra parte, es importante destacar un estudio llevado a cabo en Andalucía en el 2014, cuyo objetivo fue conocer y analizar el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial a efecto de comprobar la importancia que tiene la actividad formativa. En los resultados se menciona la existencia de actitudes positivas de los docentes ante la diversidad, pues aun habiendo tomado solo un curso sobre el tema, consideran tener un nivel formativo aceptable y que se encuentran capacitados para atender a los alumnos. Por lo tanto, se concluye que “el docente debe disponer de una adecuada formación específica inicial sobre educación inclusiva así como suficiente formación permanente capaz de actualizar y reciclar los conocimientos adquiridos” (Pegalajar, 2014, p. 186).

Por lo anterior, es importante destacar que para que se dé una enseñanza y desarrollo profesional, tanto la formación inicial como la permanente, son elementos que deben ser coherentes con las experiencias profesionales. Cada vez es más impactante el tener una actualización constante, ya no hay ignorancia sobre la

transformación que va teniendo el mundo social y natural, de manera histórica se sabe que hay cambios que deben ser afrontados para construir mejores realidades.

Desde esta perspectiva, es de suma importancia analizar la manera en que se ha abordado el concepto de AC, pero sobre todo, las limitaciones al diseñarlas y aplicarlas. Aunado a esto, Navarro, Arriagada, Osse y Burgos (2016), realizaron un estudio en Chile en donde describen el proceso que se realiza para llevar a cabo las AC, en la asignatura de matemática para el alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa especial transitoria. Sus objetivos fueron describir la implementación de las AC con sus convergencias y divergencias en educación matemática para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales transitorias, y generar una nueva perspectiva, distinguirlas como una herramienta necesaria y generadora de inclusión educativa. En los principales hallazgos se manifiesta que las educadoras consideran tener poco tiempo y recursos de apoyo destinados para atender las NEE en colaboración con el personal encargado de los programas de integración. Como conclusión se plantea que “tanto maestros y maestras como personal directivo han sucumbido en la limitación de los tiempos de actividades consideradas meramente formales (programa de integración), orientando los procesos educativos al aumento de los tiempos en el aula” (Navarro, et al., 2016, p. 15). Con esto se visualiza la necesidad de que existan más momentos para el intercambio profesional, a fin de crear una articulación entre los especialistas y docentes en donde se diseñen actividades, estrategias y acciones encaminadas a la atención de alumnos con NEE.

Ahora bien, en un panorama de México más actualizado, se habla sobre las prácticas educativas en relación a la transición del enfoque de integración hacia el incluyente, en donde se concibe a la diversidad “como un recurso que favorece los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula, aunque se centran en las personas más vulnerables mediante el ofrecimiento de una mayor calidad educativa” (Flores, García y Romero, 2017, p. 39). Similar al tema de interés del presente estudio, Flores (et. al, 2017) buscaron identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una Escuela Normal de San Luis Potosí. Encontraron que los participantes dirigen mayores apoyos en la metodología, en la relación maestro-

alumno, y en las condiciones físicas del aula, y se identificó la necesidad de actualizar la formación en educación inclusiva dentro de la Normal.

En relación con el contenido expuesto hasta este punto, se puede generalizar que la profesión educativa requiere cubrir ciertas demandas políticas y sociales relacionadas con la pedagogía centrada en el aprendizaje del alumno, en la atención a las barreras para el aprendizaje y/o participación y necesidades educativas especiales, en un proceso de evaluación equitativo y actualización continua, entre otros aspectos concentrados en distintos ordenamientos normativos. Estas exigencias necesitan ser incluidas en el proceso de aprendizaje en la educación superior, lo que puede favorecer una mejor preparación de los futuros maestros y responder así de mejor forma a los distintos requerimientos del contexto social en que se ubican las instituciones educativas.

De acuerdo a los antecedentes, la inclusión educativa ha sido y sigue siendo tema de interés internacional, es decir que se reconoce su importancia, por lo tanto hay diversos estudios con el objetivo de encontrar factores que permitan profundizar distintas maneras de generarla, principalmente a través de la práctica docente y la reflexión del proceso de actualización desde el enfoque de integración. Aunado a esto, las AC se vinculan con uno de los principales retos a los que se enfrentan los profesores, y en general la educación: atender y enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales y fomentar la inclusión.

1.2 Justificación

Hoy en día, existen leyes y políticas que respaldan a los futuros maestros para que tengan una preparación inicial integral y capacitación constante enfocada en desarrollar las herramientas necesarias para atender las barreras para el aprendizaje de la diversidad de alumnos con o sin alguna discapacidad, pues la profesión requiere de la implementación de estrategias y actividades que den la oportunidad a todos de acceder al sistema escolar. Sin embargo, como se refleja en los antecedentes, los docentes no encuentran esta tarea fácil de resolver en su práctica por medio de las AC, muchas veces por la falta de actualización y formación continua, otras tantas por el propio proceso de formación inicial en el que influyen

factores como el currículo, la enseñanza del profesorado, las experiencias como estudiantes, entre otras que pueden llegar a mencionarse a lo largo de esta investigación.

En este contexto, uno de los principales elementos a rescatar es la Ley General de Educación, la cual, además de fomentar el derecho de todo individuo a recibir una educación de calidad en condiciones de equidad, por lo que se establece en el artículo 33, que las autoridades educativas desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan a alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

Asimismo, en la Ley de Educación para el Estado de Sonora, en el artículo 18, sección XIV, plasma que la educación que imparta el Estado tendrá la finalidad de:

Contribuir a que se garantice el derecho de las niñas y los niños a no ser discriminados durante su proceso de aprendizaje en los planteles de educación básica públicos y privados, por causa de actitudes, conductas diferentes, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, alteraciones neuroconductuales y otros trastornos del comportamiento, evitando se atente contra su dignidad humana. (2016, p. 11)

La capacitación para los docentes y la concientización de la sociedad en general en relación a la inclusión de la diversidad de niños y niñas, es un tema de trascendencia internacional. Oficialmente, desde 1994, en Salamanca, España, se reunieron 25 organizaciones internacionales con el motivo de analizar los cambios fundamentales de política para favorecer el enfoque de la educación integradora y promover el objetivo de la Educación para Todos. En la Conferencia, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Es importante rescatar que:

Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las

diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. (ONU, 1994, p. 3)

De igual forma, en la Declaración de Salamanca, se proclama que las escuelas deben permitir el acceso a la educación a todos los niños sin importar sus características individuales, pero tomándolas en cuenta para cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje y desarrollar su bienestar personal y social. Se señala la garantía de ofrecer acciones curriculares que se adapten a las necesidades educativas especiales.

Para garantizar el acceso al currículum básico para los niños con NEE en México, se encuentran los Centros de Atención Múltiple (CAM) para los niños que están en proceso de entrar a la escuela regular, y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), como modalidad de apoyo dentro de la escuela regular para los niños y transversalidad profesional para el trabajo con los docentes en el aula (Sánchez, 2010), es decir, el personal de educación básica asume la responsabilidad de atender a los niños con NEE.

USAER forma parte de los servicios de educación especial que se encargan de apoyar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, asociados principalmente con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas regulares:

Promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general. (SEP, 2006, p. 37)

Es un medio fuerte para que los educadores trabajen en conjunto para dar respuesta a las barreras para el aprendizaje, y se promuevan soluciones para el desarrollo educativo y la convivencia entre los alumnos. Sin embargo, de un total de 343,621 alumnos atendidos durante el ciclo escolar 2011-2012 en primaria en Sonora, a través de 12,856 docentes en 1,849 escuelas y de las cuales 1,653 son públicas y 196 particulares, solamente 999 escuelas fueron apoyadas con el trabajo

de 228 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (Gobierno del Estado de Sonora, 2012). Es importante añadir a lo anterior, que el personal de estos servicios es reducido y un gran número de alumnos no es atendido por especialistas, por lo tanto, los docentes requieren estar preparados para realizar las adaptaciones y promover una educación inclusiva desde su quehacer profesional.

A su vez, en el reglamento de la Ley de Integración Social para personas con discapacidad del Estado de Sonora (2000), el artículo 39, refiere a la educación especial que imparta la Secretaría de Educación y Cultura. Para la consecución de los objetivos del artículo 50 de la Ley, se plasma que se deberá:

- I.- Utilizar el modelo educativo de la educación regular, procurando elaborar estrategias didácticas para apoyar al maestro de grupo en la realización de adecuaciones curriculares cuando sea necesario;
- II.- Garantizar la atención psicopedagógica a cada persona con discapacidad;
- III.- Dar por terminado el sistema de educación paralela quedando como rector la currícula de educación básica; y
- IV.- Garantizar que los maestros de grupo de educación regular y los maestros de apoyo de educación especial, determinen en conjunto las adecuaciones necesarias al currículo y de acceso al mismo para dar respuesta educativa a las personas que lo demanden.

Lo anterior es complicado de efectuar cuando las escuelas no son equipadas con el personal capacitado, como puede ser el equipo de USAER. Por esto, los maestros necesitan dominar conocimientos y capacitarse sobre las NEE y las barreras para el aprendizaje, identificarlas en sus alumnos, ser autodidácticas para prepararse de acuerdo a los casos específicos de su grupo, diseñar las estrategias pertinentes e implementarlas con las habilidades profesionales que conlleva. Las AC van más allá del diseño en la planificación.

Planteando el propósito de la investigación, el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la Escuela Normal, integra una malla curricular justificada por un paradigma que contempla teorías, tendencias y

experiencias educativas, constituida por cinco trayectos formativos encaminados a lograr las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso. La Educación para todos y el enfoque inclusivo, se ve inmerso principalmente en el trayecto psicopedagógico, al considerar el análisis de diferentes corrientes pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociales, y el reconocimiento de políticas del sistema educativo, con el fin de que se desarrollen las competencias necesarias para participar en el diseño y aplicación de situaciones y estrategias didácticas de acuerdo al nivel escolar, teniendo en cuenta la diversidad y complejidad de los sujetos; trayecto que está constituido por dieciocho cursos, de los 51 que en total considera esta licenciatura; entre ellos, se identifican solamente tres dirigidos específicamente al aprendizaje de las AC, nombrados “Adecuación curricular”, “Atención a la diversidad” y “Atención educativa para la inclusión” (SEP, 2012).

A través del estudio se identificará el alcance de los contenidos curriculares del curso de “Atención educativa para la inclusión” en los normalistas egresados, orientado por una perspectiva metodológica que permita explorar en qué medida la malla curricular fungió en su papel formativo en relación al diseño e implementación de AC que realizan en su ejercicio profesional. Incluso se puede considerar encontrar en los hallazgos elementos de fortalezas y debilidades que permitan mejorar tanto la práctica docente como el Plan de Estudios.

El docente requiere de una formación inicial sólida o una actualización permanente que le permita tener las competencias para realizar las AC y logren acercar al alumno al contenido y a los aprendizajes, tal como ha quedado expuesto en el apartado de antecedentes. Es por ello, que este estudio intenta explorar los elementos congruentes con el proceso de aprendizaje de los normalistas egresados en torno a las AC que diseñan y aplican, ya que a través de una práctica docente inclusiva, competente en el diseño y aplicación de AC, se puede cumplir con una de las finalidades de la educación que se pretende cumplir en el Estado y prevenir situaciones de discriminación y posibles escenarios desfavorables para los alumnos y su proceso de desarrollo.

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas a las que se busca dar respuesta con el desarrollo de la investigación son las siguientes:

¿Cuál es la percepción de los profesionistas egresados de la ByCENES sobre el curso del curso “Atención educativa para la inclusión” en relación a las adecuaciones curriculares que realizan en su ejercicio docente?

¿Cómo se caracteriza la concepción que tienen docentes y egresados de la ByCENES sobre el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares?

¿Cuál es la opinión de docentes y egresados de la ByCENES en términos de propuestas de mejora del curso y del proceso formativo que conduzcan a una mejor atención a la diversidad y la inclusión educativa?

1.4 Objetivo

Para llevar a cabo la resolución de los interrogantes es importante dirigir la investigación con la delimitación del objetivo general y los objetivos específicos que se derivan, mismos que se presentan a continuación:

1.4.1 Objetivo General

El objetivo principal al que se espera llegar con la investigación es:

Analizar la percepción y opinión de egresados y docentes de una escuela normal respecto al curso de “Atención educativa para la inclusión” y su relevancia en la aplicación de adecuaciones curriculares en la práctica docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar la percepción que tienen los profesionistas egresados de la ByCENES sobre el curso del curso “Atención educativa para la inclusión” en relación a las adecuaciones curriculares que realizan en su ejercicio docente.
- Caracterizar la concepción que tienen docentes y egresados de la ByCENES sobre el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares.

- Recuperar opiniones de docentes y egresados de la ByCENES en términos de propuestas de mejora del curso y del proceso formativo que conduzcan a una mejor atención a la diversidad y la inclusión educativa.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los conceptos y teorías que sustentan el estudio con la finalidad de clarificar el contenido y englobar el sentido del texto según el campo semántico de la investigación, siendo clave abordar principalmente los conceptos de: inclusión educativa, Necesidades Educativas Especiales (NEE), barreras para el aprendizaje y la participación, Adecuaciones Curriculares, el rol del docente y su formación, didáctica y currículum y el Plan de Estudios 2012 de la Escuela Normal. En conjunto con el contenido y la estructura se construye un marco teórico-conceptual para poder hacer un análisis de las concepciones de los egresados y docentes de una escuela normal en relación a las Adecuaciones Curriculares (AC), así como de las opiniones sobre el curso de “Atención Educativa para la Inclusión”.

2.1 Inclusión Educativa

La inclusión educativa es un tema de relevancia social internacional que tiene sus orígenes en España en el momento en que los objetivos educativos que se marcaban con el término de integración ya no fueron suficientes para atender a la diversidad de alumnado en los centros escolares (García, 2004). En este contexto, la educación inclusiva “se asume como un movimiento que se opone a cualquier forma de segregación en el ámbito educativo por razones culturales, sociales, étnicas, personales (discapacidad), lingüísticas o de género” (Hernández, 2009, p. 90). Se requiere una concientización de la valoración humana en toda la sociedad, comenzando por el ámbito educativo, donde se da lugar a las primeras interacciones sociales fuera del entorno familiar.

Ahora bien, aunque las características de los alumnos ciertas veces requieran una atención especial orientada por especialistas o estrategias específicas de acuerdo a las condiciones del contexto, todos los alumnos tienen diferencias que deben ser tomadas en cuenta desde un enfoque basado en el potencial para poder llevar a cabo una práctica educativa inclusiva, cuyo proceso “debe estar orientado a concebir las diferencias humanas como una oportunidad y no como un problema” (Gutiérrez, 2007, p. 50). Esto es, aceptar la diversidad en general de todos los

alumnos y utilizar esas diferencias como una herramienta para el trabajo colaborativo y el desarrollo de aprendizajes integrales, fortaleciendo las habilidades que se identifican en ellos.

Esta transición entre la integración, que corresponde al hecho de incorporar NEE o discapacidades en la escuela regular, y llevar a cabo una verdadera inclusión, ciertamente representa un reto que implica según Moriña (2004, en Gutiérrez, 2007), replantear el currículo, repensar la diversidad, reestructurar la cultura y organización tanto de la escuela como del aula. Es decir, reformar todo aquello que se encuentra al alcance de maestros, especialistas, padres de familia y alumnos, para innovar y enriquecer el acto educativo, pues la escuela, funge como medio de aprendizaje para las futuras generaciones, por tanto, se deben compartir experiencias, intercambiar fortalezas, evolucionar con el contacto de la diversidad.

El reto exige atención a población diversa que se contempla e identifica como vulnerables y/o con alguna excepcionalidad, es decir, personas con discapacidades, lenguas, culturas, nivel socioeconómico, preferencias diferentes, quienes posiblemente se encuentran en desventaja ante una preparación profesional insuficiente, “todos los países reconocen el derecho a la educación para todos sus ciudadanos, pero en la práctica es posible constatar que este derecho es para ‘casi todos’” (Blanco, s/f, p. 87). Ciertamente, hay una preocupación en transformar los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades, por ejemplo, a través de un diseño curricular inclusivo y a favor de la interculturalidad, considerando que “es en las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales donde esta adquiere mayor significación” (Blanco, s/f, p. 97).

Otro de los retos que se encuentra día a día en el aula de clases para fomentar inclusión es el ser observador, analítico y creativo para poder generar condiciones y utilizar diversidad en metodología, apoyos, herramientas, etc. que permitan atender las necesidades individuales y sociales de los alumnos y promover la equidad a través del aprendizaje cooperativo. Para esto, Lara (2012) dice que implica la planificación de estrategias y se atiende el acceso al conocimiento, al intercambio social, cognitivo y afectivo, y a la aceptación y reconocimiento de

diferencias para aprender. El intercambio social, las relaciones interpersonales supervisadas y guiadas por un docente preparado, llegan a ser experiencias valiosas de aprendizaje.

Para concluir con este concepto, se enfatiza en las concepciones de Martínez y Liñán (2017) respecto del enfoque de la educación inclusiva al indicar que:

Implica una participación genuina y comprometida de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, en la construcción de un proyecto que responda a las necesidades diversas de los estudiantes y sus contextos, que les permitan a todos aprender por igual, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. (p. 8)

2.2 Necesidades Educativas Especiales

Necesidades Educativas Especiales (NEE) es un término que se ha presentado con más fuerza desde la época de los 80, popularizado por el informe de Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978 (Vásquez, 2017). A partir de allí se han asimilado diversas definiciones, a lo que Navarro, et al. (2016), mencionan:

Distintos autores lo utilizan para centrar la atención en la necesidad que presenta la persona según el apoyo que requiere en el sistema en el que se desenvuelve, más allá de enfocarse en la discapacidad, dificultad o trastorno propio o inherente al individuo. (p. 6)

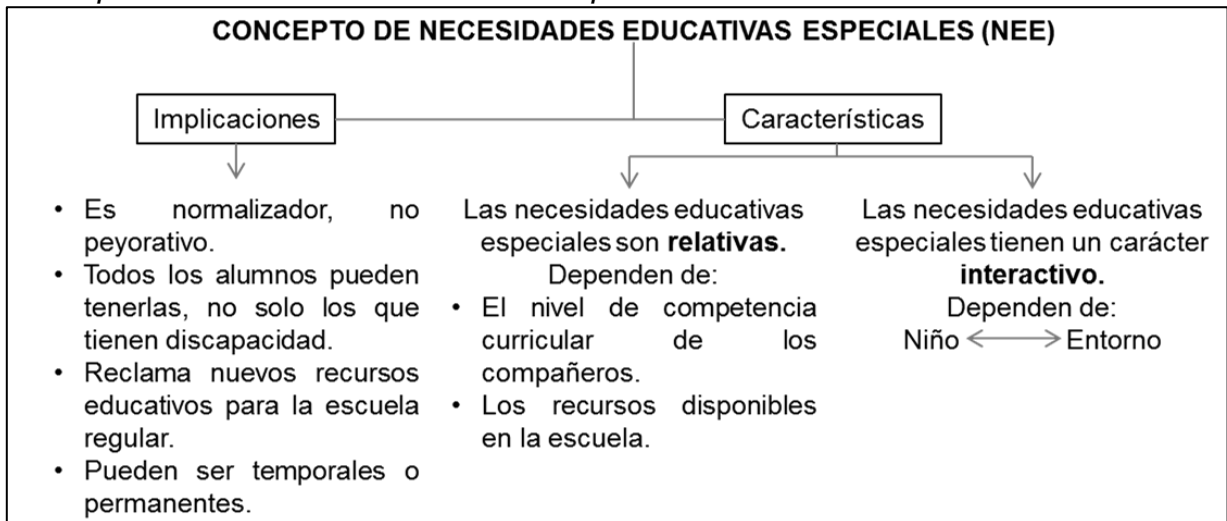
Es decir, una NEE está relacionada estrechamente con el enfoque de integración y se mantiene en la transición de inclusión, pues la necesidad que se identifica es según el entorno que le rodea. Como opina González, (s/f, p. 435), “se evita el lenguaje de la deficiencia, del trastorno o déficit individual, y se pone el énfasis en la respuesta educativa que la institución debe ofrecer”. Desde una visión inclusiva, las NEE:

Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales

de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. (Duk, s/f, p. 3)

Esta definición puede tomarse desde la vertiente que percibe a las NEE como una deficiencia en el alumnado que afecta el desarrollo de su proceso de aprendizaje; no obstante, en la Figura 1 se muestra un esquema construido a partir de las ideas de Echeíta (1989, citado en SEP, 2009), en oposición al enfoque de las diferencias como un problema.

Figura 1.
Concepto de Necesidades Educativas Especiales



Fuente: Elaboración propia a partir de Echeíta (1989, citado en SEP, 2009).

En la figura se expone cómo la inclusión educativa pone en perspectiva la importancia de las soluciones que se plantean en el espacio desde el que se desenvuelven todos los involucrados, puesto que un ambiente que representa la idea de la interculturalidad es mucho más enriquecedor que aquél en donde existe la diversificación o segregación de diferencias.

Como se ha mencionado, su vínculo con el desarrollo de la inclusión en el ámbito educativo trae consigo denotaciones negativas debido a la postura de la sociedad y el proceso histórico que sigue evolucionando. En estas palabras lo expresa Naranjo (s/f):

Es un concepto sostenido sobre nociones ideales de regularidad,

homogeneidad y normalidad; que etiqueta a los alumnos y alumnas y libera de responsabilidad a otros actores educativos y sociales; y que invisibiliza y acentúa las desigualdades y la vulneración de derechos fundamentales de ciertos grupos de la población. (p. 23)

Aunque el término de necesidades educativas especiales corresponde esencialmente al enfoque de integración, es preciso retomarlo dentro del marco conceptual, ya que se encuentra en un estado de progreso e igualmente se retoma en el enfoque de inclusión. En este punto la percepción social y los resultados de las prácticas educativas juegan un papel fundamental, pues la actualización constante permite generar reflexiones sobre cómo mejorar los ambientes formativos e incidir en las ideologías culturales en beneficio de la educación.

2.3 Barreras para el aprendizaje y/o la participación

En relación a esto, el concepto de barreras para el aprendizaje se define como los factores externos a la persona que provocan una limitación en su proceso de aprendizaje. La Secretaría de Educación Pública de Puebla refiere que el concepto Barreras para el Aprendizaje y/o la Participación (BAPS) es utilizado para indicar los obstáculos que la cultura, política y prácticas de las escuelas representan para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes esperados. En teoría, las barreras para el aprendizaje se definen como:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Fomento a la Equidad y Participación Ciudadana, 2013)

Mientras que Booth y Ainscow (2002) definen las Barreras al aprendizaje y/o la participación (BAPS) como las dificultades que experimenta el alumnado, y en efecto, el proceso de identificar y minimizar esas barreras, permitiendo maximizar los recursos para apoyar el desarrollo del aprendizaje, es la inclusión.

Las NEE y las BAPS se interconectan en todo momento, cada alumno tiene

sus propias diferencias y características individuales que pueden convertirse en una barrera cuando el ambiente no propicia las condiciones necesarias para que el educando se desarrolle ampliamente; si esa atención superpone una serie de procedimientos singulares o apoyos especializados que sobrepasan la metodología ordinaria y recursos disponibles para lograr los objetivos propuestos en los programas y planes de estudio, se comienza a hablar entonces de una necesidad educativa especial, es decir, se requiere de una planificación o práctica diferente para dar respuesta a la problemática que se esté presentando.

Por tanto, de las definiciones anteriores, se puede sintetizar que las BAPS no siempre surgen debido a una NEE, ya que estas necesidades “surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo” (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, como se citan en SEP, 2012, p. 50), buscando favorecer a su vez a los grupos considerados como vulnerables.

2.4 Adecuaciones Curriculares

Al hablar sobre la atención a la diversidad, es imprescindible conectarlo con las adecuaciones curriculares (AC), ya que son el medio principal para generar inclusión. Es responsabilidad del docente y profesionales especialistas (si la escuela tiene este recurso humano) recurrir a ellas mediante la planeación y evaluación cuando las condiciones de la escuela no cuentan con los recursos necesarios para sobrellevar las NEE y barreras para el aprendizaje. Así pues, las AC deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y potencialidades de los alumnos, es decir, sus diferencias, para poder “adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2009, p. 5).

Contextualizando más al campo de estudio, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009), define las AC como la estrategia dirigida a quienes necesitan apoyo adicional para alcanzar propósitos educativos. Fundamentalmente:

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica

y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuestas a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo. (p. 132)

Es preciso tomar en cuenta las características de los alumnos en relación a sus habilidades, intereses, motivaciones y tomando como consideración esencial el contexto en el que viven y en el que llevan su proceso de escolarización. Las adecuaciones van desde la organización del aula, la dinámica de las actividades, las estrategias de enseñanza, los materiales didácticos y contenidos, hasta el proceso de evaluación.

Por su parte, Hernández y Valerín (2009), añaden que las adecuaciones pueden ser significativas y no significativas; se trata de las primeras cuando se necesitan modificar contenidos, objetivos y criterios de evaluación de algunas áreas curriculares, cuando la modificación en el currículo es substancial.

Para ahondar en lo anterior es pertinente recurrir a MEC (1990, como se cita en SEP, 2009) al decir que las AC significativas son “modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado” (p. 135); en cuanto a las no significativas, refiere a que los cambios se reflejan básicamente en la metodología de enseñanza, el currículo no varía, siendo “el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos” (MEC 1990, citado en SEP, 2009, p. 138). Las AC pueden ser orientadas a facilitar un acceso al currículo y/o en los propios elementos del mismo.

Asimismo, Duk, Hernández, y Sius, (s/f), hacen notar el peso que constituye resolver qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar al hacer AC, suponiendo esto como un primer nivel de adecuación curricular en la planificación educativa, y al mismo tiempo, permite tomar las decisiones metodológicas para responder a las diferencias.

Estas modificaciones se pueden hacer a partir de las actividades pedagógicas, materiales didácticos, organización del tiempo y espacio, hasta objetivos y contenidos del currículo.

En las AC debe existir un trabajo colaborativo entre el docente y los agentes especializados según el alumno en particular para diseñar las AC tomando en cuenta los contenidos a abordar, las estrategias de enseñanza, las actividades a implementar, la organización del aula, los materiales didácticos, es decir, toda su implementación. Al final, conviene valorar los aprendizajes en correspondencia con la NEE, especificando el procedimiento de evaluación, indicadores de logro, tiempos y todo aspecto que se tenga que adaptar para dar resultados.

En síntesis, son una herramienta que según las circunstancias del contexto y las características de los alumnos deben diseñarse, aplicarse y evaluarse con la principal finalidad de atender a la diversidad y alcanzar los objetivos educativos. Como lo ha expresado Weinschelbaum (2003, como se cita en Sánchez, 2010) “las adecuaciones curriculares constituyen así un acomodamiento por parte del currículo a las condiciones presentes en la situación de aprendizaje” (p. 38 y 39).

2.5 El rol del docente y su formación

Como ya se ha mencionado, por las características de las aulas actuales es indispensable que el docente sepa qué hacer, cómo enseñar a los alumnos con BAPS, de qué manera fomentar la inclusión; habilidades que desde la formación docente pueden ser desarrolladas si se puntualizan desde el propio currículo, ya que en el plan de estudios es en donde se manifiesta lo que se espera de los futuros docentes en servicio, es decir, el perfil de egreso.

Atender a los alumnos que enfrentan BAPS depende en su mayoría al desarrollo profesional de los docentes y especialistas; por tanto, “la formación docente y la capacitación en servicio es un factor prioritario para desarrollar una política integral” (Hernández y Valerín, 2009, p. 52), y se refiere a “la adopción de nuevas técnicas de enseñanza aprendizaje en las áreas de especialidad, con un nuevo modelo Educativo” (Lacariere, 2008, p. 22), principalmente dentro del marco escolarizado.

Uno de los componentes básicos de la formación inicial es “la práctica en situaciones reales, al brindarle conocimiento y experiencias reales” (Recchia y Puig, 2011, como se cita en Pegalajar, 2014, p. 187). A partir de lo anterior, puede indicarse que es la manera en que los futuros maestros se preparan en teoría y práctica para enfrentar los retos de ejercer la profesión. Sin embargo, hay carencias que solicitan ser atendidas para realmente abastecer las necesidades de los contextos educativos y lograr replantear los objetivos de la educación del país, de modo que “la formación inicial y permanente de docentes está estrechamente relacionada con la calidad de la educación y la transformación educativa, es imposible hablar de una mejora de la educación sin antes atender el desarrollo profesional de los maestros” (Rocha, 2012, p. 9).

La formación docente es una tarea que implica una responsabilidad compartida entre el individuo y el centro universitario, ya que conlleva una actualización constante en el currículo y en las tendencias educativas para estar al margen de las necesidades de la sociedad. La investigación que realizaron Arranz, Liesa y Vázquez (2013) se vincula estrechamente con lo mencionado y con los objetivos de este estudio, ya que se propusieron valorar la incidencia del programa Seminario de Atención a la Diversidad, a través de la estrategia de “formación+contacto” en las actitudes de los estudiantes de Magisterio y en la mejora de su formación inicial en relación con la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad de la ciudad de Huesca en España. En la perspectiva de un estudio cuasiexperimental se encontró que la formación inicial del maestro generalista influye en la actitud hacia la inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. De ahí, los autores manifiestan que:

La formación inicial y continua del maestro generalista es muy importante para que su actitud hacia la inclusión escolar y social de las personas con necesidad de apoyo educativo sea positiva, ya que el maestro tutor de un aula ordinaria es pieza clave en la educación de todos sus alumnos. (Arranz, et al., 2013, p. 79)

De igual forma, Chi (2016), describe un panorama sobre la formación de la

docente de preescolar en el enfoque sobre inclusión y atención a la diversidad, a partir de un diagnóstico que abarcó la revisión y análisis de los planes y programas de estudio de una Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), incluyendo las licenciaturas de educación preescolar (LEP, plan 1999 y 2012) y la de educación preescolar intercultural bilingüe (LEPIB, plan 2012) de la ENEP, así como la licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI, plan 1990) y la licenciatura en intervención educativa LIE de la UPN. En el estudio se valoró la opinión de las docentes en servicio sobre su formación inicial y las reflexiones de un miembro de una institución educativa.

En los resultados, se establece un primer acercamiento al proceso de formación de las docentes en el nivel de preescolar, que de manera global contemplan contenidos relacionados con la psicología y desarrollo del niño, didáctica en general y la implementación de proyectos de investigación educativa. El autor considera importante que de acuerdo a los propósitos y contenidos curriculares de los planes y programas de estudio se establezca la relación de cómo la docente se siente preparada para la atención de todos los niños, no solo los identificados con alguna NEE, sino con todos los que comparten un espacio escolar, que presentan intereses y requerimientos particulares. En el análisis de la opinión de los docentes en servicio fue notorio observar que las docentes presentan planteamientos conceptuales limitados, sus estrategias se derivan más de su experiencia profesional que como resultado de una formación académica. Así mismo, se enfrentan de manera cotidiana a casos y situaciones que requieren de apoyo de herramientas y recursos adecuados.

Es preciso rescatar la similitud de los objetivos de investigación de Chi (2016) con el presente estudio y la pertinencia de que éste es reciente. Actualmente la preparación inicial está siendo sometida a numerosas investigaciones, tal como se observa en los antecedentes; los docentes reclaman una mejor preparación en la atención a la diversidad y la inclusión, ya que son desafíos a los que se enfrentan diariamente.

En otro artículo, San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017), indagan la importancia de la educación inclusiva y los resultados muestran que la mayoría de los programas desarrollan “una aproximación hacia la educación inclusiva basada en el discurso por sobre la implementación de prácticas pedagógicas concretas y en una incorporación parcializada y específica en algunas asignaturas” (p. 20). Así mismo, destacan que hay poca coherencia entre lo que se entiende por el concepto de educación inclusiva y en el cómo desarrollarla dentro de la realidad de la formación inicial del contexto analizado en el estudio. Se relaciona estrechamente con los objetivos de esta investigación pues se busca conocer la percepción de egresados y docentes de una escuela normal respecto a las AC, y su opinión respecto a qué aspectos encuentran como áreas de mejora en la formación normal en relación al tema.

Las investigaciones anteriores permiten dar cuenta de la importancia de la formación docente ante la atención a la diversidad y el diseño de adaptaciones curriculares pertinentes, además de comprender la situación general que se percibe del concepto de formación inicial contextualizado en las problemáticas actuales, ya que:

Las posibilidades de los docentes y directivos para trabajar hacia la construcción de la equidad y el desarrollo de una educación incluyente, dependen fundamentalmente de la formación ideológica y la capacitación técnica con que cuentan como educadores, así como de la relación y el apoyo institucional que reciben de la escuela. (Sánchez, 2010, p. 28)

Dentro de la formación inicial se encuentra la práctica profesional que según Roque y Domínguez (2012) se realiza en escenarios reales, bajo la supervisión de docentes y profesionales del área con la finalidad de contribuir a la formación en el servicio docente en el aula, comenzar a establecer relaciones con otros agentes implicados en la tarea educativa y poder evaluar el desarrollo que se tiene en el contexto.

En el caso específico de las Escuelas Normales, de acuerdo al Plan de Estudios 2012, en donde se enfoca este estudio, las prácticas profesionales:

Deben contribuir a que el futuro docente integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la reflexión y el análisis de las situaciones concretas de la docencia, proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos que se planteó. Así, esta reflexión sobre la acción posibilita que el estudiante incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras. (SEP, 2018)

Las prácticas profesionales permiten que los estudiantes apliquen sus conocimientos y formulen nuevas experiencias, a la par del maestro titular que se encuentre en la escuela de práctica, con quien puede intercambiar saberes y retroalimentar sus aprendizajes bajo el diálogo, debate y análisis colaborativo. Durante las prácticas los estudiantes hacen uso de sus aprendizajes formales e informales de manera didáctica y metodológica al tener un contacto directo con los alumnos, docentes y padres de familia, por medio de la implementación de sus planeaciones, integrando dentro de los elementos que lo conforman, las adaptaciones curriculares.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (2018), asume las prácticas profesionales:

Como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. Éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. (párr. 18)

La formación inicial, que en la Escuela Normal se lleva a cabo a lo largo de 8 semestres, contribuyen a establecer una relación entre la teoría, los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y la realidad que se suscita en las aulas y centros escolares en la propia comunidad, para encontrar un equilibrio y valorar qué mejorar en función de los cursos de la licenciatura y las demandas de las necesidades educativas. Por ende, la práctica docente “es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Fierro, 1999, p. 21).

Se hace uso del concepto práctica docente en este estudio, para delimitar el manejo de contenido de los maestros dentro de la ByCENES, quienes enseñan a los normalistas, entre otras cosas, a diseñar las adaptaciones curriculares y guían el proceso de formación inicial docente, “trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica de enseñanza, va más allá al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa” (Achilli, s/f).

2.6 Didáctica y currículum

Dentro de la formación docente, está de manera implícita o explícita el currículum, sea prescrito o en acción, que si bien ya se ha mencionado con frecuencia el término, es necesario hacer una distinción en este apartado para delimitar su amplia definición hacia el enfoque del estudio.

El currículum prescrito corresponde al “compendio de contenidos ordenados en las disposiciones administrativas volcados en los documentos oficiales” (Sarmiento, 2006, p. 4); mientras que el currículum en acción es el “conjunto de experiencias de aprendizaje que vivencian los estudiantes donde se produce una reelaboración de la cultura a transmitir por parte de los profesores, la cual cumple una función mediatizadora de lo que se enseña en las aulas” (p. 4).

Coll (1991, como se cita en Rocha, 2012, p. 39) desglosa algunos componentes del currículum, que pueden llegar a evidenciar las múltiples formas de realizar una adecuación curricular, pero también servir como recurso sobre cómo afrontar académicamente este tema. Menciona que el currículum proporciona información sobre:

- Qué enseñar: contenidos (conceptos, destrezas, normas, valores, etc.) y objetivos (procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza)
- Cuándo enseñar: la manera de secuencias los contenidos y objetivos
- Cómo enseñar: la manera de estructurar las tareas de enseñanza-aprendizaje de los alumnos para conseguir los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.
- Qué, cómo y cuándo evaluar: la evaluación es un elemento indispensable

para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

En pocas palabras, el currículum es el punto de partida y la guía constante de la práctica docente guiada hacia los objetivos determinados por un contexto en específico, por lo que en ésta quedan plasmadas las condiciones académicas y administrativas, las metodologías, y sobre todo finalidades de la enseñanza. Estos elementos permitirán confrontar con las percepciones de egresados y docentes para triangular teoría y realidad del contexto de la Escuela Normal.

En este contexto, cabe señalar que Díaz Barriga (1999), establece una relación entre la didáctica y el currículum a través de los programas de estudio, entendiendo primeramente al currículum básicamente como la búsqueda de contenidos para la didáctica, la cual es la disciplina que estudia los problemas que enfrenta el docente al orientar los procesos de enseñanza. En sus palabras “podemos afirmar que hay una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrollada en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículum, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación” (Díaz, 1999, p. 37). Por tanto, su propuesta se vincula con el planteamiento de este estudio, la respuesta de la relación entre la didáctica y el currículum se da en los programas de estudio, interpretando que la didáctica se da en la práctica profesional de los estudiantes normalistas del caso, misma que se retoma en la metodología de la investigación.

Bajo esta perspectiva, se entiende a los programas de estudios como “un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suele considerar sus críticos” (Díaz, 1999, p. 13), y su planteamiento se basa en la articulación entre la didáctica y el currículum. El autor enfatiza en que “de lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña” (p. 14). Es interesante rescatar en qué perspectiva se visualiza el programa desde las prácticas docentes de los egresados, si encuentran flexibilidad en ella o se intenta seguir un recetario al momento de realizar las adecuaciones curriculares.

Las ideas que Díaz Barriga refleja en muchos de sus textos sobre la formación pedagógica de los docentes de nivel superior se relacionan al *deber ser* del maestro y a los retos a los que se enfrentan tanto docentes como estudiantes universitarios, mismas que podrían llegar a explicar por qué hay dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje del currículo formador. En este proyecto de investigación se concuerda con la cita del autor en la que se especifica que:

La formación pedagógica de los docentes de nivel superior debe proporcionar los elementos teóricos-técnicos que les permitan interpretar directamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleven a propiciar en sus estudiantes aprendizajes acordes con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor. (Díaz, 1999, p. 18)

Debe existir un balance entre la teoría que se plasme en los currículos de formación docente y la realidad que se vive en las prácticas, escogiendo el contenido idóneo y llevando a cabo un proceso de retroalimentación constante que permita evaluar la pertinencia del diseño curricular en las prácticas profesionales.

Desde este ámbito, Ángel Díaz Barriga ha expuesto la necesidad de considerar a los programas de estudio como “una bisagra entre las exigencias formativas de la institución y las que emergen de la mirada didáctica, entre los problemas que la teoría elabora y las exigencias que surgen de la necesidad de intervenir en el aula” (Díaz, 1999, p. 8). En la perspectiva del autor, un programa es un punto de partida diseñado bajo un proyecto que posibilita ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio en el que el docente está obligado a revisar si las metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales.

En relación a las anteriores reflexiones, Frida Díaz Barriga asume la postura de que hay muy poca evaluación y seguimiento sobre el proceso que conlleva la innovación del currículo, esto es, tener en cuenta las actitudes y habilidades de los docentes de educación básica y superior para aplicarlo de acuerdo al contexto y los recursos disponibles. Desde la perspectiva de la autora, la formación requiere ser continuada y enfocarse a la adquisición de competencias que respondan a distintos

niveles de apropiación. Al referirse a la innovación en el proceso de formación docente, indica que se “debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula” (Díaz, 2011, p. 20). En ello, enfatiza que:

En el proceso de formación no puede dejarse al docente a su suerte, como sujeto aislado, se requiere su incorporación a una comunidad de discurso crítico y de producción situada de nuevas propuestas didácticas, que tome en cuenta las transformaciones requeridas en el plano de la organización, normatividad e infraestructura requeridas. (Díaz, 2011, p. 21)

Desde las perspectivas anteriores se puede visualizar desafíos que enfrentan los docentes en su formación y ejercicio profesional, los cuales pueden estar permeados por una insuficiente comprensión teórico-conceptual, la falta de adopción de modelos más innovadores y un proceso de formación y actualización que vive la trama de tener la responsabilidad de dar respuesta satisfactoria a las múltiples demandas del contexto educativo.

La tarea del currículo en acción señala a los profesores como únicos responsables de su éxito o fracaso, quienes deben cuidar la vinculación que se crea entre la metodología de enseñanza, del currículo, y el aprendizaje que desarrollan los futuros docentes, a través de las diferentes estrategias y condiciones del ambiente escolar (Díaz, 2010). Por lo tanto, se puede concluir que los principales retos a los que se enfrentan los docentes son la falta de comprensión teórico-conceptual, la apropiación de los modelos innovadores y finalmente, la inadecuada formación docente, ya que en esta última es donde embonan la teoría y la práctica del currículo en acción, esto es, aprendizajes significativos no solo de las adecuaciones curriculares, sino de la labor docente en general, dando como resultado prácticas inclusivas exitosas.

2.7 Plan de Estudios 2012

El Plan de Estudios 2012 de la SEP, correspondiente a la generación de este estudio de caso, está centrado en un enfoque por competencias, en donde “se da una construcción en espiral en la acción, donde los conocimientos se perciben como

herramientas útiles para la resolución de problemas y esto provoca un cambio en la lógica de la transposición didáctica” (p. 46).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) define el Plan de Estudios como el documento que rige el proceso de formación de maestros y describe sus orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con las tendencias de la educación superior (SEP, 2018). Conjuntamente considera los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de la educación básica, por lo que su aplicación debe permitir que se atiendan las exigencias derivadas de las situaciones y problemas de la futura actividad profesional de los normalistas.

En el caso particular de la ByCENES, se ofrecen las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria de ocho semestres, cuyo objetivo es formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico centrado en el estudiante (ENESONORA, 2018). Dentro de los nueve rasgos del perfil de egreso para ambas opciones se destacan dos que mantienen una estrecha relación con el presente objeto de estudio: Diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio del nivel de escolar; y Propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. Lo anterior a través de un enfoque curricular centrado en el aprendizaje, basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Actualmente está en vigor el Plan de estudios 2018, por primera vez desde hace 30 años, el currículo de la Normal está siendo reformado y actualizado simultáneamente con el Modelo Educativo 2018 de la Educación Básica de México. Sin embargo, cabe destacar que el programa mantiene el enfoque centrado en el aprendizaje y contempla solamente dos cursos en relación a la apropiación de las adecuaciones curriculares y la educación inclusiva en todo el trayecto formativo, nombrados “Atención a la diversidad” en cuarto semestre y “Educación inclusiva” en quinto semestre; la organización curricular permanece con ocho semestres, siendo el

último correspondiente a las prácticas profesionales de los normalistas. Las modificaciones radican mayormente en la malla curricular, ya que la orientación pedagógica del nuevo plan de estudios es bastante similar al anterior.

2.7.1 Curso Atención educativa para la inclusión

De igual manera, conviene describir algunas características que subyacen del curso que compete a esta investigación: “Atención educativa para la inclusión” (AEPI), ubicado en el séptimo semestre de la malla curricular del Plan de estudios 2012 de la Escuela Normal en las licenciaturas de LEPREE y LEPRI, cuyo propósito principal es:

Que los estudiantes se apropien de los conceptos básicos relacionados con la Educación Inclusiva, reconozcan sus fundamentos legales tanto en el ámbito nacional como en el internacional, y adquieran herramientas que les permitan realizar adecuaciones para planificar de manera diversificada a fin de minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se enfrentan los alumnos. (SEP, 2012, p. 2)

Es muy claro en cuanto a los aprendizajes que se esperan del estudiante normalista, e incorpora los conceptos de adecuaciones curriculares y barreras para el aprendizaje y la participación desde un enfoque inclusivo, pues enfatiza en propiciar ambientes efectivos en la atención a las diferencias de estilos y formas de aprender “pues las estrategias que éste plantee al interior del aula podrán determinar el éxito o las dificultades de sus alumnos” (p. 2).

Para lograr los propósitos el currículo contempla que el estudiante recupere conocimientos que ha desarrollado en los cursos de “Planeación educativa”, “Adecuación curricular”, “Proyectos de intervención socioeducativa” y “Atención a la diversidad” que se cursan entre tercer y quinto semestre de las licenciaturas. Así mismo, pretende desarrollar las siguientes competencias:

- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de las estrategias que elabora para minimizar las barreras para el aprendizaje.

- Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje y la inclusión educativa.
- Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.
- Diseña actividades orientadas a apoyar a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
- Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
- Asume críticamente responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.

Y en conjunto, contribuyen al perfil de egreso de la licenciatura:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos de educación básica.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Para concluir, en el programa del curso también se señala que el estudiante deberá elaborar una propuesta de atención a la diversidad a partir de una situación real que identifiquen en su campo de acción, recuperando los conceptos de integración, NEE, BAP, diversidad y diversificación curricular y adecuaciones. En la descripción del curso se enmarca lo expuesto a lo largo de este estudio, se acentúa en la importancia de la atención a la diversidad con enfoque inclusivo.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Este capítulo está conformado por la especificación del tipo de estudio, la descripción del diseño de investigación, presentación de la muestra, y por último los métodos y técnicas que se utilizaron para la recolección de datos.

3.1 Especificación del tipo de estudio

Para atender el propósito de la investigación, se recurrió a un diseño mixto que para Hernández, Fernández y Baptista (2014) está representado por procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias de la información recabada. En la percepción de los propios autores, un diseño mixto permite tener un mayor entendimiento del objeto que se estudia, ya que la aproximación cuantitativa y cualitativa se capitaliza de forma complementaria, permite resolver problemas de investigación transversalmente con la utilización de múltiples enfoques, de tal manera que no se limiten las posibles soluciones (Hernández, et al., 2014).

Este enfoque mixto se integra en los instrumentos de recolección de datos del presente estudio. En una encuesta se incorporaron algunos reactivos que se inclinan a recoger información cuantitativa, arrojando estadísticas, diagramas y porcentajes a través del escalamiento tipo Likert con preguntas de opción múltiple; mientras que la parte cualitativa se procesa con preguntas abiertas en la misma encuesta dirigida a egresados de una escuela normal, y en una entrevista a docentes de la ByCENES, con la finalidad de brindar un espacio de reflexión en donde los participantes tienen la oportunidad de expresar opiniones personales sin estándares o lineamientos que restrinjan el acopio de datos cualitativos.

Lo que refiere a la parte cuantitativa, el alcance que se tiene es descriptivo, ya que esta investigación “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, et. al., 2014, p. 80); para tales efectos, se investigó la percepción de los alumnos egresados de una escuela Normal sobre del curso de “Atención educativa para la inclusión”, respecto del grado de satisfacción con la

formación recibida en este curso, y principalmente, cómo han aplicado lo aprendido en su práctica profesional, si han tenido limitaciones en el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares.

Debido a la naturaleza de los objetivos, en la concreción del análisis el enfoque cualitativo adquiere más relevancia en referencia a los datos cuantitativos, pues “en última instancia toda recolección de datos es analizada ‘cualitativamente’ (el análisis es una interpretación, por lo cual posee una base perceptual selectiva)” (Mendoza, 2012, p. 9).

3.2 Diseño

En opinión de Creswell (2012), datos cuantitativos como cualitativos en conjunto, proporcionan una comprensión más completa de un problema de investigación y se pueden utilizar métodos mixtos cuando se desea proporcionar una perspectiva alternativa en un estudio. Con la integración de la perspectiva cuantitativa y cualitativa, se busca tener una representación más comprensiva del problema de investigación al proveer al análisis un contexto más amplio. Desde esta configuración, el diseño mixto es transformativo secuencial y como lo ha indicado Hernández, et al. (2014) los resultados de ambas perspectivas se pueden integrar durante el proceso de interpretación.

En la fase cuantitativa se desarrolla una encuesta con escalamiento tipo Likert (ver Anexo 1); en la fase cualitativa se aplicó una entrevista semiestructurada a docentes de la normal (ver guion de entrevista en Anexo 2) y se formularon dentro de la encuesta cuestionamientos abiertos que permitieron integrar más elementos de análisis de datos cualitativos.

La unidad de análisis se compone de las percepciones y opiniones de los egresados de la ByCENES correspondientes a las generaciones 2012-2016, 2013-2017 y 2014-2018, Licenciados en Educación Preescolar y Primaria, que han cursado su trayecto formativo con el Plan de Estudios 2012. Así como la percepción de docentes que impartieron el curso de “Atención educativa para la inclusión” en dichas generaciones.

La fase cualitativa del estudio se integra por dos etapas; la primera se realiza

mediante análisis de contenido a cuatro preguntas abiertas que se incluyeron en el diseño de la encuesta. El análisis cualitativo se orientó por un lenguaje descriptivo a partir de la fenomenología empírica, la cual se enfoca menos en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes (Hernández, et al., 2014). En una segunda fase, el análisis se enriqueció con el acopio de información que se obtuvo mediante tres entrevistas a docentes de la ByCENES que han tenido a su cargo el curso de “Atención educativa para la inclusión”. El análisis se direccionó por las variables definidas inicialmente en el diseño de la encuesta y las que se contemplaron para la elaboración del cuestionario o guion de entrevista, el cual se formuló a partir de los hallazgos más significativos que se obtuvieron en la interpretación cualitativa de las cuatro preguntas abiertas de la encuesta y la realización de entrevistas a docentes, esto con el fin de enriquecer el análisis inicial y confrontar hallazgos.

3.3 Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilístico o muestreo dirigido. En opinión de Hernández, et al. (2014), desde la visión cuantitativa, este muestreo es útil para el diseño de estudios que no requieren tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa elección de casos con ciertas características específicas consideradas desde el planteamiento del problema. De acuerdo con los mismos autores, para el enfoque cualitativo este muestreo es de gran valor ya que al no intentar generalizar los resultados, se logran obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una riqueza para la recolección y el análisis de los datos.

Los participantes del estudio en la fase cuantitativa son 73 egresados de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), ubicada en Hermosillo, Sonora, que egresaron en el período comprendido de 2016 a 2018 y que se formaron con el plan de estudios 2012 de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. Su desempeño profesional se ubica en distintos municipios de Sonora y su participación se captó mediante el llenado de una encuesta autoadministrada, aplicada en línea en los meses de noviembre y diciembre de 2018. Es importante

precisar que en total fueron 106 instrumentos contestados, de los cuales 73 se utilizaron para análisis de todo el estudio y los 33 restantes fueron discriminados de la muestra, ya que no fueron egresados con el Plan de Estudios 2012; de igual manera, la muestra selectiva corresponde únicamente a egresados de una Escuela Normal de Sonora. Asimismo, se contó con la participación de tres docentes que impartieron el curso de “Atención educativa para la inclusión” en dichas generaciones de la ByCENES, con el Plan de Estudios 2012. Tanto en la entrevista como en la encuesta se eligieron los participantes de acuerdo a la generación de egreso, plan de estudios, contexto de interés del estudio, y por conveniencia según la disponibilidad de los participantes.

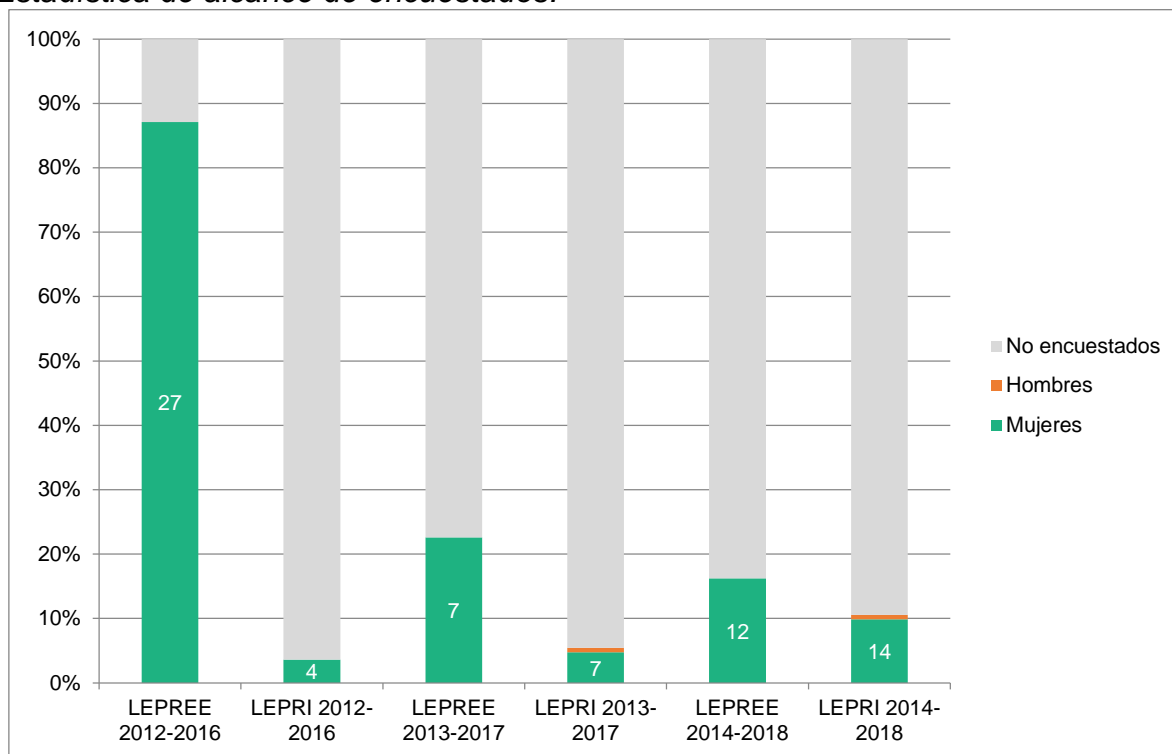
3.4 Método

Las respuestas se obtuvieron, codificaron y transfirieron a una matriz de datos GoogleForms que arrojan tablas y diagramas estadísticos donde se visualiza la media y frecuencia de las respuestas, después se construyeron las categorías con Atlas.Ti para la parte cualitativa y en el software de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®), versión 22 para los Ítems de carácter cuantitativo.

El pilotaje de la encuesta se realizó en el mes de septiembre a través de la misma plataforma en la que se ejecutó. El levantamiento de la encuesta fue posible gracias a la información obtenida por directivos y docentes de la ByCENES, quienes compartieron las direcciones de correo electrónico de egresados que pudieran ser participantes del estudio. Además, los primeros participantes a los que se tuvo acceso conformaron una red de involucrados al compartir la propia encuesta a otros egresados de sus generaciones por medio de la aplicación de WhatsApp.

El pilotaje de la encuesta se realizó en el mes de octubre del 2018 y una vez corregidas las sugerencias de los participantes en esta fase se llevó a cabo la ejecución de la encuesta en noviembre, concluyendo a inicios de diciembre del mismo año, cuando ya no se consiguieron más participantes y dejaron de obtenerse más respuestas en la plataforma. Se hizo una comparación del número de egresados de las generaciones para conocer el alcance de la encuesta (ver Figura 2).

Figura 2.
Estadística de alcance de encuestados.



De la generación 2012-2016 se consiguió el 84.37% en la licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) y 3.60% en la licenciatura en Educación Primaria (LEPRI); de la generación 2013-2017 fue un total de 25.80% en LEPREE y 5.44% en LEPRI; y en la generación 2014-2018 se consiguió la repuesta del 16.21% de egresados en LEPREE y 10.56% en LEPRI.

El diseño de la entrevista fue realizada después del análisis de resultados de las encuestas en el mes de enero del mismo año, para conjugar las preguntas con las respuestas de los egresados. En febrero se llevó a cabo una visita a la ByCENES, previa cita con los docentes en la jornada matutina. Se tuvo la oportunidad de entrevistar directamente a las tres docentes que impartieron el curso en dichas generaciones. Es pertinente mencionar que solamente cuatro docentes impartieron ese curso en las generaciones objeto de estudio; se logró realizar tres de cuatro entrevistas planificadas, ya que una docente labora en el turno vespertino y no se tuvo la oportunidad de realizarla en otro momento.

3.5 Técnicas e instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para recabar la información fueron diseñados específicamente para atender a los objetivos de la investigación, una encuesta dirigida a los egresados de la Escuelas Normal y una entrevista a docentes de la ByCENES que hayan impartido el curso de “Atención educativa para la inclusión”.

La construcción de la encuesta fue a lo largo de ocho fases basadas en las sugeridas por Hernández, et al., (2014). La primera fase constituyó la definición final de las variables e indicadores (ver Tabla 1, p. 48), correspondientes con objetivos y preguntas de investigación. A su vez, se limitó la muestra a los alumnos egresados de las generaciones 2012-2016 a 2014-2018 de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria principalmente, con la flexibilidad de extenderla a un muestreo por conveniencia, es decir, según la disponibilidad de la población, o bola de nieve, ya que se pidió a los mismos participantes que compartieran el instrumento a personas que consideren con las mismas características.

La segunda, fue identificar el tipo de herramienta más adecuada al objetivo del estudio por medio de una revisión en la literatura sobre otros trabajos de investigación similares. Se concluyó que la encuesta con escalamiento tipo Likert fue más utilizada para medir el nivel de percepción y satisfacción de los sujetos.

La tercera, consistió en la precisión de los indicadores que se establecen en cada ítem o cuestionamiento de acuerdo a las preguntas y objetivos de la investigación. A su vez, la cuarta fase tuvo que ver con la determinación del tipo de instrumento, formato y contexto de administración. Se decidió por un escalamiento tipo Likert, con algunos cuestionamientos abiertos dentro de la misma encuesta. Su aplicación se realizó con la plataforma de Google Forms, a través de correos electrónicos, grupos de Whatsapp y grupos de Facebook, cuya base de datos fue conseguida con el apoyo del muestreo bola de nieve y direccionado por un muestreo por conveniencia.

La construcción del instrumento como tal se generó en la etapa cinco, en donde se generaron los ítems y reactivos siguiendo las categorías formadas por las

fases anteriores. Por consiguiente, la siguiente corresponde a la prueba piloto, en este caso se administró a una pequeña muestra con la posibilidad de ofrecer retroalimentación. En la fase siete se ajustaron instrucciones, la redacción de ciertos reactivos para que su lectura fuera comprendida, así como la definición de los últimos detalles del diseño para obtener un instrumento más eficaz. La última parte correspondió a la construcción de la presentación del mismo para motivar a la población de ser partícipes del estudio, la distribución y aplicación del instrumento.

El instrumento se construyó por los apartados de datos generales e información relevante para contestar las preguntas de investigación; con respecto al primer apartado se consideraron los indicadores de género, generación de egreso, Licenciatura, Escuela Normal en la que se estudió y los años de servicio. La segunda parte está subdividida por diversos indicadores, cuya dinámica varió conforme a la información que se deseaba rescatar, sea por escala de Likert para medir el nivel de satisfacción, de conformidad o acuerdo, opción múltiple o preguntas abiertas para documentar sus opiniones. Algunos reactivos del apartado de la información relevante se les agregó un ítem adicional para que los participantes pudieran considerar una respuesta que no se encontraba como parte de las opciones brindadas.

Para identificar la percepción que tienen los profesionistas egresados de la ByCENES sobre el curso “Atención educativa para la inclusión” (AEPI), en relación a las adecuaciones curriculares (AC) que realizan en su ejercicio docente, se integraron indicadores de análisis de percepción general del curso, percepción sobre la enseñanza del curso, percepción sobre el aprovechamiento del curso en su práctica docente como estudiante y el nivel de satisfacción con la formación recibida. Estos indicadores formaron parte de la variable de percepción del curso y se atendieron mediante los ítems 6, 7, 8 y 14.

De igual forma, para caracterizar la concepción que tienen docentes y egresados de la ByCENES sobre el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares, se definió la variable de AC en el ejercicio profesional, con los indicadores de tipos de NEE, conceptualización de las AC, aplicación de las AC y

dificultades de las AC, en los ítems 9, 10, 11 y 12 correspondientemente.

Por último, se recuperaron opiniones de egresados acerca de áreas de oportunidad y propuestas de mejora del curso con la finalidad de rescatar aspectos en los que se concuerden y analizar la relación entre la satisfacción que expresaron, sus dificultades y las sugerencias finales planteadas. La variable se definió como propuestas de mejora del curso, con los indicadores de utilidad de la formación académica en el ámbito profesional, y sugerencias de mejora, en los ítems 16 y 17.

En el caso del guion de entrevista, se diseñó una vez que finalizó el proceso de aplicación y sistematización de las respuestas de la encuesta a los egresados. La entrevista se aplicó con el propósito de conocer la perspectiva de las docentes de la ByCENES sobre el curso AEPI en cuanto a la pertinencia y manejo de su contenido, sugerencias de mejora y retos a los que se enfrentaron en las generaciones 2012-2016 a 2014-2018,. Estos aspectos guardan congruencia con el objetivo específico de caracterizar la concepción que tienen docentes y egresados sobre el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares y recuperar sus opiniones en términos de propuestas de mejora del curso y del proceso formativo que conduzcan a una mejor atención a la diversidad y la inclusión educativa. Las entrevistas se focalizaron en docentes de la ByCENES que impartieron el curso en las generaciones, y tuvieron una duración aproximada de 15 a 25 minutos; su diseño se realizó a partir de los resultados representativos de la encuesta y las dimensiones que se construyeron a partir de su análisis. El guion de entrevista consideró 14 preguntas y una sección de datos generales donde se especifica género, años de servicio, licenciatura que imparte y generación en la que ha impartido el curso.

La primera pregunta, después de indagar los datos generales, hace referencia a la aplicación que deben tener las AC en la planeación y en la práctica para hacer una comparación con los conocimientos que los egresados tienen de este concepto. Seguido, se cuestiona de qué otra manera se pueden realizar las AC; cuál competencia general de perfil de egreso se ve más favorecida en el curso.

Para motivar un nivel mayor de indagación, se consideró pertinente exponer algunos de los hallazgos encontrados en el instrumento aplicado a los egresados, tal

como las dificultades que estos refieren para enseguida cuestionar su consideración acerca del diseño del contenido del curso en función de la identificación de las NEE en la práctica y cómo atenderlas. Asimismo, se exponen algunos hallazgos en relación a la teoría y práctica del curso para que el docente exprese la relación que encuentra entre esas variables dentro de su experiencia.

La pregunta número seis indaga la opinión respecto a que el curso sea impartido en línea, esto en la idea de confrontarla con la de los egresados. La siguiente tiene que ver con la percepción que tienen del aprovechamiento académico del curso por parte de los alumnos, continuando con las áreas de oportunidad o aspectos de mejora que tendrían que atender para realizar las AC.

Después, se rescata lo que los alumnos consideran acerca del apoyo de especialistas para aplicar y diseñar AC y se pide la opinión de los entrevistados respecto a ello. Consecuentemente se cuestiona sobre las dificultades que expresan los encuestados sobre la realización de AC y su proceso de evaluación, así como los retos a los que se enfrentó al impartir el curso.

Por último, en tres de las preguntas se cuestiona sobre la pertinencia y suficiencia del diseño de los contenidos del curso y recomendaciones sobre el perfil de egreso del curso y del curso en general.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

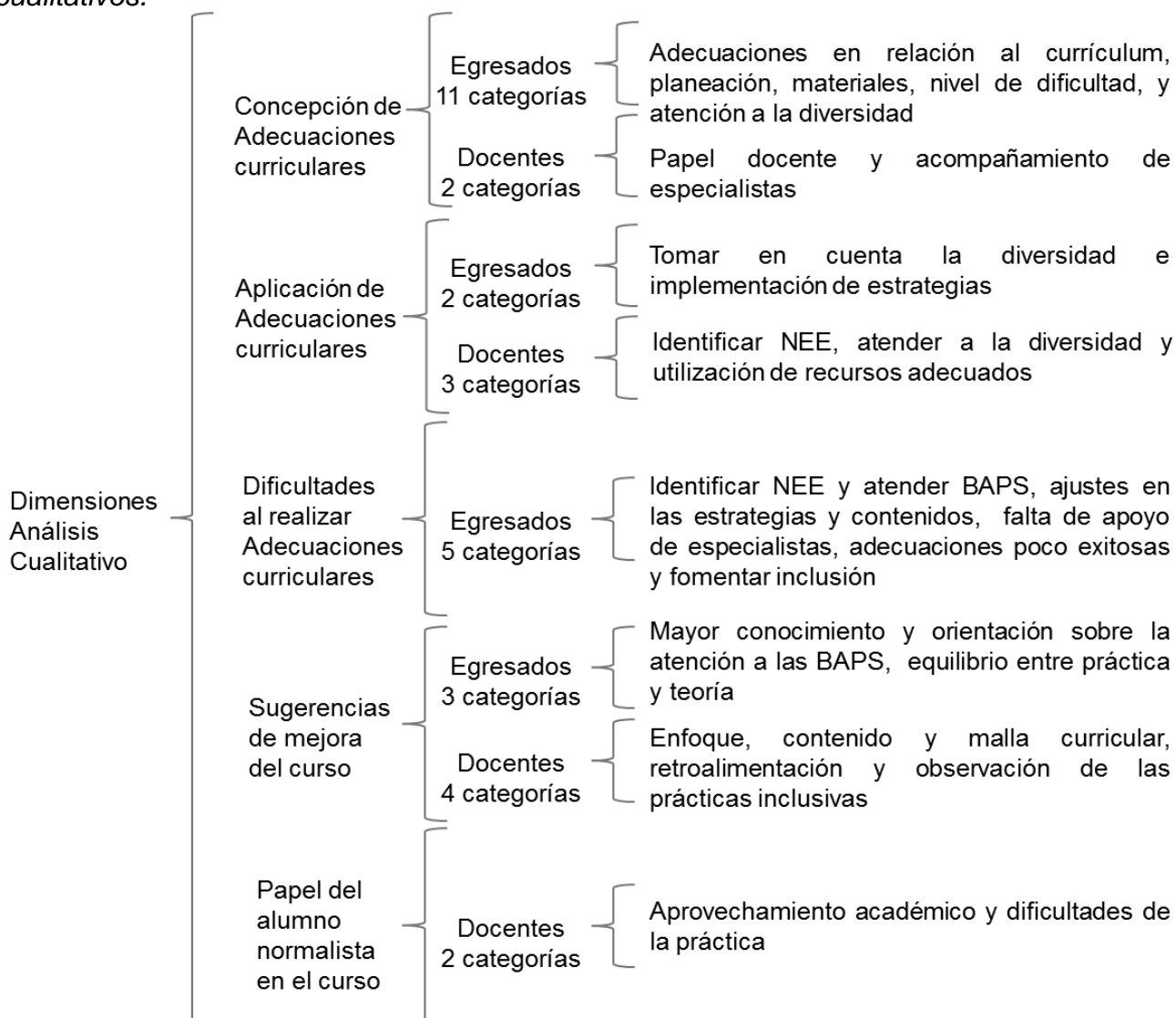
Este capítulo presenta el análisis derivado de los resultados de la encuesta y entrevista que fueron realizadas con el propósito de obtener la información necesaria para alcanzar una saturación teórica en relación a los objetivos del estudio.

En este sentido, es importante precisar que el 63.1% de los participantes son egresados de la licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) y 36.9% de Educación Primaria (LEPRI). Por género la participación del sexo femenino alcanzó el 97.3%, y la del sexo masculino se limitó al 2.7%, lo que pudo tener su origen por la mayor participación de la licenciatura en educación preescolar. Por otro lado, fueron partícipes también tres docentes de género femenino que laboran en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), e impartieron el curso de “Atención Educativa para la Inclusión” (AEPI) en las generaciones que egresaron entre los años 2016 y 2018, dos correspondientes a LEPREE y una a LEPRI, quienes cuentan con un rango de entre 10 y 23 años de servicio.

Para la construcción del análisis se retomaron las respuestas de egresados sustraídos de los reactivos con escalamiento tipo Likert para los datos cuantitativos y las cuatro preguntas de carácter abierto, así como la entrevista semiestructurada dirigida a las docentes de la ByCENES, para la información cualitativa.

En la Figura 3 se muestra la relación de dimensiones y categorías que surgieron en el procesamiento de los datos en Atlas Ti, considerando a ambos tipos de participantes. Las dimensiones se conformaron según las temáticas que se abordaron en función de los cuestionamientos establecidos en ambos instrumentos, desplegando categorías según la diversificación que se encontró en cada una. De parte de los egresados se visualizan las dimensiones de (1) Concepción de AC, (2) Aplicación de AC, (3) Dificultades al realizar las AC, y (4) Sugerencias de mejora del curso; en cuanto a las docentes resultaron las mismas dimensiones con excepción de la número tres, y (5) Papel del alumno normalista en el curso, que no se obtuvo con los egresados. A su vez, la el diagrama permite ver la conexión que hay entre las percepciones de docentes y egresados; de las 5 dimensiones que resultaron, 3 de ellas son compartidas entre los actores educativos.

Figura 3.
Relación de las dimensiones y categorías de egresados y docentes de los reactivos cualitativos.



Nota: Dimensiones sustraídas de las respuestas a los cuestionamientos cualitativos.

4.1 Análisis de encuesta dirigida a egresados

Para analizar los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje del diseño y práctica de las Adecuaciones Curriculares (AC) se consideraron tres variables en el instrumento de la encuesta aplicada a los egresados: (1) Percepción del curso, (2) Adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional, y (3) Propuestas de mejora del curso, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
VARIABLES E INDICADORES SUSTRÁIDOS DE LAS RESPUESTAS DE LOS NORMALISTAS EGRESADOS.

Variable	Indicadores
Percepción del curso	<i>Percepción general del curso</i> <i>Percepción sobre la enseñanza del curso</i> <i>Percepción sobre el aprovechamiento del curso en su práctica profesional como estudiante</i> <i>Nivel de satisfacción con la formación recibida</i>
Adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional	<i>Tipos de Necesidades Educativas Especiales</i> <i>Conceptualización de las adecuaciones curriculares</i> <i>Aplicación de las adecuaciones curriculares</i> <i>Dificultades en las adecuaciones curriculares</i>
Propuestas de mejora del curso	<i>Utilidad de la formación académica en el ámbito profesional</i> <i>Sugerencias de mejora</i>

4.2 Percepción del curso

La variable de percepción del curso se construyó con los indicadores de (1) Percepción general del curso, (2) Percepción sobre la enseñanza del curso, (3) Percepción sobre el aprovechamiento del curso en su práctica profesional como estudiante, y (4) Nivel de satisfacción con la formación recibida (ver Tabla 2); el principal objetivo fue identificar la percepción que tienen los docentes participantes sobre el curso “Atención educativa para la inclusión” (AEPI) en relación a las AC que realizan en su labor docente.

Tabla 2.
Relación entre la variable percepción del curso, indicadores e ítems.

Variable	Indicadores	Ítems
Percepción del curso	<i>Percepción general del curso</i>	<i>6a, 6b y 6c</i>
	<i>Percepción sobre la enseñanza del curso</i>	<i>7a, 7b, 7c y 7d (d1, d2, d3 y d4)</i>
	<i>Percepción sobre el aprovechamiento del curso en su práctica profesional como estudiante</i>	<i>8a, 8b, 8c, 8d y 8e</i>
	<i>Nivel de satisfacción con la formación recibida</i>	<i>14a, 14b, 14c y 14d</i>

El análisis cuantitativo de la Tabla 3 corresponde a los porcentajes de los ítems más significativos de la variable de percepción del curso, en donde se engloban los indicadores descritos anteriormente. Para los reactivos, la escala de Likert indicó que el número 1 era completamente en desacuerdo y 5 totalmente de

acuerdo.

En base a los resultados, puede apreciarse que en lo general, los egresados manifestaron una valoración positiva en las formulaciones mediante las cuales se evaluó el curso de AEPI, al docente titular del mismo y la utilidad de los conocimientos adquiridos para su proceso formativo y el desempeño profesional, ya que los participantes estuvieron “De acuerdo” con las mismas en porcentajes que superan al 50%, salvo los reactivos relacionados con “Durante el curso aprendí a diseñar adecuaciones curriculares” y el de “Durante el curso aprendí cómo aplicar adecuaciones curriculares”, para los cuales los porcentajes no alcanzaron el 50%, con valor de 45.2 en ambas respuestas.

Tabla 3.
Análisis obtenido en la variable de percepción del curso de atención educativa para la inclusión

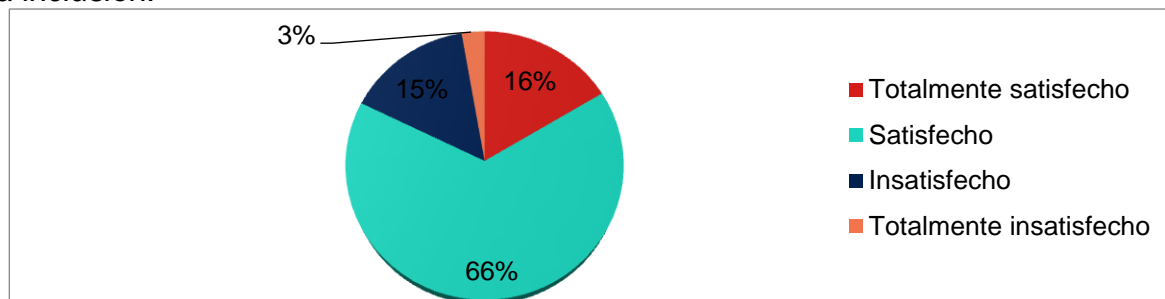
Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	En desacuerdo (1-2)	Intermedia (3)	De acuerdo (4-5)
El contenido abordado en clase me permitió comprender qué son las adecuaciones curriculares.	5.5%	23.3%	71.2%
Durante el curso aprendí a diseñar adecuaciones curriculares.	9.6%	45.2%	45.2%
Durante el curso aprendí cómo aplicar adecuaciones curriculares en mi práctica docente.	16.4%	38.4%	45.2%
Desarrollé las competencias del curso.	8.2%	30.1%	61.6%
El docente manifestó gran conocimiento.	6.8%	12.3%	80.8%
Se comunicó de forma clara y fácil de entender.	5.5%	17.8%	76.7%
Integró teoría y práctica.	15.1%	17.8%	67.1%
Los contenidos me permitieron realizar adecuaciones curriculares en mi práctica como estudiante.	12.3%	23.3%	64.4%
Fui autodidacta en los temas que no comprendía.	5.5%	23.3%	71.2%
Busqué asesorías en la escuela normal cuando se me dificultaba realizar o diseñar adecuaciones curriculares	11.0%	26.0%	63.0%

También es posible apreciar que en las vertientes de “Haber sido autodidactas en el curso” y la de “Buscar asesorías cuando se les dificultaba realizar o diseñar adecuaciones curriculares”, indicaron su punto de acuerdo con las mismas, ubicándose en porcentajes del 71.2 la primera y 63.0 la segunda.

De igual forma, se solicitó a los participantes asignar su postura en cuanto al

nivel de satisfacción del curso de "Atención educativa para la inclusión" en función de las adecuaciones curriculares que han realizado en su ejercicio docente, con el escalamiento tipo Likert; sus resultados se muestran en la Figura 4.

Figura 4.
Análisis obtenido en el reactivo de satisfacción con el curso de atención educativa para la inclusión.



Conforme a los datos de la gráfica, los participantes se mostraron satisfechos con la formación recibida (66.0% así lo manifestó), en tanto que el 15.0% se manifestó insatisfecho con la formación.

4.3 Adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional

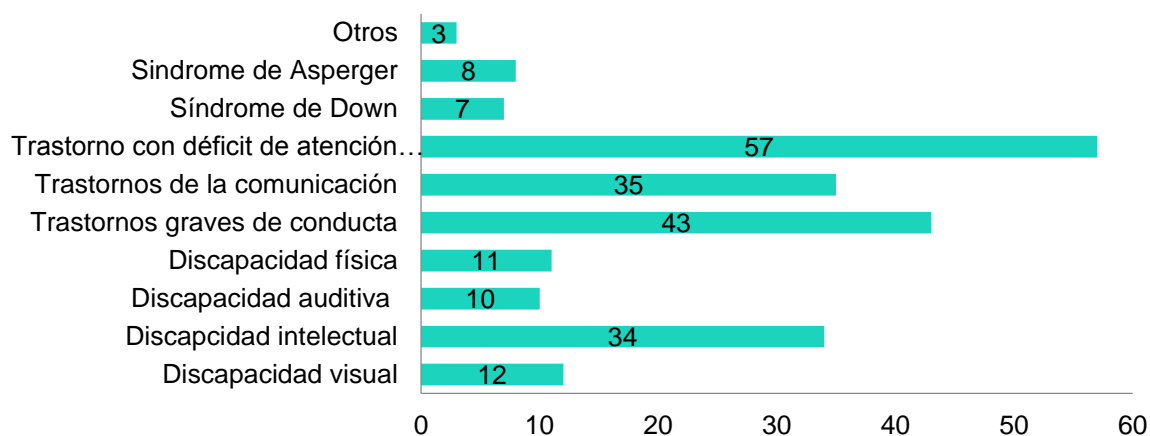
Ahora bien, el segundo objetivo de la investigación fue el de caracterizar la concepción que tienen docentes y egresados de la ByCENES sobre el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares. Para ello se definió la variable de adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional (como se aprecia en la Tabla 4) con los indicadores de: (1) Tipos de NEE, (2) Conceptualización de las AC, (3) Aplicación de AC, y (4) Dificultades de las AC.

Tabla 4.
Relación de la variable adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional, indicadores e ítems.

Variable	Indicadores	Ítems
Adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional	Tipos de Necesidades Educativas Especiales	9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 9f, 9g, 9h, 9i, 9j y 9k
	Conceptualización de las adecuaciones curriculares	10
	Aplicación de las adecuaciones curriculares	11
	Dificultades en las adecuaciones curriculares	12

Para el primer indicador de la variable se realizó un cuestionamiento respecto los tipos de NEE con los que han tenido que realizar alguna AC en el ámbito profesional. La forma en que se diseñó el planteamiento ofrecía distintas opciones que los participantes podían elegir y si alguna NEE no estaba en la misma, tenían la posibilidad de contestar con la opción de *otras*. Los resultados de esta pregunta se muestran en la gráfica que se presenta como parte de la Figura 5 y de acuerdo a su sistematización, las necesidades educativas vinculadas a déficit de atención, comunicación y conducta, así como la de discapacidad intelectual, fueron las que recibieron mayores menciones. En la opción de otras NEE se agregaron las de esquizofrenia con dos menciones y parálisis cerebral con una mención.

Figura 5.
Necesidades educativas atendidas por los participantes mediante adecuaciones curriculares.



4.3.1 Conceptualización de adecuaciones curriculares. Como parte del segundo indicador que corresponde a la concepción de las AC, se planteó una pregunta abierta en donde los egresados describieron lo que en su perspectiva significan las AC. El procesamiento cualitativo de esta pregunta permitió realizar un análisis mediante el la dimensión, categorías y densidades que se presentan como parte de la Tabla 5. Para la dimensión que se definió, se establecieron 11 categorías con distintas densidades cada una de ellas, producto de 94 testimonios que se extrajeron de las respuestas.

Tabla 5.
Análisis obtenido de la pregunta vinculada con la concepción de AC.

Dimensión	Categorías	Densidad
Concepción de Adecuaciones Curriculares	Adecuaciones al currículum o programa	10
	Adecuaciones a la planeación	6
	Adecuaciones a la práctica docente	8
	Adecuaciones a los contenidos	6
	Adecuaciones a las actividades	9
	Adecuaciones en materiales	5
	Aprendizaje y desarrollo	14
	Adecuaciones en el nivel de dificultad de las actividades	16
	Atención a la diversidad y la inclusión	4
	Atención a las necesidades y características de los estudiantes	13
	Atención a las barreras para el aprendizaje	3

Nota: Las categorías se definieron mediante codificación de las respuestas de los participantes.

Las respuestas de los participantes se focalizaron en puntos distintos de las AC, por lo que resultó en códigos muy diversos. Como se muestra en la Tabla 5, es posible visualizar que la mayor densidad recae en tres categorías; la más densa se vincula con las AC se realizan en función del aprendizaje y desarrollo de los alumnos (14 densidad) a través de adecuaciones en el nivel de dificultad de las actividades (16 densidad) para atender sus necesidades y características (13 densidad). Para efectos del análisis que se presenta en este capítulo, se seleccionaron los más significativos.

En este punto es preciso mencionar de nuevo que en perspectiva de los autores las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones efectuadas en el currículo para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje presentes en el contexto (Marchena, 2006). De igual forma, en lo concerniente a los participantes del estudio, las AC tienen una definición muy amplia y para muchos, abarca más allá que el diseño en la planificación del docente. Para efectos de un mayor alcance sobre las concepciones de los egresados, la ramificación del indicador se analiza con detenimiento según los testimonios de los docentes (abreviados como T. D.).

4.3.1.1 Adecuaciones al currículum o programa. Las adecuaciones curriculares, como bien la palabra lo indica, muchas veces son en relación a las modificaciones al propio currículo, es decir, el programa que el docente debe seguir según el contexto en el que se desarrolla. Sin embargo, según los participantes, el currículo no es el medio por sí solo, está incorporado con la metodología de enseñanza, tal y como se

aprecia a continuación:

Son adaptaciones al currículo o espacios del aula para atender a alumnos con NNE, para que los aprendizajes accesibles a todos los alumnos. (T. D. 18)

Adecuaciones al currículo o a las actividades para facilitar a los alumnos con barreras de aprendizaje. (T. D. 21)

Son adaptaciones que se hacen al currículo con personal capacitado, dependiendo de la necesidad que presente el alumno o barrera, también las adaptaciones que realiza uno como docente para que el alumno logre los aprendizajes esperados, modificando las estrategias utilizadas, material, espacio, etc. (T. D. 47)

Esto se traduce en el currículo en acción, lo que Díaz (2010) hace referencia en la concepción de que el docente es el responsable de hacer la vinculación entre el programa, y el proceso de aprendizaje y enseñanza, a favor de generar un ambiente propicio en el campo de la didáctica. Los siguientes testimonios guardan relación con este aspecto:

Consisten en adecuar el currículum en el aspecto que se necesite y acorde a la necesidad de cada alumno que lo requiera. (T. D. 67)

Son las acciones que realiza el docente para ajustar el programa y las actividades, atendiendo a las necesidades de cada alumno. (T. D. 59)

Son modificaciones que se hacen a la práctica o al currículo para que el alumno logre las competencias necesarias para su desarrollo personal. (T. D. 60)

La modificación al currículo para atender a la diversidad del grupo y favorecer a la inclusión con los alumnos que poseen capacidades distintas. (T. D. 98)

Son aquellos cambios que realizas o estrategias que empleas al trabajar con ciertos niños que se les complica un tema. (T. D. 46)

Cierto es, dichas modificaciones son pensadas en las necesidades y características de los alumnos del contexto aplicado, y se reflejan desde el currículo hasta el momento de llegar a la práctica educativa directamente.

4.3.1.2 Adecuaciones a la planeación. Una vertiente importante para la implementación del currículo en acción es el diseño de la planeación. Es uno de los pasos principales para llevar a cabo las adecuaciones curriculares y atender las necesidades, tal como se manifiesta en los siguientes testimonios de los participantes:

Los ajustes realizados a la planeación, para que esta esté al alcance de aquellos alumnos con NEE. (T. D. 3)

Una adaptación o modificación a la planeación o clase para aquellos niños con alguna NEE. (T. D. 39)

Son ajustes o cambios que se realizan a las estrategias de una planeación para permitir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados. (T. D. 71)

Es el diseño de estrategias que tenemos que hacer acorde a la planeación, para alumnos que no pueden trabajar al mismo ritmo que el resto del grupo, ya sea porque trabaja más lento o más rápido. (T. D. 77)

En contexto con lo anterior, es importante lo que han señalado Arnaiz, Garrido y Guirao (2017), cuando indican que una planificación de las estructuras organizativas teniendo en cuenta las características de los alumnos, ayuda a favorecer la participación e integración de alumnos con NEE. Es primordial atender esas diferencias mediante adecuaciones curriculares planificadas.

4.3.1.3 Adecuaciones a la práctica docente. En juego con el diseño de la AC está la puesta en marcha de la planificación como tal, que se transforma según las condiciones del contexto y las situaciones incontrolables. La práctica docente es una referencia muy general, los egresados ubican distintos elementos del quehacer docente.

Ajustes personalizados en diversos momentos de mi práctica docente con alumnos que tengan una NEE. (T. D. 11)

Son ajustes que se realizan a determinado grupo o alumno, espacio o material para que logre obtener los aprendizajes esperados y con ello obtenga el acceso a la Educación de calidad. (T. D. 35)

Todo aquello que requiera de modificación o algún ajuste para dar una Educación equitativa y de calidad a cada uno de los alumnos. (T. D. 26)

Adecuando criterios de evaluación, materiales, principalmente han sido no significativas. (T. D. 19)

Adecuar y adaptar actividades a los alumnos que lo requieran, no es facilitar sino otra manera de abordar las situaciones. (T. D. 58)

Atender a las necesidades especiales de todos los alumnos desde la práctica profesional, con material, espacios o profesionalmente. (T. D. 79)

Las adecuaciones curriculares se ven reflejadas en la modificación de los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación, para

alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno requiera un apoyo adicional (Ministerio de Educación, 2009).

4.3.1.4 Adecuaciones a los contenidos. En relación a los ajustes en los contenidos que se abordan, los participantes hacen énfasis en que la importancia radica en las características del grupo para facilitar el acceso al aprendizaje y propiciar un ambiente educativo adecuado.

Adecuaciones que se hacen a los contenidos, a los materiales y espacios para lograr dosificarlos y que sean acordes a la necesidad o nivel que se encuentre el alumno (según sus conocimientos previos o condiciones). (T. D. 72)

Ajustes curriculares que deben adaptarse a las necesidades de los alumnos para permitirles las mismas oportunidades de aprender. (T. D. 100)

Adaptación de contenidos a alumnos con distintas características para lograr el aprendizaje esperado. (T. D. 83)

Lograr que los alumnos se sintieran más cómodos con el contenido acorde a sus necesidades. (T. D. 68)

4.3.1.5 Adecuaciones a las actividades. Los egresados mencionan que las adecuaciones a las actividades son las modificaciones en el nivel de complejidad, en el espacio del aula, la dinámica del manejo de contenidos.

Son las modificaciones que se realizan a las actividades para que el niño que tiene alguna dificultad logre llegar al aprendizaje. (T. D. 13)

Son modificaciones que se hacen a los ejercicios, actividades, espacio y aprendizajes esperados para lograr que los alumnos alcancen los objetivos planeados. (T. D. 14)

Ajustes que se realizan para aquellos alumnos que cuenten con alguna necesidad educativa en general, estas pueden ser desde la ambientación del aula, acceso al plantel educativo, bajar nivel de complejidad en actividades, entre otras. (T. D. 24)

Ajustes a las actividades que se realizan en el salón de clases. Ajustes a los materiales e instalaciones del plantel. (T. D. 32)

Uno de los elementos principales para generar la inclusión es el diseñar las estrategias y actividades adecuadas para atender las BAPS y características de todos los alumnos, tomando en cuenta las condiciones del aula y los materiales con los que se cuenta, con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados. Es importante considerar el énfasis en que algunos egresados ponen en las actividades

dirigidas a alumnos con alguna NEE y otros al grupo de alumnos en general.

En relación a los alumnos con trastorno por déficit de atención, han sido funcionales, pequeños cambios o adaptaciones de las actividades hacen la diferencia con estos alumnos. (T. D. 59)

Es una adaptación a las actividades como apoyo hacia aquel alumno que lo requiere para lograr obtener el aprendizaje que así se espera o para brindarle una ayuda al alumno que lleva un nivel más avanzado a sus compañeros. (T. D. 105)

Ajustes en la clase o cambios en las actividades para llegar a todos los alumnos y se sientan en confianza de aprender. (T. D. 63)

Son modificaciones necesarias a algunas actividades o estrategias para que el alumno con necesidades educativas aprenda el contenido o aprendizaje esperado de la clase. (T. D. 97)

Adaptaciones a las actividades para la comprensión y logro de la misma. (T. D. 103)

4.3.1.6 Adecuaciones a los materiales. Ahora bien, un punto a rescatar es la ejemplificación de algunos participantes sobre la manera en que se adecua la actividad por medio de los materiales y recursos que utilizan para facilitar el aprendizaje.

Cambios a material, espacio, trato en una actividad con la finalidad que todos los alumnos reciban un mismo aprendizaje y se les facilite llegar al mismo. (T. D. 76)

Las clases donde tuve una alumna con discapacidad visual, motriz e intelectual debían tener material que ella pudiera palpar o los textos con letras grandes. (T. D. 61)

Adecuación en material didáctico para alumno con discapacidad auditiva. (T. D. 73)

En la mayoría de los testimonios, el material es diseñado y manejado de acuerdo a las características de ciertos alumnos, que presentan alguna dificultad o que tienen otras habilidades; el material de apoyo es considerado como una herramienta para estimular los sentidos y tratar de mantener la atención.

4.3.1.7 Aprendizaje y desarrollo. Volviendo al hecho que Vásquez (2017) plantea sobre la importancia de promover el aprendizaje y la participación a través de actividades motivantes, estimulantes para la creatividad y aspectos socio-afectivos, que se encuentren planificados y tomados en cuenta para la aplicación de

adecuaciones curriculares, se recurre a los testimonios docentes que precisan que la éstas permiten brindar un espacio donde todos pueden ser protagonistas colaborativos del aprendizaje.

Adecuar el espacio para que un alumno dentro del espectro autista pueda participar en cada una de las actividades de la mejor manera. (T. D. 62)

Son modificaciones que se hacen en el nivel de desarrollo del aprendizaje esperado de acuerdo a las capacidades, habilidades y destrezas que tiene el alumno al cual se le aplicarán. (T. D. 37)

Modificaciones las cuales nos brindan apoyo para que los alumnos que las necesitan logren adquirir un aprendizaje. (T. D. 56)

Actividades para atender de manera específica a un alumno con el objetivo de favorecer las competencias al igual que el resto del grupo. (T. D. 82)

Es hacer modificaciones/cambios que permitan al alumno alcanzar un nivel de aprendizaje esperado de acuerdo a su capacidad, ya que nuestro sistema educativo no está diseñado para ser inclusivo. (T. D. 69)

Diseñar actividades relacionadas al aprendizaje esperado a trabajar pero de acuerdo a la particularidad de interés y posibilidad de desarrollo del alumno. (T. D. 38)

Ayudan para lograr que el alumno que necesita las adecuaciones logre ese aprendizaje esperado. (T. D. 80)

Es buscar la manera de hacerle llegar el conocimiento a determinado estudiante, que no puede acceder a él, como la mayoría podría hacerlo. (T. D. 4)

También se identificó en el análisis de las concepciones de los egresados sobre las AC, que éstas son una forma de favorecer el desarrollo personal de los alumnos a través de estrategias didácticas y en la manera en que se realizan las indicaciones de la actividad, hacer funcionar con técnicas el desenvolvimiento de la clase y del grupo. Así lo expresan en los siguientes testimonios:

Son las estrategias que se realizan para el logro de los aprendizajes. (T. D. 6)

Es una estrategia para facilitar o mejorar la forma en la que aprenden los alumnos que lo requieren. (T. D. 51)

Son indicaciones a seguir para que algunos niños logren los aprendizajes esperados sin ser el docente una barrera educativa. (T. D. 104)

Estrategias que permitan que los alumnos con NEE movilicen el aprendizaje esperado y tengan un mejor aprovechamiento de él. (T. D. 80)

4.3.1.8 Adecuaciones en el nivel de dificultad de las actividades. Una de las medidas para realizar AC según lo que se indicó en el instrumento de la encuesta, es adecuar el nivel de dificultad de las actividades.

Es el grado de complejidad que se modifica dependiendo la necesidad educativa que se presente, con la finalidad que el alumno o alumna cumpla con lo que requiere cada actividad y este sea un aprendizaje significativo. (T. D. 84)

Modular el nivel de complejidad de las actividades y la organización del tiempo para brindar indicaciones individualizadas. (T. D. 23)

Un alumno con problemas de aprendizaje, las adecuaciones curriculares consistían en bajar el nivel de dificultad en todos sus ejercicios, llevando a cabo ejercicios a nivel preescolar. (T. D. 79)

Adecuación de trabajos, bajar el nivel de complejidad sin perder el mismo aprendizaje esperado. (T. D. 96)

Una muy sencilla y la realizamos a veces sin darnos cuenta, las modificaciones que realizamos en las evidencias de trabajo en incrementar la dificultar o disminuirla para estudiantes en específico. (T. D. 77)

Algunas ejemplificaciones que se describieron de forma más puntual, versan en proponer una resolución más sencilla de la actividad con la que trabaja el resto de los compañeros. Y por el contrario, para aquellos con habilidades sobresalientes, incrementar el número de ejercicios así como aumentar su complejidad.

Cuando me tocó un alumno con Asperger, tuve que adaptar las actividades mucho menos complejas. (T. D. 69)

Bajo la complejidad de los trabajos, poner menor cantidad de ejercicios, utilizar otro tipo de actividades, darles más tiempo, poner a un alumno monitor. (T. D. 100)

Con alumnos con alto coeficiente intelectual, que me terminan rápido les pongo diferentes niveles en un ejercicio por ejemplo fácil, medio y difícil. (T. D. 92)

Disminuir la dificultad de algunos ejercicios matemáticos (sumas y restas) en alumnos con problemas de aprendizaje severos, utilizando material manipulable para facilitar su trabajo. (T. D. 87)

Bajar la consideración de "nivel de logro" de ciertos aprendizajes esperados. (T. D. 38)

4.3.1.9 Atención a la diversidad y la inclusión. De igual forma los testimonios se direccionaron a la idea de atención a la diversidad e inclusión. Aunque varios participantes hayan referido indirectamente a las propiedades en que estos dos conceptos subyacen, en las siguientes afirmaciones se plantea directamente el concepto.

Acciones que se necesitan implementar dentro del aula para poder atender a la diversidad, permitiendo así la inclusión. (T. D. 5)

Atender a la diversidad del grupo y favorecer a la inclusión con los alumnos que poseen capacidades distintas. (T. D. 98)

Siempre la atención individualizada trae dificultades, sobre todo cuando hay más necesidades con distinto nivel. (T. D. 60)

Es complicado agarrar un ritmo en cuanto al diseño e implementación de las adecuaciones ya que todos los niños son diferentes y por lo tanto todos requieren adecuaciones. (T. D. 69)

4.3.1.10 Atención a las necesidades y características de los estudiantes. Las NEE se repiten a lo largo de los testimonios, motivado por ser, en opinión de los egresados, la principal finalidad de la adecuación curricular. La inclinación de los participantes se puede visualizar desde un enfoque que refiere a las NEE como aquellas necesidades que difícilmente son resueltas con la metodología y los recursos a los que el docente recurre regularmente, por lo que requieren de ajustes, medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, haciendo una distinción o comparación con los estándares que se buscan en un alumno (Duk, s/f).

Acciones que nos permite brindarle atención a las necesidades que presentan los alumnos. (T. D. 22)

Son estrategias que diseña y aplica el docente con la intención de atender necesidades presentadas en los alumnos buscando con ello la obtención de aprendizajes. (T. D. 23)

Son aquellas estrategias dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales. (T. D. 94)

Actividades o estrategias dirigidas a los alumnos que cuentan con alguna discapacidad física, motriz, intelectual, etc., con el fin de lograr el aprendizaje en ellos. (T. D. 85)

Estrategias que permitan que los alumnos con NEE movilicen el aprendizaje esperado y tengan un mejor aprovechamiento de él. (T. D. 80)

Son aquellas que permiten brindar una Educación diferenciada, es decir, darle

a cada quien lo que necesita para el logro de los aprendizajes. (T. D. 92)

Es la manera en la cual vas atender a un alumno con algún problema físico, emocional o psicológico para que pueda adquirir los aprendizajes esperados con menor dificultad. (T. D. 41)

Evalúo a los alumnos, pienso en sus necesidades y después aplico. Ahorita tengo equipos de trabajo donde los integrantes se basan en sus características y necesidades. (T. D. 5)

Estoy en un grupo mixto, por lo tanto a diario debo realizar adecuaciones curriculares para atender a los niños de segundo y a los de tercero según sus características y el nivel de logro que tienen. (T. D. 98)

4.3.1.11 Atención a las barreras para el aprendizaje. Contrastando con la información rescatada de la categoría anterior, también se manifiesta la adecuación curricular como un medio para atender las barreras para el aprendizaje y la participación.

Estrategias de atención hacia alumnos focalizados que tienen una barrera. (T. D. 55)

Para eliminar las barreras de aprendizaje, modificar las estrategias para ese alumno con necesidades educativas especiales. (T. D. 78)

Actividades que nos ayudan a atender las barreras de aprendizaje que algunos estudiantes presentan. (T. D. 93)

Después del análisis de las concepciones y perspectivas de los egresados en relación a las Adecuaciones curriculares y las dimensiones que sus testimonios dieron apertura, se aprecia que visionan más el diseño y aplicación de AC a los alumnos con necesidades educativas especiales que con las barreras para el aprendizaje, recordando que éstas últimas se definen, según la SEP (2013), como los factores que aparecen en la interacción de los niños y los contextos social, político, institucional, cultural, y circunstancias sociales y económicas, que dificultan o limitan el acceso al aprendizaje.

4.3.2 Aplicación de las adecuaciones curriculares. Para atender el tercer indicador de la variable (Adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional), se pidió a los participantes que describieran una aplicación de AC que hubieran tenido en su experiencia laboral. La codificación permitió la segregación de dos categorías: (1) Tomar en cuenta necesidades y características con una densidad de 10

menciones, (2) Implementar estrategias para que el alumno acceda al aprendizaje con 32 menciones. Los siguientes testimonios son representativos de las respuestas de segunda categorías, solamente la primera mención es la representante de la primera categoría.

En una niña con capacidad superdotada se apoyó y refuerza sus conocimientos en leer las definiciones de un concepto a sus compañeros, maestra guía, se eleva las actividades explicándole sumas de 3 dígitos y restas, en sus trabajos escribe las respuestas en vez de hacer dibujos. (T. D. 60)

Utilizar el conductismo con un alumno que muestra actitudes con TDA y dar atención personalizada para que siga las indicaciones. (T. D. 27)

Se usó material manipulable para el conteo de cada colección, para realizar el registro en gráficas de barras en un alumno con problemas de conducta, además de llevar una hoja de registro con caritas felices, asustada y triste en la escuela y en casa, al tener 5 caritas felices en la semana se le premiaba colocándole un sello, calcomanías, una corona o prestarle bloque. (T. D. 60)

En quinto grado tuve un niño autista que no tenía comunicación y motricidad desarrolladas, por lo que con los contenidos sacaba imágenes para que las coloreara y como él debía conocer sonidos de letras, de los mismos contenidos ponía diversas estrategias sensoriomotrices (arena, gel en bolsas, con plastilina) para que firmara ciertas vocales que estaban dentro de los textos de su libro, mientras que le apoyaba en los movimientos con sus manos y yo repetía con él su sonido. (T. D. 74)

A mis alumnos les enseño canciones y frases en LSM no porque tenga alumnos sordos sino porque tengo la creencia que aprender esa lengua permitirá disminuir y eliminar algunas de las barreras para el aprendizaje y la participación, además esto me permite generar un ambiente de empatía en el aula que se transmite a la sociedad en general, si realmente fuéramos inclusivos (especialmente la Educación) no habría necesidad de hacer adecuaciones curriculares. (T. D. 71)

Los ajustes que realizan tienen que ver con el nivel de complejidad del contenido, las estrategias para favorecer el acceso al aprendizaje, y recurren a otras herramientas o recursos que sean necesarias según las características que se presentan en lo individual y en el contexto. Se hace referencia a las adecuaciones curriculares como Marchena (2006) la percibe, un conjunto de modificaciones en el currículo que se realizan para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que se presentan en diferentes situaciones, grupos y/o personas.

4.3.3 Dificultades en el diseño y aplicación de AC. En relación a las preguntas con escala de percepción del cuarto indicador de la variable de adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional, se puede concluir que los participantes reconocen que tienen áreas de oportunidad al diseñar y aplicar adecuaciones curriculares (ver Tabla 6), con un porcentaje de 68.5 y 72.6 respectivamente.

Tabla 6.

Análisis obtenido en la variable de adecuaciones curriculares en el desempeño profesional.

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	En desacuerdo (1-2)	Intermedia (3)	De acuerdo (4-5)
Tengo áreas de oportunidad al diseñar adecuaciones curriculares en mi ejercicio profesional.	8.2%	23.3%	68.5%
Tengo áreas de oportunidad al aplicar adecuaciones curriculares en mi ejercicio profesional.	8.2%	19.2%	72.6%

Lo anterior, lleva a un punto de reflexión al compararlo con las concepciones de un alto nivel de satisfacción con el curso AEPI y la formación normalista en general, con la percepción positiva de la enseñanza del curso y la utilidad de la formación académica en el ámbito profesional (aspectos que se presentan en su análisis mediante la dimensión y categorías que se muestran en la Tabla 3), ya que al existir coincidencias respecto a una formación pedagógica inicial sólida, conduce a la necesidad de reflexionar sobre los factores que necesitan ser revisados para que los aprendizajes se reflejen en el desarrollo de competencias y habilidades en el desempeño profesional.

4.3.4 Dificultades al realizar adecuaciones curriculares. Como parte del cuarto indicador se indagaron las dificultades que podían haber manifestado los participantes al diseñar y aplicar AC. La pregunta fue abierta y en la Tabla 7 se presenta la dimensión que se definió a partir del análisis de las respuestas de los participantes, las cuatro categorías de la dimensión y la densidad para cada una de ellas. Todo ello producto de 80 testimonios que se recuperaron de las respuestas.

Tabla 7.

Dimensión, categorías y densidades del análisis vinculado con las dificultades en el diseño y aplicación de AC.

Dimensión	Categorías	Densidad
Dificultades al realizar adecuaciones curriculares	Identificar y atender NEE	21
	Ajustes en las estrategias, contenidos y recursos	32
	Falta de apoyo de especialistas	11
	Adecuaciones poco exitosas en la práctica	11
	Fomentar inclusión	5

Después de la construcción de categorías y el análisis de las densidades, se puede valorar que el egresado encuentra dificultades para identificar y atender las NEE, realizar ajustes en las estrategias, contenidos y recursos que se requieren para realizar una adecuación curricular. De igual forma, comentan la falta de apoyo de especialistas, así como las múltiples ocasiones en las que las adecuaciones que diseñan resultan poco exitosas en la práctica, y la dificultad de generar inclusión educativa en general. En seguida, se hace un detenimiento de los testimonios agrupados de cada categoría a fin de profundizar en el análisis y la reflexión.

4.3.4.1 Identificar y atender NEE. Los siguientes testimonios que manifiestan los egresados, ponen de evidencia la necesidad de identificar características presentes en los alumnos que representan una NEE, la forma de atenderlas cuando se ha identificado esa necesidad y barrera en el contexto familiar o escolar, así como el qué hacer ante las situaciones con las que no se han enfrentado con anterioridad.

La principal es estar frente a la necesidad de hacer algo, pero no saber por dónde empezar, debido a que son muchos los factores que intervienen para que ese alumnito tenga acceso a los contenidos que abordamos. (T. D. 4)

Diseñar adecuaciones para NE teóricas, es decir, que hasta que conoces a un alumno con una NE real y constante, es cuando comprendes que es lo que necesita, empiezas a pensar y trabajar para disminuir esa barrera de aprendizaje. (T. D. 11)

En ocasiones con alumnos con problemas de conducta es difícil crear una adecuación porque en realidad el trabajo en si no es lo que se les dificulta, más bien creo que es mi práctica como docente, el saber utilizar la disciplina y con los niños que requieren apoyo en el lenguaje oral. (T. D. 13)

Poco conocimiento sobre sobre la forma de atender a niños con NEE. (T. D. 22)

El no tener directamente contacto con alumnos con TDA anteriormente fue

algo nuevo para mí por lo cual estoy preparándome y buscando apoyos para poder aplicar y diseñar más acorde las adecuaciones curriculares. (T. D. 26)

No tener amplio conocimiento sobre el trastorno, y tener que estar experimentando mucho hasta encontrar aquello que funciona; es una dificultad porque se pierden oportunidades de aprendizaje para el alumno, pero es necesario para encontrar la forma de trabajar con él/ella en particular y ya de ahí se prosigue por establecer esa dinámica de enseñanza y aprendizaje. (T. D. 37)

Encontrar la adecuación ideal de acuerdo a la necesidad del alumno. (T. D. 45)

De la opinión de los participantes se identifican similitudes según lo que encontró Gutiérrez, et. al. (2014), debido a que los profesores de la Escuela Normal RFM de su objeto de estudio, también consideran tener problemas para identificar NEE y proponer situaciones de aprendizaje en donde los contenidos, estrategias, materiales y evaluación sean adecuados; manifiestan la insuficiencia de la preparación docente en cuanto a la inclusión y atención a la diversidad.

Diseñar las actividades adecuadas para los alumnos y que no sintieran ellos que no estaban haciendo lo mismo que sus compañeros. (T. D. 67)

Desconocimiento de las NEE de algunos de mis alumnos, yo tenía poco conocimiento de ello, la escuela no contaba con USAER, era primer grado (los niños van llegando) y los padres de familia se negaba a pagar o buscar apoyo por fuera; me exigían que fuera yo "quién los canalizara y diagnosticara" cuando no soy la especialista, no entendían que yo acataba instrucciones y recomendaciones según el informe médico. (T. D. 72)

La falta de conocimiento para las diferentes adecuaciones que pueden hacerse. (T. D. 15)

El no tener la experiencia necesaria para aplicarlas. (T. D. 50)

La variedad de adecuaciones, tomando en cuenta las diferentes necesidades. (T. D. 88)

En diseñar actividades diferenciadas para un niño con Asperger. (T. D. 92)

No tomar en cuenta la totalidad de las características para llevarlas a cabo. (T. D. 39)

Diseñarlas de acuerdo a las necesidades que se presentan, no estamos completamente preparados para el diseño y la aplicación de las mismas. (T. D. 102)

Al momento de diseñar se me dificulta por no saber qué sería lo correcto para un alumno o bien como darle el tiempo de estar al pendiente de él, más cuando los demás también lo necesitan. (T. D. 41)

No conocer el diagnóstico del niño que atiendo de recién ingreso para atender sus necesidades. (T. D. 79)

No tener mucho conocimiento sobre diferentes trastornos que se pueden presentar. (T. D. 68)

No tener experiencia y conocer muy poco el diagnóstico del alumno. (T. D. 98)

Otro aspecto a rescatar es la importancia que se adjudica a la falta de experiencia y conocimiento sobre los diferentes trastornos, condiciones o conductas que pueden presentar los alumnos, siendo características comunes en los grupos escolares de cualquier nivel educativo.

4.3.4.2 Ajustes en las estrategias, contenidos y recursos. Otras de las dificultades que se manifiestan al momento de diseñar o aplicar una AC, es la de cómo efectuar los ajustes en las estrategias y en los contenidos, hay incógnitas sobre cómo diseñarlas, cómo aplicar lo que se tiene planeado atendiendo a los alumnos que requieren apoyo sin desatender al resto, así como los recursos más adecuados a utilizar, tomando en cuenta que las escuelas carecen de materiales diversos.

Al momento de realizar adecuaciones directas al currículum, no cuento con la formación para decidir hasta donde puede o no llegar un alumno. (T. D. 14)

En caso de ser un grupo muy numeroso, en ocasiones no hay oportunidad de tiempos o formas para aplicar la adecuación de la misma manera que se planificó; también al tener distintas adecuaciones de diferentes tipos en la misma actividad. (T. D. 63)

No contar con material. (T. D. 48)

Cómo estructurar de manera adecuada y pertinente una adecuación. (T. D. 51)

No aplicarlas. No diseñarlas correctamente. (T. D. 39)

Es difícil abarcar tantos niños al mismo tiempo y aun así dedicar tiempo especial al estudiante que requiere mayor apoyo. (T. D. 93)

Seleccionar la adecuación que permita favorecer el aprendizaje en el alumno. (T. D. 82)

Que en ocasiones los mismos alumnos optan por realizar otras actividades y puede que la que se haya diseñado no sea apta para el niño. (T. D. 84)

Falta de tiempo, falta de ideas y estrategias, recursos en la escuela etc. (T. D. 89)

Redacción y evaluación. (T. D. 80)

No aterrizo por completo sobre cómo es que tengo que hacerlo. (T. D. 83)

Los testimonios anteriores evidencian dudas respecto la puesta en acción de las AC, incluso hay menciones sobre la insuficiencia en la formación pedagógica inicial o la necesidad de una mejor preparación. Estos aspectos son congruentes con lo que ha dicho Landa (2011, citado por Vázquez, 2017) en los resultados de su estudio en los que solo la minoría de los docentes planificaban actividades lúdicas, pues la mayoría declaró no tener conocimiento sobre estrategias basadas en el contenido para niños con NEE.

4.3.4.3 Falta de apoyos de especialistas. Numerosos maestros egresados refieren la falta de apoyos de especialistas como un obstáculo para realizar con éxito las adecuaciones curriculares y atender a la diversidad. En algunos casos, los egresados retribuyen que en su trayecto normalista no contaron con la tutoría solicitada y que carecen de muchos conocimientos en relación a las NEE y BAPS que en la experiencia cotidiana es requerida constantemente. Hay dos posiciones que pueden tomarse en visión de lo que proyectan, que a su vez, concuerda con los hallazgos de Hernández y Valerín (2009), cuando argumentan que el docente percibe el proceso de aplicación de las AC como una serie de pasos y técnicas que pueden proporcionarles un especialista; empero, se encuentran muchos vacíos conceptuales respecto al tema.

Hacen falta otros ojos que ayuden a aclarar el camino. (T. D. 4)

Para aquellos niños con necesidades educativas especiales en donde no hay docentes de apoyo (USAER) que guíen dudas sobre casos muy severos. (T. D. 23)

Dudas sobre la forma en que debería realizar una adecuación en ciertos casos. Y no tener a quien cuestionar para eliminar mi duda. (T. D. 35)

Grupos muy numerosos. Alumnos sin apoyo de los padres e instituciones de apoyo como USAER o psicólogo. (T. D. 58)

En ocasiones no se cuenta el apoyo de los padres de familia en llevarlos atender en las instituciones correspondientes a sus hijos, falta de recursos, asesoramiento por parte del director o supervisor, en ocasiones compromiso del docente. Lo que en ocasiones se pierde el interés del alumno en la actividad llegando estar abajo de las mesas o molestar a sus compañeros y no querer trabajar. (T. D. 59)

Falta de acompañamiento de personas especialistas en las diversas

discapacidades. (T. D. 61)

El no tener conocimiento o apoyo de USAER para atender a los alumnos con NEE. (T. D. 95)

La poca disponibilidad de los maestros de la Escuela Normal al momento de preguntarle dudas, por lo que debíamos investigar e idearlas con nuestros tutores. (T. D. 101)

Dudas sobre la forma en que debería realizar una adecuación en ciertos casos. Y no tener a quien cuestionar para eliminar mi duda. (T. D. 35)

Basado en la concepción de Díaz (1999), la responsabilidad del vínculo entre el programa y la didáctica es del docente, por lo tanto, necesita herramientas para atender a los alumnos con NEE aunque no sea un especialista (Vásquez, 2017), mismas que pueden ser retomadas desde la formación inicial o en la práctica profesional con el apoyo del personal capacitado.

4.3.4.4 Adecuaciones poco exitosas en la práctica. Fue necesario abrir esta categoría en función de las respuestas de los egresados. El reactivo del instrumento solicitaba la descripción de dificultades que hayan tenido al aplicar o diseñar una AC. Sus testimonios muestran la incongruencia que concurre entre lo que se espera y lo que verdaderamente se logra cuando se aterriza en la realidad escolar.

En ocasiones no son las adecuadas y no funcionan. (T. D. 5)

El realizar adecuaciones que no me funcionen con los niños. (T. D. 6)

No se logró lo que se pretendía con el alumno, debido a que no fueron lo suficientemente específicas o apropiadas para favorecerlo. (T. D. 18)

Que en ocasiones se diseñan, pero al momento de aplicarla no funciona, dependiendo del humor, condición y actitudes que presente el alumno en ese momento, por lo que se tiene que modificar la estrategia o adecuación que se diseñó. (T. D. 47)

En algunas situaciones no me funcionaban las adecuaciones y tenía que replantearlas. (T. D. 56)

Algunas adecuaciones que realicé para alumnos con déficit de atención no lograron dar buenos resultados. (T. D. 24)

No se ven avances, (T. D. 55)

Que no siempre funcionan como uno lo piensa, en ocasiones funciona alguna adecuación pero cuando la vuelves a hacer ya no te funciona. (T. D. 104)

Al inicio todas son dificultades ya que en ocasiones no salen bien con la primera adecuación y en otras no solo dependen de ti. (T. D. 75)

Esto concuerda estrechamente con el estudio de Eduard (2013, citado en Vázquez, 2017), en donde los docentes manifiestan que no realizaban AC pertinentes debido a la carencia de conocimiento respecto al uso de estrategias pedagógicas. Es decir, se identifica una relación con las dificultades que se expresan en los testimonios, con el hecho de elaborar adecuaciones poco exitosas.

4.3.4.5 Fomentar inclusión. Aunque la palabra inclusión fuera recurrida en pocas ocasiones, el contenido de algunos testimonios se puede asociar con las particulares de la misma. Esto es, los egresados manifiestan dificultades para fomentar la inclusión, en establecer un equilibrio en la atención a todos los alumnos.

Al dar el trabajo a otros alumnos, los demás preguntan por qué es diferente el trabajo. (T. D. 21)

Que no sintieran ellos que no estaban haciendo lo mismo que sus compañeros. (T. D. 67)

El debate de la discriminación y las controversias sobre el uso de materiales diferentes, protestas sobre la 'diferencia'. (T. D. 54)

Los alumnos la mayoría de las veces quieren utilizar el material que se adecua para el alumno con alguna NEE. (T. D. 76)

Por dar prioridad a un alumno, desatender a los demás. (T. D. 97)

En este punto, es necesario valorar con mayor amplitud la perspectiva de Llorent y López (2012) en relación a que una formación en educación inclusiva significativa ayudaría al profesorado a dejar la creencia de que la atención a alumnos con NEE corresponde solamente a los especialistas, y se sentirían más capacitados para intervenir positiva y adecuadamente; asimismo, esa suficiente formación inicial facilitaría la actualización y preparación permanente (Pegalajar, 2014).

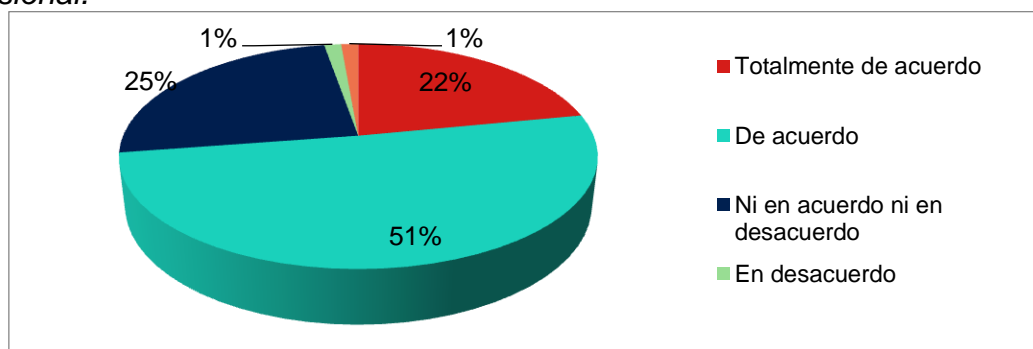
4.4 Propuestas de mejora del curso

La variable de propuestas de mejora del curso le corresponden los indicadores de (1) Utilidad de la formación académica en el ámbito profesional, y (2) Sugerencias de mejora, para recuperar opiniones de docentes y egresados de la ByCENES que formulen propuestas de mejora del curso y del proceso formativo a favor de la inclusión educativa.

Con el fin de recuperar una postura que permitiera confrontar los resultados,

se cuestionó su posicionamiento en cuanto a la utilidad de la formación académica recibida en la escuela normal para realizar adecuaciones curriculares y posibilitar una mejor atención a la diversidad. En los resultados de esta interrogante se observó que aun cuando los participantes mostraron una alta valoración hacia este aspecto (51% y 22%), el porcentaje de indecisos fue de 25%, y el 2% no estuvo de acuerdo con este posicionamiento (ver Figura 6).

Figura 6.
Análisis obtenido en la variable de utilidad de la formación académica en el ámbito profesional.



No obstante, el análisis mostrado en la gráfica anterior se puede contrastar con los resultados de las categorías anteriores que se han descrito y en donde los participantes reconocen que tienen áreas de oportunidad al diseñar y aplicar adecuaciones curriculares.

4.4.1 Sugerencias de mejora del curso. Las sugerencias de mejora del curso se presentaron en el instrumento mediante una pregunta de modalidad abierta, los participantes tenían la opción de omitir alguna respuesta. A partir de las sugerencias de los encuestados se desglosaron las categorías ubicadas en la Tabla 8, en donde la densidad mayor recae sobre una mejor orientación para diseñar y aplicar adecuaciones curriculares.

Tabla 8.
Análisis obtenido en el indicador de sugerencias de mejora del curso.

Dimensión	Categorías	Densidad
Sugerencias de mejora del curso	Mayor conocimiento sobre las NEE	12
	Mejor orientación para diseñar y aplicar AC	25
	Mayor equilibrio entre la práctica y teoría	11

4.4.1.1 Mayor conocimiento sobre las NEE. Las sugerencias en este apartado hacen énfasis en la necesidad de profundizar en los contenidos referentes a las necesidades educativas especiales, por lo que se manifiesta insuficiencia en saber qué son, cómo atenderlas, cómo identificarlas, de qué manera se manifiestan, cuáles son las principales estrategias a las que se puede recurrir cuando se presente una situación problemática, así como la irrelevante colaboración vivenciada con personal especialista como maestros de apoyo, lingüistas, psicólogos, psiquiatras, entre otros.

Enfocarse más en NEE específicas. (T. D. 3)

Conocer más sobre las diferentes necesidades educativas que existen, conocer puntos de vista de expertos de manera presencial (foros, congresos, etc.), visitar escuelas donde asistan alumnos con NEE para observar diversas adecuaciones de docentes, entre otras acciones. (T. D. 16)

Que durante la formación nos brinden experiencias u oportunidades con alumnos con necesidades para ir enfrentando determinadas necesidades educativas y así tener mayor preparación durante la formación para atender de mejor manera en el ámbito profesional. (T. D. 18)

Analizar otras NEE o discapacidades cómo la Discapacidad Psicosocial; no solo abordarlas desde el punto de no discriminación. (T. D. 40)

Que se busquen más conferencias de psicólogos, psiquiatras y otros especialistas que tienen actualmente servicio en el área educativa; que aborden los trastornos que se presentan en aulas no como definición, si no como es su tratamiento y que brinden estrategias para enfrentarlos en el día a día. (T. D. 49)

Mejor ejemplificación de adecuaciones respecto a las necesidades que puedan presentar los alumnos, no basta sólo con saber la definición sino cómo aplicarlas. (T. D. 62)

Tener la facilidad de poder identificar a aquellos estudiantes que ocupan que se modifique o adecúe sus actividades para su desarrollo. (T. D. 69)

Que enseñen Braille y LSM. (T. D. 46)

Ponerles a los estudiantes estudios de caso reales. (T. D. 70)

Conocer un poco más de los problemas más frecuentes que se presentan en los alumnos y estrategias más convenientes para cada situación. (T. D. 71)

Observar planeaciones de un CAM. (T. D. 66)

Sus opiniones conjugan con el juicio de Campos y Cartín (2007, citados en Hernández y Valerín, 2009) de que el sistema educativo tiene el deber de integrar este tipo de contenido en los programas e instituciones de formación docente, como

lo es la Escuela Normal, ya que la población escolar requiere de una atención especializada en las NEE, y sin embargo, aún se observa la necesidad de capacitar a los docentes que ejercen profesionalmente.

4.4.1.2 Mejor orientación para diseñar y aplicar AC. Los egresados consideran que las metodologías de enseñanza del curso de AEPI pudieran estar más orientadas a la situación real que se observa en el contexto de las prácticas profesionales, refiriéndose al periodo formativo que se presenta durante siete de ocho semestres. Además, opinan que los docentes titulares podrían brindar más ejemplos sobre cómo realizar adecuaciones curriculares, evaluar directamente las adecuaciones curriculares en diseño y puesta en marcha, y retroalimentar según sea el caso.

La importancia de evaluar y mejorar la formación académica y profesional de los maestros recae en la propia experiencia que se tiene actualmente en las aulas, tal como hace énfasis Díaz (2011), al referirse a la innovación en el proceso de formación docente, “se debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula” (Díaz, 2011, p. 20).

Observar claramente una situación real, de una maestra en acción, desde como lo detecto, que se le ocurrió hacer, y la puesta en marcha de esa adecuación... Poder observar todo ese proceso y no solo en una ocasión. (T. D. 4)

Que las adecuaciones también se observen en la práctica para que puedan ser evaluadas y retroalimentadas por los maestros. (T. D. 8)

Más práctica en la elaboración de las adecuaciones, que se revise más lo que realizan las alumnas. (T. D. 23)

Cuando se solicitan ejemplos, que no se nos diga "no les puedo decir porque no es un manual, ustedes tienen que ir experimentando, lo que a unos les funciona a otros no". Pedimos ejemplos, para tener una NOCIÓN, no solo imaginar, creo que por eso mismo hay investigaciones y estudios de casos, para dar aproximaciones no para reproducir recetas. (T. D. 27)

Más apoyo en cuanto a la orientación para la aplicación de las adecuaciones. (T. D. 44)

Situar a los estudiantes en experiencias de diversos tipos durante la práctica. (T. D. 39)

Que nos den más herramientas para hacer las adecuaciones pertinentes. (T. D. 9)

Así también, plantean que se lleven a cabo prácticas sobre las AC específicamente, considerando diversos tipos de NEE que se pudieran presentar. Todo esto con el debido acompañamiento y orientación para clarificar dudas y tener apoyo cuando se enfrenten con casos extraordinarios.

Ejercicios de diseño y aplicación de adecuaciones curriculares para todos los tipos de dificultades que se pueden presentar en el aula con los alumnos. (T. D. 29)

Mayores propuestas para diversas situaciones, e identificar con mayor claridad cuando son necesarias u otra manera de abordar situaciones sin marcar una diferencia. (T. D. 36)

Saber cómo realizar adecuaciones. (T. D. 59)

Que nos brinden un mayor acompañamiento según los casos que se nos van presentando. (T. D. 68)

Es importante destacar que los egresados mencionaron en ocho ocasiones la sugerencia de que el curso sea totalmente presencial, manifiestan una disconformidad con esta modalidad, sobre todo por la importancia que le confieren al curso.

Que el curso sea presencial, debido que es una materia muy importante, que todo docente debe estar muy relacionado con este para poder brindar las herramientas necesarias a nuestros alumnos. (T. D. 69)

Que ya no lo hagan de manera virtual. Es un curso de muy rico contenido y virtualmente se pierde mucha información y/o experiencia. (T. D. 52)

4.4.1.3 Mayor equilibrio entre práctica y teoría. Dentro de esta categoría, los participantes hacen referencia a que la teoría muchas veces está desvinculada con la realidad que observan en las prácticas, además puede hacerse alusión a que el manejo de teoría se convierte en saturación de contenido complicado de analizar en el tiempo estipulado.

Menos libros y más actividad de campo. (T. D. 4)

Explicar mejor cómo hacer las adecuaciones con ejemplos y vivencias, no solo con teoría. (T. D. 13)

Más práctica y teorías actuales, renovarse. (T. D. 38)

Ser más apegado a la realidad educativa. (T. D. 37)

Más práctica. Creo que solo se basan en lo teórico. (T. D. 54)

Mayor énfasis en la práctica porque la teoría es algo muy diferente a lo que nos topamos en lo cotidiano. (T. D. 56)

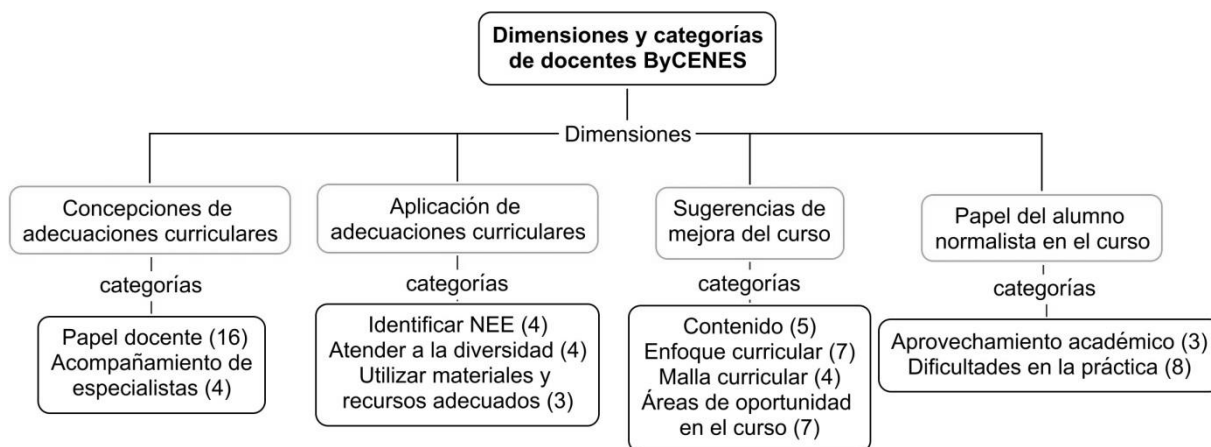
Más que ver teoría que también es importante, pero deben de ver más practica mostrar adecuaciones en clase poniendo por equipos diferentes NEE por ejemplo y que cada uno las vaya explicando y exponiendo y el docente apruebe dichas adecuaciones. (T. D. 64)

Las concepciones de los normalistas egresados radican en que el nivel de teoría pierde sentido cuando ésta no es aplicada. Sus ideas van directamente relacionadas con las de Tenorio (2011), quien apunta a que puede existir una disconformidad en los alumnos cuando los cursos son insuficientes aunque estén cargados de teoría, pues carecen de elementos que faciliten el dominio del tema para enfrentar las situaciones cotidianas. Esto es debido a que las experiencias prácticas son más enriquecedoras que los contenidos teóricos (Gutiérrez, Morales y Viramontes, 2014), lo que a su vez se relaciona con la mirada de Díaz Barriga (1999), respecto a que los programas de estudio deben ser el resultado de la conexión entre las enseñanzas de la teoría y las exigencias que surgen en la intervención educativa.

4.5 Análisis de entrevista a docentes de la ByCENES

Para el análisis de la entrevista se tomaron las respuestas de las docentes de la ByCENES y se dividieron en cuatro dimensiones según el contenido de sus testimonios: (1) Concepciones de adecuaciones curriculares, (2) Aplicación de adecuaciones curriculares, (3) Sugerencias de mejora del curso, (3) Papel del alumno normalista en el curso (ver Figura 7). Tanto las dimensiones como las categorías se retomaron en los instrumentos en función de los objetivos específicos del estudio, con la finalidad de obtener una organización del panorama general para el análisis.

Figura 7.
Dimensiones y categorías construidas a partir de las respuestas de las docentes.



4.5.1 Concepciones de adecuaciones curriculares. En función de la perspectiva en la que se abordó el concepto de AC se hicieron categorías agrupadas desde el papel que tienen los docentes (1) frente a su diseño e implementación, la perspectiva que tienen del alumno, las competencias que se requieren y los retos a los que se enfrentan en la práctica de este rubro, y el acompañamiento de especialistas (2) en relación a la pertinencia de su apoyo al realizar o aplicar adecuaciones curriculares. Cabe señalar que a lo largo del apartado se hace referencia a D. E. para abreviar Docente Entrevistado.

4.5.1.1 Papel docente. Las docentes de la ByCENES tienen una concepción muy diversa en relación a las adecuaciones curriculares, consideran que deben estar presentes desde el diseño de la planeación, en un apartado específico que aborde el contenido necesario para su aplicación; solamente una de las docentes refiere que las AC no se encuentran dentro de las funciones de las alumnas en periodo de prácticas, en su lugar, deben realizar ajustes en función de las barreras para el aprendizaje. Esta última concepción se contrapone con las competencias plasmadas dentro del plan de estudios, en el cual, existen periodos de prácticas en donde los normalistas asisten a escuelas públicas para ofrecer un servicio educativo orientado y supervisado por docentes capacitados, con la finalidad de ejercitar los aprendizajes desarrollados en los cursos de la Escuela Normal y reunir experiencia; aunado a esto, los alumnos continúan elaborando otras actividades en clase. Lo anterior se

evidencia en los testimonios de los docentes:

Desde el diseño del curso no hablamos de adecuaciones curriculares, hablamos de ajustes a la planeación y hablamos de adaptaciones, que son muy diferentes a las adecuaciones curriculares. Las alumnas tienen que hacer estos ajustes en función de las barreras para el aprendizaje que tienen los alumnos. (D. E. 1)

Debe haber un espacio específico para la adecuación y ya en la aplicación pues que no se nos olviden porque a veces las ponemos y no las hacemos. (D. E. 2)

Muchas veces pensamos que las adecuaciones curriculares son variantes dentro la actividad, las adecuaciones implican mucho más, implican cuestiones que tienen que ver propiamente con el currículum. (D. E. 2)

Una parte integrante del diseño de la planeación es realizar las adecuaciones curriculares, como se sustenta en la primer competencia del curso AEPI “realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de las estrategias que elabora para minimizar las barreras para el aprendizaje” (SEP, 2012, p.3), por tanto, los normalistas requieren hacer AC para poder desarrollar dicha competencia a lo largo de su proceso formativo. El propio diseño es un conjunto de decisiones que los maestros requieren tomar con anticipación, partiendo de la información relevante de los alumnos a quienes se aplica la planeación. Por tanto, es imprescindible que dentro de la educación superior se forme a los estudiantes para que desarrollen competencias y habilidades en función de la atención a la diversidad, realizando adecuaciones curriculares pertinentes.

Ahora bien, las docentes profundizaron en algunos momentos sobre la perspectiva del alumno, es decir, cómo visualizan a un alumno con necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje y la participación en la educación básica.

Uno atiende a los alumnos que están en desventaja con el resto del grupo. (D. E. 1)

La idea es que el niño pueda trabajar a la par con todos, que sea uno más. Entonces que sí tenga el maestro esa capacidad de ver cómo apoyarlo en eso que le hace falta. (D. E. 3)

Como maestro tú no eres el Especialista para identificar necesidades

educativas especiales, tú ves una situación particular en el alumno y tú tienes que canalizar como maestro. (D. E. 1)

Los testimonios coinciden en que los alumnos a quienes se les aplican las AC son alumnos que se encuentran en desventaja con el resto del grupo y requieren de apoyo. Es interesante destacar que estas posturas están incorporadas de cierta forma en el Plan de Estudios 2012, pues se expone la transición entre los conceptos de integración e inclusión en la que se encuentra México. Se indica que esta evolución ha traído consigo una serie de interrogantes e incertidumbres sobre el trabajo con los niños con o sin NEE.

La concepción de las docentes hacia los alumnos que enfrentan BAPS es semejante a la que manifiestan los egresados, ya que solamente se encontraron cuatro testimonios de estos últimos que hacen énfasis en una atención diversificada pero equitativa para el grupo en general.

En otro ángulo, las competencias que más se favorecen en los alumnos normalistas en relación a las AC durante el curso de AEPI, según las docentes, son establecer ambientes de aprendizaje, la investigación y el diseño de la planeación, como se menciona en las siguientes líneas:

No recuerdo exactamente la competencia pero tiene que ver con el desarrollo de ambientes de aprendizaje, pero también hay otras que se ven favorecidas de forma intrínseca como es la parte la investigación. Para realmente atender a los niños y pensar en ellos tienes que estar investigando constantemente. (D. E. 2)

Desde el diseño de la planeación porque como estudiante tienes que saber identificar esas barreras que tienen los alumnos para diseñar tu planeación. (D. E. 1)

En este punto, es pertinente retomar las competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso, mostradas en el plan de estudios:

- 1) Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- 2) Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos de educación básica.
- 3) Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos,

con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

- 4) Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Las competencias del curso conjugan la transición entre el enfoque de integración y el de inclusión, puesto que el manejo de contenidos, teorías y conceptos que son contemplados son respaldados mayoritariamente hacia el primer enfoque, aunque se acepten en el segundo enfoque; se busca que los futuros maestros respondan a las necesidades del contexto, respetando el derecho de los niños a recibir una educación equitativa, siguiendo los planteamientos de los programas de estudio en vigor. De las cuatro competencias plasmadas, las docentes hacen alusión a las competencias de egreso número 1 y 2, rescatando la pertinencia de la presencia de estas en el desarrollo de los productos y actividades que forman parte de la planificación del curso.

En el caso de los retos a los que se enfrentan al impartir el curso de AEPI, coinciden en que el principal desafío es la documentación, investigar nuevos términos y estar en constante actualización para tener el conocimiento sobre los casos que se presenten en el momento y de los cuales no se tiene la preparación anticipada. De la misma forma, les parece un reto establecer un ambiente dinámico en el aula y realizar retroalimentación sobre las AC a todos los alumnos.

La primera vez que di el curso me apoyé de las maestras que lo habían dado anteriormente, pero aun así yo tenía que entender muchos términos, no es lo mismo integración e inclusión, no es lo mismo adaptación que adecuación, hay muchos términos que tienes que entender y que están cambiando. (D. E. 1)

A veces viene muy cargada la bibliografía y es poco el tiempo que tenemos para ver, y tenemos que determinar cuál es la más adecuada para poder analizarla. (D. E. 2)

Otro de los retos fue pues revisar esta parte de que todas realmente hicieran adecuaciones curriculares porque a veces nos centramos en revisar a los alumnos que nos toca como asesoras pero no tenemos la oportunidad de revisarlos a todos. (D. E. 2)

Establecer un verdaderamente aprendizaje al interior del aula porque también al ser tanto el contenido teórico tenemos que modificar cómo se da la dinámica del grupo para que no se aburran y realmente puedan obtener los aprendizajes de todo lo que se está analizando. (D. E. 2)

Sí había cosas que no estamos preparados para eso, que entraba así como la parte neurológica, médica, que no manejamos ese vocabulario, entonces sí había que documentarse en ese caso. (D. E. 3)

En congruencia con lo que explicitan las docentes, se citan las palabras de Frida Díaz Barriga (2010) “los problemas que enfrentan los docentes tienen como constante la falta de comprensión teórico-conceptual y apropiación de los modelos innovadores, ligados a la carencia de procesos adecuados de formación docente” (p. 55). Así, cualquier profesional inserto en el campo educativo que ofrezca un servicio de formación, requiere estar en constante actualización por el avance continuo de los planes y programas de estudio que buscan alcanzar los objetivos de la educación.

4.5.1.2 Acompañamiento de especialistas. En otro orden de ideas, expresan que cuando un docente cuenta con el acompañamiento de especialistas o simplemente un diagnóstico, la atención a los alumnos va a ser mucho más adecuada a sus necesidades, incluso manifiestan que los alumnos normalistas que tienen la oportunidad de trabajar con especialistas o con el equipo de USAER, realizan AC pensando en el potencial del alumno, así como en las barreras que pudieran existir en su contexto. A continuación se muestran los testimonios que fundamentan esas ideas:

Para realizar una verdadera adecuación debe haber un acompañamiento de parte de expertos, una adecuación no se hace solamente porque tenemos conocimiento de la necesidad del alumno, tiene que haber un diagnóstico previo para poder determinar cuál es la necesidad educativa y junto con el equipo especializado que, en este caso, en educación básica es USAER, determinar cuáles son las adecuaciones del currículo, de acceso y de todos los rubros que se tienen que implementar. (D. E. 2)

La maestra no es especialista para decir que el alumno tiene un autismo severo, vamos de la mano con el equipo de USAER, por eso son importantes los equipos de USAER dentro de las escuelas, porque ellos son los que tienen que identificar las necesidades educativas especiales para poder apoyar al maestro. (D. E. 1)

El especialista te va a decir lo que el alumno tiene, lo que el alumno necesita. Te va a sugerir actividades para trabajar con el alumno dentro del aula pero también te va a dar la evaluación, tú no lo vas a hacer todo, ocupas el apoyo para evaluarlos. (D. E. 1)

Hemos visto la diferencia de cuando tienen acompañamiento de estos expertos que en algunas escuelas están. Realmente piensan en la necesidad del niño ya vislumbrando la evaluación psicopedagógica que se le hace y no pensando en cuestiones que dificultan el trabajo al interior del aula sino pensando en lo que puede llevar al niño a favorecer sus aprendizajes. (D. E. 2)

Aunque las adecuaciones curriculares diseñadas en colaboración con especialistas podrían llegar a tener mayores resultados exitosos, los egresados manifestaron como dificultad al realizar AC la falta de apoyo de estos. No obstante, la SEP (2012), en el Programa de Estudio 2011, alude que la evaluación psicopedagógica es realizada en trabajo colaborativo con docente, personal de educación especial y familia del alumno; presenta la evaluación psicopedagógica como uno de los aspectos básicos en el expediente del alumno que permite tomar decisiones para una adecuada planificación, y es necesaria cuando el alumno enfrenta alguna BAPS. Lo anterior, y como lo ha señalado Díaz Barriga (1999), puede significar una contraposición entre el currículum prescrito y el currículum en acción.

Al respecto, es oportuno evocar al hecho de que existen 228 equipos de USAER en Sonora y solamente gozan del servicio 999 escuelas de las 1,849 activas en el Estado (Gobierno del Estado de Sonora, 2012). En consecuencia, los maestros frente a grupo se afrontan a la necesidad de atender en muchas ocasiones a sus alumnos sin el apoyo de los especialistas, como opinan las docentes, se recurre a la investigación personal, capacitaciones particulares, o en la técnica de ensayo y error, trayendo consigo posibles escenarios de prácticas poco exitosas.

4.5.2 Aplicación de adecuaciones curriculares. En la segunda dimensión se desprendieron las categorías de (1) Identificar NEE, (2) Atender a la diversidad y (3) utilizar materiales y recursos adecuados, cuando las docentes respondieron sobre los elementos que intervienen en la acción de las AC.

4.5.2.1 Identificar NEE y/o BAPS. Con respecto a esta categoría, una de las entrevistadas hace referencia a que las AC son dirigidas a los alumnos que tienen alguna NEE, las cuales son evidentes y se requiere de un diagnóstico para saber específicamente las necesidades del alumno. Hace la distinción de las BAP cuando

hay algo que limita el proceso de aprendizaje, lo cual puede ser desde una conducta, hasta la propia crianza de los padres de familia. A su vez, señala que una de las tareas que debe ejecutar el alumno normalista es identificar las barreras para el aprendizaje y a partir de ello diseñar la planeación más pertinente.

Las necesidades educativas son muy marcadas, te estoy hablando un síndrome de Down, una parálisis cerebral, que están incluidos ya en la educación regular, pero en ellos es muy marcado lo que tienes que hacer, ahí sí tienes que adecuar la currícula, en el resto de los alumnos que están dentro del rango de lo normal no, son barreras para el aprendizaje. (D. E. 1)

Cuando llegan de las prácticas hablan de que los niños tienen problema de conducta, los niños tienen problemas de lenguaje y nosotros les hemos hecho mucho hincapié en que no son problemas como tal, hay algo que está obstaculizando entonces necesitamos un diagnóstico para saber qué es lo que está obstaculizando. (D. E. 1)

Esto se relaciona estrechamente con las respuestas de los alumnos egresados al ser cuestionados sobre la aplicación de las AC en su ejercicio profesional; ellos mencionan que para atender las NEE presentes en el aula es necesario principalmente identificar las BAPS y/o NEE para integrar actividades, estrategias, recursos, técnicas y otros elementos que forman parte de las AC, tareas que constituyen no más que la labor diaria que un docente está obligado a cumplir según los planteamientos de la Ley General de Educación, en donde se fomenta el derecho de todo individuo a recibir una educación equitativa de calidad, integrado a su vez en el enfoque curricular del Modelo Educativo 2018, donde se cita que “la inclusión precisa también la identificación y eliminación de barreras, entendidas como todo lo que impide el ejercicio efectivo de los derechos” (SEP, 2017, p. 168). Esto deja a la reflexión (sin dejar de señalar), que para los egresados participantes identificar NEE y/o BAPS es una de las dificultades con mayor densidad que resultó en el análisis y demandan mayor preparación en el tema.

4.5.2.2 Atender a la diversidad. En esta categoría se encontró que las docentes consideran que la atención a la diversidad va a la par con la inclusión, es decir, evita las distinciones en las actividades y en la evaluación por medio de adecuaciones curriculares en donde se tome en cuenta a todos los alumnos y sus características.

Si realmente hiciéramos adecuaciones curriculares no tendríamos que hacer

actividades diversas para los niños sino que dentro de la misma actividad podríamos atender a toda la totalidad de los alumnos. (D. E. 2)

La inclusión no solamente es meter a niños, sino hacer todo lo posible para que vaya no de manera homogénea, sino a la par con el resto de sus compañeros. (D. E. 2)

Atención a la diversidad o esa percepción, esa apertura que sí creo que por nuestra cultura está bastante conflictivo. (D. E. 3)

Estas consideraciones van de la mano con la premisa actual de que “la educación inclusiva es un proceso, una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad que caracteriza a los niños. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez identificar cómo sacar partido de ella” (SEP, 2017, p. 168), y en el hecho de que los egresados, además de repetir constantemente en sus testimonios la importancia de atender a la diversidad y características de los niños, consideran como dificultad para realizar AC exitosas atender a los alumnos que lo necesitan sin que eso represente una indirecta segregación, es decir, fomentar la inclusión.

4.5.2.3 Utilizar materiales y recursos adecuados. Otro aspecto concurrente en algunas de las respuestas de las docentes es la aplicación de las AC a través de la utilización de materiales y diferentes recursos que sean adecuados según las características de las NEE que se presenten en el aula. Mencionan que la creatividad del maestro entra en juego, cualquier objeto debidamente trabajado, puede formar parte de una adecuación curricular.

Introducir algunos materiales que fueran adecuados para atender cada una de las necesidades presentes. (D. E. 2)

Sí hay necesidades que podemos atender si pudiéramos por ejemplo para niños débiles visuales cosas más vistosas o para niños que tienen a lo mejor un problema auditivo que también fueran vistosas, que fueran a lo mejor utilizando otro instrumento como un micrófono dentro del aula, o los monitores que pueden ser los mismos niños, ese tipo de cuestiones. (D. E. 2)

Además de adecuar contenido puede ser cuestiones físicas dependiendo de la necesidad, a veces tiene que ver hasta con moverlos de lugar, que simplemente están en la parte de atrás y ya nomás los acomodamos para que estén cerca del pizarrón; pueden ser los materiales que utilizan, ya sea su lápiz por ejemplo que sea del grosor adecuado para que pueda tomarlo bien. La verdad puede ser absolutamente en cualquier cosa, dependiendo la necesidad. (D. E. 3)

En relación a esto, entre las categorías obtenidas en el análisis de las respuestas de los egresados vinculadas con la concepción que tienen de las AC, se encontró que las adecuaciones a los materiales fue una de las categorías con menor densidad (5 testimonios) y la mayor está relacionada con la adecuación en el nivel de dificultad de las actividades (16 testimonios), resaltando que esta última puede ser ajena a la utilización de recursos. Por otro lado, es importante destacar que en el análisis de las dificultades en la práctica de las AC, se abrió una categoría sobre los ajustes en las estrategias, contenidos y recursos, pues algunos participantes señalaron que hay carencia de recursos y materiales en las instituciones escolares.

Por tanto, las inferencias en la dispersión de opiniones entre docentes y egresados sobre la adecuación en recursos y materiales pueden radicar por el contexto de aplicación en el que están inmersos, es decir, por los recursos que están a su alcance en el caso de los maestros de educación básica, y por la experiencia o percepción del *deber ser* en el caso de los docentes formadores. En todo sentido, las concepciones se reflejan en el quehacer cotidiano de cada profesión.

4.5.3 Sugerencias de mejora del curso. La tercera dimensión integra las categorías de contenido, enfoque curricular, malla curricular y áreas de oportunidad del curso, en contraste con las de mayor conocimiento sobre las BAPS, mejor orientación para diseñar y aplicar AC y mayor equilibrio entre la práctica y teoría, que se encontraron en el análisis de esta misma dimensión en la encuesta hacia egresados.

4.5.3.1 Contenido. En cuanto al contenido que se maneja en el curso AEPI, las docentes opinan que es pertinente actualizar la bibliografía presente en el plan de estudios debido a que el tema de la educación inclusiva y las adecuaciones curriculares están en constante evolución y avance que habría que incorporar en el currículum.

Sí se requieren modificaciones, sobre todo porque es poco en cuanto al contenido teórico lo que se puede ver, que si bien el contenido teórico no te da todo conocimiento porque la adecuación la vas a entender hasta el momento que vivas la experiencia, creo que hace falta retomar más en diferentes semestres. (D. E. 2)

Hay mucha fundamentación teórica pero no hay práctica y la verdad es que tampoco está regulada porque por ejemplo si en teoría dicen que son 5

alumnos los que puedo atender, la realidad es que tienen 10 y ni haciendo adecuaciones te es suficiente. (D. E. 3)

No tenemos bibliografía Mexicana donde digan la situación real de las escuelas de México, son bibliografía donde son en España mayormente los avances acerca de la inclusión. (D. E. 3)

Yo creo que ahorita como hay tanta información y como ya estamos a otro punto donde hemos avanzado, creo que ya es necesario integrar bibliografía. (D. E. 3)

Del curso en general hay que replantear algunas cuestiones que tengan que ver con el contenido, en tratar de embonar, que si bien el plan de estudios no marca que un curso sea subsecuente de otro, sí hay tres cursos o cuatro si agregamos el de "Evaluación" que pueden verse relacionados y tendríamos que analizar la pertinencia de los contenidos de cada uno. (D. E. 2)

Así también lo exponen los egresados al sugerir mayor conocimiento de las necesidades educativas especiales a través de foros, congresos, conferencias, experiencias profesionales, colaboración con especialistas, entre otros aspectos. Modificar el contenido en relación a una mayor aproximación hacia las NEE es una sugerencia de mejora tanto de los egresados como de las docentes, desde las mismas actividades en el aula hasta el bagaje de literatura enmarcada en el programa.

Es importante rescatar que dentro de esta categoría se hace mención del nuevo plan de estudios:

Hay cuestiones que se tienen que modificar, ahorita por ejemplo ya estamos transitando en otro plan de estudios en donde se ve otro tipo de bibliografías y esta parte sabemos que día a día se va cambiando, tenemos que ir actualizando entonces para el momento en que se impartió era pertinente, a lo mejor no suficiente porque el tiempo no nos ayudaba del todo. (D. E. 2)

En la perspectiva de las docentes se coincide en que el currículum de la Escuela Normal requería de una modificación para que fuera integral con relación al nuevo plan de estudios de la educación básica; sin embargo, y sin ahondar aun en los datos obtenidos sobre el nuevo plan de estudios, la actualización de la bibliografía debiera ser al término de cada ciclo escolar, ajeno a los cambios en las políticas públicas, considerando la evolución de contexto Mexicano, y añadiendo publicaciones recientes sobre investigaciones correspondientes al campo de acción.

4.5.3.2 Enfoque curricular. Como mencionan las docentes, el enfoque curricular del curso AEPI está basado principalmente en teoría, algunas consideran que la misma está suficientemente fundamentada, otras que hace falta modificar el contexto de la bibliografía, pero la totalidad de las maestras consideran que el curso debe ser mucho más práctico.

Que tuviera más práctica. El curso lo enfocamos a que vean situaciones prácticas, en el cómo le harías, porque igualmente el curso de “Adecuación curricular” es teórico, pero así es el enfoque y al final te pide hacer una adecuación pero nunca la vas a trabajar, nunca la vas a pulir; y pasa lo mismo con este curso, te enseñan toda la parte teórica y en la práctica ahí se queda y se acabó el curso. (D. E. 3)

Te está explicando cómo es la adecuación pero cómo llevarla a cabo con tantos niños, bajo esta situación, bajo este curso no hay. Es como si todo lo plantearan bajo un idealismo y tiene que ver mucho la actitud del maestro, la paciencia, cosas que no vienen tampoco redactadas, porque se puede, pero implica muchísimo esfuerzo por parte del docente. (D. E. 3)

Hay muchos cursos que están en línea que yo pienso que no debieran, siento que son cursos muy importantes dentro de la trayectoria formativa del estudiante normalista para que estén dentro de esta forma de enseñanza. (D. E. 1)

Los alumnos demandan que hay mucha teoría y poca práctica, no es precisamente así, sí tienen práctica pero se pierde. (D. E. 1)

La teoría se entiende, el problema es cuando ya la tienes que transformar a la práctica y en eso no hay espacio para que el maestro pueda retroalimentar. (D. E. 3)

Que sea práctico 100% y que les sirva, porque no somos expertos, pero tener al menos una noción de cómo atenderlos y lo hagan. La expectativa es que lo atiendan, definitivamente. (D. E. 3)

Lo anterior coincide con la opinión de los egresados en que la experiencia profesional vinculada con la teoría es mucho más enriquecedora que ambos aspectos separados. Además, tanto docentes como egresados están en desacuerdo con que estos cursos sean en modalidad virtual; expresan además que debe ser totalmente práctico para que los aprendizajes sean más significativos, lo que se traduce en la exigencia de hacer un balance entre la teoría y la práctica. Por lo anterior, es pertinente lo que señala Figueroa (2000, p. 122) al indicar que “al parecer, lograr un perfil que propicie la innovación en la práctica, rescatando el peso de la teoría, e incorporando lo que la experiencia dicta, ha sido el mayor reto

enfrentado para esta formación profesional”.

Con todo esto, es conveniente resaltar la respuesta de una docente en cuestión del rediseño de la malla curricular:

Se hizo el rediseño de la malla curricular con base en el Nuevo Modelo Educativo de educación básica, en donde se impartan algunas cuestiones que hay que rescatar, por ejemplo el enfoque humanista, de lo socioemocional, y con esta parte de lo socioemocional quizá se trabajen algunas cuestiones que tienen que ver con la diversidad, con atender a los niños. No los conozco del todo, por eso no te puedo dar una respuesta acertada, pero como yo veo que están haciendo pienso que viene así. Está la primera generación en primer semestre. (D. E. 2)

Si bien los planes de estudio de las escuelas de educación superior se entrelazan con los programas nacionales de educación básica, se recurre a la premisa anteriormente analizada de Mungaray (2001) sobre el desfase que tradicionalmente ha existido entre la situación actual de la educación y los proyectos de formación inicial, pues es un proceso lento e independiente, en donde la información que se pretende integrar es validada en años posteriores, cuando ya se ha aplicado y evaluado.

4.5.3.3 Malla curricular. Es interesante destacar las opiniones de las docentes en cuanto a la ubicación del curso en la malla curricular respecto del semestre en el que el mismo debe impartirse, orientadas a precisar algunas de las dificultades que intervienen en el desarrollo del contenido. Los testimonios son los siguientes:

En el séptimo, que es cuando se da el curso de “Atención educativa para la inclusión”, sí se puede mayormente reflejar la relación entre lo teórico y lo práctico, porque tiene más oportunidad de estar dentro del área que es el Jardín de niños. (D. E. 2)

Creo que hace falta retomar más en diferentes semestres. Hay un curso que se llama “Adecuación curricular”, otro “Atención a la diversidad”, pero en realidad no se ven como complemento uno del otro, están como entes separados. Entonces yo creo que ahí tendríamos que analizar bien cómo pudiéramos conjugar los tres cursos y poder trabajar de manera específica con cada uno de ellos, cómo se vaya dando la evolución de lo mismo. (D. E. 2)

Está el de “Necesidades educativas” en cuarto, poner el de “Atención educativa” en quinto, para que sea consecutivo y no dejar pasar dos semestres para poner el otro. (D. E. 1)

Aunque el curso AEPI permita una conjugación entre la teoría y la práctica

desde la visión de la malla curricular y el plan de estudios debido al periodo de prácticas y la ubicación del curso en el séptimo semestre, las docentes exponen que hay diversos factores que limitan la retroalimentación de las adecuaciones curriculares que realizan las estudiantes en sus prácticas profesionales. Una de ellas es la falta de vinculación entre los otros dos cursos que forman parte de la línea formativa en relación a la inclusión y las AC, nombrados “Adecuación curricular” y “Atención a la diversidad”, mismos que se ubican en la malla curricular en los semestres de tercero y quinto respectivamente, ya que el tiempo que transcurre entre uno y otro, y el diseño del contenido que se maneja, permean el análisis y la reflexión de alumnos y docentes, lo que se manifiesta en uno de los testimonios en el que se indica:

Ver cómo se da la evolución con cada uno de los cursos para que en el séptimo ya se pudieran ir más a esta parte práctica de evaluar, de diseñar adecuaciones curriculares de manera conjunta con los expertos y ya de poder aplicar, porque a veces nos vamos a retomar contenidos que se supone que ya se debieron de haber visto y esto a veces nos quita tiempo valioso que pudiera ser mayormente aplicado para el diseño de adecuaciones curriculares. (D. E. 2).

Otra cuestión que se toma en cuenta es el trabajo que demanda el plan de estudios en el séptimo semestre, pues además de realizar adecuaciones curriculares, los alumnos diseñan planeaciones, asisten a jornadas de prácticas por ocho semanas, y a la par se encuentran construyendo el documento recepcional para su titulación, por lo tanto, las docentes reflexionan en la prioridad de evaluar el diseño y aplicación de AC, así como el estrés y dedicación que representa la carga académica en los alumnos:

Yo siento que el problema está en que este curso está en séptimo semestre cuando el alumno está muy agobiado, está con su trabajo de titulación, está con la práctica y a la vez en el trabajo de los cursos. Entonces es mucho trabajo que hace que el alumno tenga la mente muy dispersa para atender lo que el curso requiere, siento que no debiera estar en séptimo semestre (D. E. 1).

Como resultado se encuentra que la totalidad de los docentes coinciden en que la ubicación del curso AEPI en la malla curricular puede ser modificado para que embonen todos los cursos referentes a la misma línea formativa, antes del periodo

intenso de práctica profesional.

Ahora bien, en referencia al nuevo plan de estudios, una docente explicita lo siguiente:

El plan fue del 2012 al 2018, van a salir 6 generaciones con ese plan ahorita acaba de cambiar, de hecho en el nuevo plan de estudios viene un solo curso, entonces ahí también vamos a tener que analizar qué tan pertinente fue el conjugar tres cursos en uno, si tres no eran suficientes, quizá uno sea menos suficiente. Se hizo el rediseño de la malla currículum con base al Nuevo Modelo Educativo de educación básica. (D. E. 2)

Lo anterior pone de manifiesto que la reestructura curricular que generó el plan 2018, probablemente propicie que un solo curso sea insuficiente para desarrollar las competencias para el aprendizaje significativo del diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares.

4.5.3.4 Áreas de oportunidad en el curso. Por otro lado, las áreas de oportunidad que las docentes consideran para mejorar el curso son brindar un mayor seguimiento en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares de las estudiantes con el método de observación en la práctica profesional, pues refieren a que a veces se planifican pero no se llevan a cabo realmente; asimismo, tener una mayor fundamentación teórica del curso y bibliografía actual y contextualizada como parte del contenido del plan de estudios; contar con el apoyo de profesional especializado para el diseño y aplicación de las AC, incluyendo neurólogos, psicólogos, psiquiatras, para el trabajo colaborativo.

Yo creo que lo podríamos ver reflejado realmente en las adecuaciones que ellas ya implementan durante el séptimo y octavo. Pues muchas veces estas adecuaciones, la mayoría de los casos, no se llevan a cabo, entonces yo creo que sí tendríamos que dar mayor seguimiento para poder observar y replantearlo de otra manera. (D. E. 2)

La fundamentación teórica en general fue a partir del contenido del curso pero en específico no porque no trae ese material. (D. E. 3)

Sería muy bueno el poder contar con el apoyo de expertos para poder realizarlas porque lo podemos ver en la teoría, lo podemos ver en la práctica, pero realmente con equipo especializado sí hace falta; que si bien se les invita a dar un pequeño taller, una plática, a veces yo creo que en el diseño de la adecuación tenemos que abonar más. (D. E. 2)

Hay un curso que habla sobre la evaluación, pero el curso es teórico y el curso

te lleva a ver cómo son los tipos los diferentes tipos de evaluación, pero además es necesario ver esta parte dentro de rubro de la planeación que tienes que diversificar también en la evaluación, no puedes evaluar a todos los alumnos de la misma manera. Hay que abonarle a realizar verdaderos instrumentos de evaluación que nos permitan atender a cada alumno en lo individual, si se va favoreciendo en cada uno de los semestres. (D. E. 2)

Se pueden invitar también a neurólogos, médicos, psicólogos, psiquiatras, invita mucho al trabajo colaborativo. (D. E. 3)

El instrumento de la entrevista permitió ir reflexionando sobre cada una de las cuestiones que se encontraron relevantes en la encuesta, es decir, de las variables e indicadores tomados en cuenta, por tanto, cada pregunta estaba ligada para profundizar hasta el punto de llegar a identificar áreas de oportunidad y propuestas de cómo se pudiera enriquecer la formación inicial. Aunado a esto, se plantea:

Conjugar los tres cursos y poder trabajar de manera específica con cada uno de ellos cómo se vaya dando la evolución de lo mismo. (D. E. 2)

Otra propuesta que se hace es que el diseño y aplicación de AC fueran parte del trabajo de práctica a través de proyectos finales para cerrar con la evaluación del curso:

Que sea como un proyecto vinculado con un curso teórico el que llevaran a cabo eso en práctica y sí vieran los resultados porque siempre se quedan en planteamientos al aire. (D. E. 3)

A partir la reflexión de las propuestas que plantean las docentes, se identifica una relación con las sugerencias de mejora formuladas por los egresados; en sus respuestas reclamaron oportunidades para practicar el contenido teórico y contextualizar los saberes, más ejemplos de estrategias que pueden utilizarse de acuerdo a las características de los alumnos. En otras palabras, una mejor orientación para el aprendizaje del diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares de parte de los titulares docentes.

4.5.4 Papel del alumno normalista en el curso. En última instancia, se aborda el rol del estudiante en todo este proceso de aprendizaje de las AC, ya que la disposición y actitud de quien aprende es un factor determinante en toda situación de enseñanza.

4.5.4.1 Aprovechamiento académico. En un primer momento, se habla del

aprovechamiento de los cursos como tal, considerando calificaciones, entrega de productos de clase, cumplimiento de los aspectos a evaluar y dedicación en general a la licenciatura.

En las dos generaciones con las que he trabajado siento que no lo han sabido aprovechar. Están más preocupados por las planeaciones, porque tienen que planear, tienen que sacar los cursos adelante, hay mucho trabajo acumulado. Entonces siento que no lo aprovechan, por eso tienen esos vacíos que ellos piensan que tienen que hacer adecuaciones curriculares cuando no es así. Ellos tienen que buscar apoyos de especialistas. (D. E. 1)

Su aprovechamiento académico fue muy bueno pero fue porque se han hecho cambios donde se les pedían situaciones didácticas para trabajar con cierto tipo de alumnos porque eso no venía en el curso, simplemente se hizo esa adecuación. (D. E. 3)

Revisaban el DSM-5 (Manual de diagnóstico y estadístico de trastornos mentales) y a partir de eso veían a qué se refería y veían qué estrategias podían utilizar. A final de cuentas, hicieron unos manuales donde viene el trastorno o la discapacidad y las estrategias y tipo de material, sugerencias de evaluación. (D. E. 3)

Las docentes también plantean que hay poca oportunidad de retroalimentación durante las ocho semanas de práctica, que es cuando los normalistas aplican las AC:

Se van ocho semanas se practica y en realidad las semanas que están aquí es poco para poder retroalimentar. (D. E. 2)

En perspectiva de las docentes, los egresados participaron en las actividades e incluso hubo el compromiso de trabajar conforme a las adecuaciones que cada titular docente consideró pertinente para proceder con los objetivos del curso; sin embargo, cabe mencionar nuevamente que la saturación de periodo de prácticas más los productos del resto de los cursos, es apreciado como un problema para la atención y dedicación al aprendizaje de las adecuaciones curriculares que puede tener origen en su ubicación en la malla curricular.

4.5.4.2 Dificultades en la práctica. Las dificultades enunciadas por las docentes son la consumación de los diversos factores externos e internos que se reflejan en limitantes para llevar a cabo las adecuaciones curriculares en el periodo de prácticas profesionales de los estudiantes normalistas.

Tú vas evaluarlos con ese apoyo que ahorita se tienen las escuelas pero también con lo que la experiencia te dice que puedes hacer. Y el CIDEN, que es el apoyo que da el estado para los padres de familia que no tienen recursos para llevar a sus hijos a escuelas particulares de Educación Especial, los atienden en plazos muy largos. (D. E. 1)

El apoyo de especialistas que brinda el Estado, como el Centro Infantil para el Desarrollo Neuroconductual (CIDEN), el Centro de Atención Múltiple (CAM), el Centro de Atención Múltiple Estatal (CAME), las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), entre otros que no son mencionados en las entrevistas, son centros de servicio cuya cobertura es insuficiente para atender a todos los alumnos que lo pudieran requerir; por tanto, para la atención efectiva a la diversidad esto se convierte en una limitante.

En lo que respecta a las dificultades académicas que las docentes observaron en los alumnos de séptimo y octavo semestre, se inclinan principalmente a la competencia de autonomía y actualización constante de la información. En un testimonio, se expresa que los estudiantes:

Deben de informarse, buscar más información sobre los casos que les llegan. Sí, buscar que un especialista los esté acompañando, pero deben de estar ellos apoyándose de información. No puede el maestro escudarse en el hecho de que no sabe, el maestro de manera permanente debe estar actualizando, es una realidad que vivimos desde que se dio la inclusión y la integración educativa. Todo este fenómeno nos lleva a los maestros a preocuparnos y ocuparnos. (D. E. 1)

Esto se relaciona con la postura del resto de las docentes, los normalistas necesitan ser autodidactas:

Tener mayor conocimiento con respecto a cada una de las problemáticas que se presentan dentro del aula; ser autónomos también en la investigación porque no todo lo ven aquí en la escuela, muchas de las necesidades que se les llegan a presentar en el aula no se abordan del todo aquí porque son muy variadas. (D. E. 2)

Es importante que el maestro esté renovándose, este buscando información, esté en constante actualización de la información. (D. E. 3)

Las BAPS a las que se enfrenta el alumnado se pueden representar de múltiples formas según las condiciones en las que se encuentren, por tanto, es indispensable reflexionar que el Plan de Estudios no abarca toda la realidad

educativa, parte del quehacer como docente es situar los aprendizajes y buscar nueva información para atender las necesidades del grupo:

La planeación para los alumnos es difícil porque están muy enfocados en las adecuaciones. El curso de “Adecuaciones curriculares” está en cuarto semestre entonces todavía los estudiantes están bien enfocados en lo que están aprendiendo; ya en séptimo semestre son otras las circunstancias del estudiante por eso no pueden hacer esa comparación. (D. E. 1)

En la parte del diseño de las AC, se identifica que para algunas docentes los estudiantes normalistas no son los responsables de identificar NEE y diseñar adecuaciones curriculares; sin embargo, también hacen mención de que las realizan debido a la necesidad que representa atender las características de los alumnos y la carencia de apoyo del equipo de USAER u otros especialistas en las escuelas:

No compete como tal el diseñarlas pero se ha hecho a partir de la necesidad porque a final de cuentas son los que están atendiendo a los alumnos. Y por parte de comentarios de ellos sí, no hay apoyo, no en todos los centros tienen USAER, y dónde lo tienen está dividido y la canalización es muy mala, muchos están medicados sin un diagnóstico. (D. E. 3).

A su vez, una de las dificultades a las que hacen alusión es la autoevaluación de las estrategias que forman parte de las AC que llevan a la práctica, esto es, la revisión y corrección de las prácticas poco exitosas:

Aplican una cosa y no funciona y es todo lo que pueden hacer, no buscan, no investigan, se quedan con la primera opción. (D. E. 3)

Desde otro ángulo, las docentes observaron que la identificación de las barreras para el aprendizaje y las NEE, y la evaluación diversificada, fueron unas de las dificultades a las que se enfrentaron los egresados:

La identificación de las BAP en cada uno de los alumnos, eso se les ha dificultado en las dos generaciones con las que he trabajado. (D. E. 1)

Que cuando se revise esta parte de cómo se va a evaluar se vea que todos los elementos de la planeación están conjugados para poder hacerlo y que haya evaluación diversificada, porque tendemos a hacer sólo un tipo de evaluación y no solamente en educación básica, en todos los niveles se establecen los mismos rubros de evaluación para todos. (D. E. 2)

En suma, la identificación de BAP y NEE es una de las mayores dificultades expresadas por docentes y egresados, lo cual, es relacionado estrechamente con la

exigencia de mayor contenido referente a esos temas, así como las sugerencias y propuestas de mejora a las que hacen hincapié. Concluyendo con las palabras de Infante (2010), “la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión” (p. 295-296).

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se discuten y llevan a la reflexión los principales hallazgos encontrados a partir del análisis de las respuestas que brindaron los participantes en la encuesta y en la entrevista, siendo estos normalistas egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, de las generaciones 2012-2016, 2013-2017 y 2014-2018, y tres docentes que impartieron el curso de “Atención educativa para la inclusión” (AEPI); de igual manera, se desarrollan las conclusiones que se derivan de la discusión, y para finalizar, algunas recomendaciones para estudios posteriores.

Durante el progreso del estudio se lograron alcanzar los objetivos de identificar la percepción de los profesionistas egresados acerca el curso de acuerdo a las adecuaciones curriculares que realizan en su ejercicio docente, caracterizar la concepción que tienen sobre el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares, recuperar sus opiniones en términos de propuestas de mejora del curso y del proceso formativo que conduzcan a una mejor atención a la diversidad y la inclusión educativa, y en conjunto, analizar la percepción y opinión de egresados y docentes de una escuela normal respecto al curso de “Atención educativa para la inclusión” y su relevancia en la aplicación de adecuaciones curriculares en la práctica docente.

5.1 Concepción de adecuaciones curriculares

Con los indicadores planteados en la encuesta, direccionados a los objetivos de la investigación en relación a la conceptualización de los egresados sobre las AC, se podrían esperar respuestas que permitieran la construcción conceptual del término, sin embargo, se encontró que los participantes vincularon su percepción con la dificultad que les representa diseñar e implementarlas. Por ello, la concepción de los egresados se aproxima a las AC como: un conjunto de modificaciones que se realizan en el nivel de dificultad de las actividades, en los aprendizajes esperados y en el currículum o programa, con la finalidad de atender las necesidades y características de los alumnos; las adecuaciones en el nivel de dificultad de las actividades se contemplan desde la planificación, asegurando que represente un desafío según las habilidades y competencias; en los aprendizajes esperados la

modificación se refleja en el potencial que se identifica; y en el currículo, consisten en hacer los ajustes y aplicar distintas estrategias en función de las necesidades que se presentan en el aula, lo anterior para brindar una atención equitativa y diversificada y todos puedan acceder al aprendizaje.

De lo anterior, se toma en cuenta el hecho de que los egresados identifican con más frecuencia en su ejercicio docente alumnos con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), seguido de trastornos graves de conducta y comunicación, y discapacidad intelectual, por tanto, la mayoría de los testimonios fueron basados en experiencias con esas características. Según sus descripciones, las adecuaciones curriculares que realizan son en el nivel de complejidad del contenido y aplican estrategias para favorecer el acceso al aprendizaje; recurren a otras herramientas o recursos que sean necesarias según las características que se presentan en lo individual y en el contexto. La manera en que las aplican está directamente relacionada con la concepción que tienen de ellas.

Desde otro ángulo, las docentes de la ByCENES, con más de 10 años de servicio, conciben las adecuaciones curriculares como la manera en que se atiende a los alumnos con NEE, por medio de estrategias y una evaluación diversificada, indicando la pertinencia de los materiales y recursos para atender las características de los niños. Además, para ellas son un elemento imprescindible en el diseño de la planeación, con la excepción de una docente, quien manifiesta que durante el trayecto normalista son más bien ajustes razonables de acuerdo a las barreras para el aprendizaje presentes en el aula; sin embargo, la segunda concepción difiere con la primer competencia del curso AEPI “realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de las estrategias que elabora para minimizar las barreras para el aprendizaje” (SEP, 2012, p.3).

La perspectiva de las docentes se relaciona más al diseño de las AC en la planificación que a la aplicación de las mismas, probablemente debido a que se encuentran ejerciendo en un nivel superior, es decir, no aplican adecuaciones curriculares en la educación básica en el presente, son autodidactas respecto al

tema.

Otro aspecto que apuntan sus testimonios es en cómo perciben a los alumnos a quienes se les aplican las AC en el contexto escolar; consideraron que estos alumnos están en posición de desventaja frente al resto del grupo y que requieren de apoyo para acceder al aprendizaje, similar al enfoque más visualizado por los egresados. Las concepciones de las docentes y egresados sobre las AC son muy parecidas, asocian esta atención principalmente a los alumnos con NEE, es decir, desvinculando en cierta medida las barreras para el aprendizaje con la aplicación de adecuaciones curriculares, lo que indica que el paradigma que predomina en ambos actores es el enfocado a la integración educativa, pues la noción de inclusión “no se reduce únicamente a la ampliación de los servicios educativos, sino que se amplía para tomar en cuenta los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de los alumnos y alumnas” (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p. 50), se considera fomentar un trabajo colaborativo sin distinción entre las características y necesidades de los involucrados.

5.2 Adecuaciones curriculares en la práctica docente

De acuerdo con la valoración positiva de los porcentajes arrojados en la parte cuantitativa de la encuesta en relación a la enseñanza y del curso en general, se puede asociar que los egresados perciben una formación normalista completa. La mayoría considera que el contenido abordado en el curso les permitió comprender el concepto de adecuaciones curriculares y les parecen útiles esos conocimientos en su proceso formativo y desempeño profesional. Sin embargo, es interesante destacar la incógnita que surge a partir del contraste con los cuestionamientos cualitativos, pues tanto las docentes de la ByCENES como egresados reconocen que tienen áreas de oportunidad al diseñar y aplicar adecuaciones curriculares, es decir, no tienen suficiente conocimiento y competencias para atender a la diversidad y fomentar un aula inclusiva a pesar de su satisfacción con la enseñanza impartida por el titular docente. Este aspecto es semejante a las conclusiones del estudio de Flores (et. al, 2017), la alta percepción que se tiene hacia los docentes y del curso en general es insuficiente para fomentar prácticas inclusivas si el manejo de los contenidos se

orienta en mayor medida hacia el paradigma de integración. Es necesario un cambio de ideologías desde el diseño curricular, hasta las metodologías de enseñanza de los docentes dentro de la Escuela Normal para que se promuevan aprendizajes pertinentes en sus estudiantes, y por ende, en prácticas inclusivas en las escuelas de México.

Por otro lado, los participantes reconocen algunas áreas de oportunidad, señalan como una de las mayores dificultades a las que se enfrentan el identificar a los alumnos con alguna NEE, y hacen referencia de manera implícita hacia las BAPS que se puedan encontrar para atender sus necesidades. A la par, observan dudas sobre cómo realizar los ajustes en las estrategias diversificadas y en la modificación de los contenidos, sea en el nivel de complejidad o en la manera de abordarlo, y por supuesto, en una evaluación que sea adecuada conforme a los criterios que deben reformarse desde el currículo para que sean equitativos al momento de evaluar; refieren también sobre la poca existencia de materiales que pudieran estar a su alcance dentro de las escuelas, así como la falta de apoyo de especialistas, el contexto donde laboran carece de los recursos necesarios para realizar adecuaciones curriculares. Lo anterior llega a traducirse en intentos fallidos de construir ambientes de aprendizaje inclusivos.

También es importante destacar que los egresados mencionan como parte de sus dificultades la insuficiente preparación en los temas de inclusión y atención a la diversidad, lo cual, contrasta con sus propias percepciones del curso de AEPI y su trayectoria formativa, es decir, su alto nivel de satisfacción con el curso y la utilidad de la formación académica en el ámbito profesional no concuerda con las limitantes al realizar adecuaciones curriculares, y la falta de experiencia y conocimiento sobre las necesidades educativas especiales que demandan en sus testimonios.

En otras palabras, los egresados manifiestan el compromiso de atender a los alumnos mediante estrategias, ajustes en los contenidos, utilización de recursos diversificados, pero demandan la necesidad de una mejor preparación en cuanto a cómo realizar las AC, más apoyo para clarificar dudas y contar con un experto en el tema, y recursos necesarios dentro de la escuela.

De igual manera, las docentes de la ByCENES están de acuerdo en que el apoyo de especialistas influye positivamente en el desempeño de los estudiantes al realizar adecuaciones curriculares, les permite identificar con más facilidad las necesidades y barreras de los niños y acceder a un mayor repertorio de técnicas y estrategias, por ende, brindar atención individualizada.

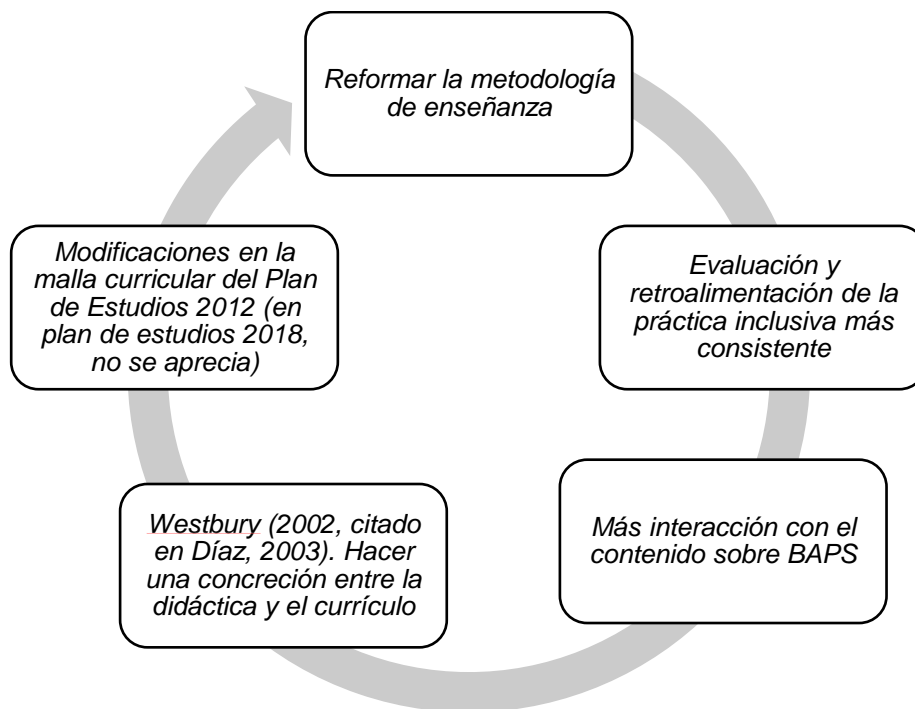
Hay que enfatizar en que la responsabilidad de diseñar adecuaciones curriculares, según docentes, egresados y el plan de estudios 2012 de la SEP, está en los especialistas, como es el caso del equipo de USAER. Aun así, este apoyo no se encuentra disponible en las 1,849 escuelas y la tarea recae en los maestros frente a grupo. De aquí la importancia de una formación y trayecto profesional en capacitación y actualización que proporcione un aprendizaje significativo sobre AC, y una formación inicial sólida que sea base para el servicio educativo que se ofrezca.

En relación a esto, es importante reflexionar que el maestro frente a grupo es quien tiene mayor oportunidad para incidir en el ambiente educativo, requiere de competencias y conocimientos para atender a los alumnos que así lo requieran, en conjunto, fomentar un aula inclusiva. Para realizarlo con éxito, necesita del apoyo de otros profesionales, cuya formación esté basada en la atención efectiva de las NEE, discapacidades, trastornos, etc., es decir, ser especialistas en características delimitadas que se pueden observar y presentar en cualquier escuela regular. La diversidad puede ser un potenciador de aprendizajes si se fomenta la inclusión, a través de las adecuaciones curriculares, cuando se presenten NEE y/o BAPS.

5.3 Propuestas y sugerencias de mejora del curso

De acuerdo a las opiniones de egresados y docentes se elaboró un esquema para representar visualmente las ideas que compartieron para enriquecer el curso de “Atención educativa para la inclusión” y algunos aspectos de la trayectoria normalista en general, según las áreas de mejora que identificaron en las generaciones del 2012-2016 al 2014-2018 los participantes (ver Figura 8). Se aprecia una vinculación entre cada propuesta, pues se abordan aspectos del currículo prescrito y en acción, en función de la contextualización de contenidos y la construcción de un paradigma más inclusivo en teoría y práctica.

Figura 8.
Propuestas de mejora en perspectiva de docentes y egresados.



Nota: Síntesis a partir de la dimensión de propuestas de mejora.

A partir de la identificación de las dificultades que se presentan al intentar diseñar y aplicar adecuaciones curriculares, los egresados sugieren con más insistencia reformar la metodología de enseñanza, pues opinan que la ejemplificación del diseño y aplicación de adecuaciones curriculares y estrategias podría ayudar a desarrollar esas competencias. De igual manera, indican que la evaluación y retroalimentación de sus AC puede ser más consistente al revisar diseños de planeaciones y llevar a cabo más observaciones de las prácticas de las estudiantes. Este último punto, coincide con las reflexiones de las docentes entrevistadas en cuanto a las áreas de oportunidad del curso; identifican que se debe brindar un mayor seguimiento del diseño de AC en la planeación de las estudiantes y su posible implementación en las jornadas de práctica profesional, es decir, mejorar en los aspectos de evaluación y retroalimentación. Esto recae en lo que la SEP (2012) marca sobre la concreción de un currículum significativo con la innovación y diversificación de la práctica docente, pues focaliza la construcción de competencias, como una “una enseñanza que permite el acceso a la información, a los

conocimientos, a su aplicación, uso y transferencia” (p. 14).

Otra sugerencia de parte de ambos tipos de participantes es que se interactúe más con el contenido sobre las necesidades educativas especiales por medio de experiencias directas con alumnos con esas características, acompañamiento con expertos en foros, congresos, visitas y orientación en el periodo de prácticas profesionales para saber cómo atenderlas, diseñar AC y tener la oportunidad de aclarar dudas en el momento. Del mismo modo, mencionan útil poder observar planeaciones de profesionales de la educación especial y su ejemplificación en casos reales.

Las propuestas y demandas que realizan los egresados pueden tener origen en la frustración que expresan los egresados en cuanto al diseño y aplicación de AC en general. Se requiere de un mayor manejo de contenido sobre las NEE y AC, ya que la atención a la diversidad es una realidad a la que se ven inmersos los maestros en la actualidad.

Además, en la opinión de los egresados, se expresa una postura consistente respecto a que la teoría rebasa la práctica que experimentan en la Escuela Normal, principalmente por su descontextualización con la situación que se presenta en sus grupos escolares, pues la interpretación de la teoría es especialmente interiorizada al ponerse en práctica, se le da un significado real. Este posicionamiento es congruente con lo que ha expresado Westbury (2002, citado en Díaz, 2003), al hacer una concreción entre la didáctica y el currículo, dicho de otro modo en teoría y práctica, se requiere de una reflexión constante de la acción educativa “ya que finalmente la educación es un acto” (p. 11).

Desde otra mirada, las docentes reconocen que precisamente la dinámica de trabajo de los periodos de séptimo y octavo semestre, demanda responsabilidades académicas diversas en los estudiantes, de tal manera que priorizan la atención en el proyecto para la titulación, lo cual, reduce su desempeño en otras áreas como el diseño y aplicación de adecuaciones curriculares; asimismo, su postura en cuanto a la descontextualización se asemeja bastante a la de los egresados, pues mencionan que la bibliografía del plan de estudios corresponde con autores y situaciones

educativas de otros países. Se requiere de una constante actualización de información del tema desde el currículum situado al contexto mexicano, un balance entre la saturación de contenido y la actividad académica para propiciar la precisa retroalimentación y/o evaluación de las adecuaciones curriculares de los estudiantes, así como la oportunidad de analizar casos reales que se presentan en los contextos de práctica.

Aunado a esto, las docentes proponen algunas modificaciones en la malla curricular del Plan de Estudios 2012, enfocado principalmente a la desvinculación que identifican en los cursos de “Adecuación curricular” en tercer semestre, “Atención a la diversidad” en quinto semestre y “Atención educativa para la inclusión” en séptimo semestre. Consideran que los cursos deben estar ubicados uno tras otro antes del séptimo semestre, a fin de que se aprecie una continuidad en los aprendizajes, y se trabaje directamente en función de las competencias del perfil de egreso y las áreas de oportunidad de cada estudiante. La ubicación de los cursos en la malla curricular puede ser un factor determinante para que haya un proceso consecuente en el desarrollo los aprendizajes que se esperan alcanzar al terminar el trayecto formativo.

Como mencionan las docentes, en el rediseño de la malla curricular del plan de estudios 2018, no se aprecian este tipo de sugerencias. Los cursos relacionados con el tema de las AC y la inclusión se redujeron a dos, nombrados “Atención a la diversidad” en cuarto semestre y “Educación inclusiva” en quinto semestre.

5.4 Conclusiones

Las adecuaciones curriculares son una manera de atender las BAPS, siendo un reto que abarca puntos desde la formación inicial hasta el contexto de aplicación. Por tanto, es necesario que los planes de estudio tengan más énfasis en la construcción de prácticas educativas inclusivas exitosas, que se interactúe con especialistas antes y durante la puesta en marcha de proyectos en donde se trate directamente con alumnos diversos y se consideren las condiciones desfavorables que pudieran representar barreras para el aprendizaje. Aunque la actualización constante y el autoestudio fueron un elemento recurrente en el análisis de este

estudio, difícilmente se encuentra con la oportunidad de trabajar interdisciplinariamente una vez que se inicia el servicio profesional. Desde la formación inicial los estudiantes construyen sus percepciones sobre el quehacer docente, por tanto es necesario que replantear políticas y contenidos curriculares congruentes con los principios de la educación inclusiva en función de enriquecer la cultura y los paradigmas educativos.

Desde este ámbito, puede inferirse que además de requerir una formación inicial sólida y un proceso de actualización permanente, es indispensable el trabajo colaborativo con el equipo de especialistas para adquirir un mayor dominio al realizar los ajustes adecuados que permitan un mayor acercamiento de los alumnos con el desarrollo de los contenidos del currículum y de los aprendizajes definidos para los mismos. En efecto, el apoyo de los especialistas debe ser tanto en la práctica docente como en la formación inicial, es decir, permanente. La educación superior debe brindar las herramientas para que el maestro desarrolle más competencias y se enfrente a los desafíos al ejercer su profesión. A fin de ofrecer un mejor servicio educativo, el trabajo interdisciplinar es necesario.

En conclusión, no se puede hacer una generalización de las percepciones de los agentes educativos, sin embargo permiten obtener una mirada sobre el estado de actualización en donde se ubica al momento la educación en Sonora en cuanto al enfoque de inclusión. Falta identificar los factores que retrasan la actualización del currículum normalista y los limitantes para integrar estudios recientes sobre el tema.

Lo anterior conduce a reflexionar que la atención a la diversidad implica influir más allá de las adecuaciones curriculares y las necesidades educativas especiales. Requiere de brindar una atención individualizada, incluyendo a la totalidad de los alumnos tomando en cuenta sus diferencias como punto de partida para el trabajo colaborativo, es decir, visualizando su potencial. A través de una práctica docente inclusiva se puede cumplir con una de las finalidades de la educación e intervenir de mejor forma en situaciones desfavorables que obstaculizan el desarrollo de los estudiantes.

Desde los planteamientos que se exponen en este capítulo, es recomendable

continuar el análisis de las respuestas de los participantes a fin de relacionar sus percepciones con los resultados de otras investigaciones, pues la información cualitativa merece ser sujeta a discusión desde diferentes perspectivas, incluso áreas profesionales, para plantear cuestionamientos que favorezcan el avance de la educación del país.

Además es conveniente retomar este estudio ubicando los participantes desde el contexto de especialistas, maestros de educación especial, así como egresados de otras generaciones o Escuelas Normales, con la finalidad de contrastar las concepciones sobre las adecuaciones curriculares, las necesidades educativas especiales, las barreras para el aprendizaje y/o participación, para apreciar desde esas perspectivas cómo estas deben ser aplicadas en la escuela regular, es decir, qué papel pudiera jugar el trabajo interdisciplinario para la construcción de un aula inclusiva.

Asimismo, se espera que los hallazgos del presente estudio favorezcan la reflexión hacia las áreas de oportunidad de mejora de la formación inicial y el compromiso de docentes y futuros docentes sobre el trabajo requerido en función de los objetivos de la educación, pues una fuerte preparación propicia a que se sigan construyendo más competencias para enfrentar los desafíos educativos que se representan en la falta de apoyo interdisciplinario, experiencia, recursos, es decir, en las situaciones específicas de cada contexto.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (s/f). *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Bs. As.
- Arnaiz, P., Garrido, C. y Guirao, J. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo de Déficit al Modelo Curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 15 (23), 1-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>
- Arranz, P., Liesa, M. y Vázquez, S. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), 65-82.
- Arrazola, B., Bozalongo, J. y Moreno, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24 (3), 147-165. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361196>
- Artículo 33 de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación* (1993, 13 de julio). México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Blanco, R. (En prensa). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones en el currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33132357/BlancoAtencionalaDiversidad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525201073&Signature=%2BzR5qRGiCVbKdDtwPyG4wvtxOFE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD_EN_EL_AULA.pdf

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Chi Chim, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y ciencia*, 5 (45), 121–135.
- Comisión de Educación y Cultura (2016). *Ley de Educación para el Estado de Sonora*. Recuperado de http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/Doc_leyes/doc_480.pdf
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Díaz, A. (1999). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós Educador.
- Díaz, A. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Ensenada: Redie, 5 (2).
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. México: Ries, 1 (1).
- Duk, C. (s/f). *El enfoque de educación inclusiva*. Fundación Hineni.
- Duk, C., Hernández, A. y Sius, P. (s/f). *Las Adecuaciones Curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza*. Recuperado de [http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk\(1\).pdf](http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk(1).pdf)
- Fierro, C. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción*. Flasco. Editorial Paidós. Bs.
- Figuroa, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30 (1).
- Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación

docente en México. *Liberabit* (23) 1. DOI:
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP/Fondo Mixto México/España.

García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 597-620. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220597A/16203>

Gobierno del Estado de Sonora (2012). *Informa a Sonora 2012. Año de la Participación Ciudadana*.

González, E. (s/f). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*. Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>

Gutiérrez, M. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horiz. Pedagóg.* 9 (1), 47-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907032>

Gutiérrez, M., Morales, L. y Viramontes, E. (2014). Formación docente: competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de las estudiantes normalistas. *Revista Ra Ximhai*, 10 (5), 387-421. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134025.pdf>

Hernández, E. y Valerín, L. (2009). *Implementación de adecuaciones curriculares en la educación terciaria: una propuesta pedagógica de apoyo para la práctica docente desde una perspectiva de igualdad de oportunidades*. Universidad estatal a distancia facultad de educación sistema de estudios de posgrado programa de maestría de psicopedagogía.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGraw Hill.

- Higareda, S. (2013). Las competencias didácticas desarrolladas por los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria durante el ciclo escolar 2012-2013 en la CYBENP: estudio de caso. *Ra Ximhai*. 9 (4), edición especial, 213-224. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/viewFile/54091/48138>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* XXXVI, (1). Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (23) 62. México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003
- Lacariere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Landa, M. (2011). *Estrategias que faciliten la integración de los docentes en el proceso de aprendizaje de los escolares con compromiso cognitivo en la Unidad educativa Doroteo Centeno*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>
- Llorent, V. y López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 27-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228009>
- Marchena, R. (2006). *Adecuaciones Curriculares*.
- Martínez, M. y Liñán. S. F. (2017). *Guía para una Escuela Inclusiva*. México:

CRESUR.

Ministerio de Educación (2009). *Guía de Adecuaciones Curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Guatemala: Autor. 159 Recuperado de

[http://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual de Adecuaciones Curriculares pdf](http://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares_pdf).

Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/35/67>

Navarro, B., Arriagada, I. A., Osse, S. y Burgos, C. G. (2016). Adaptaciones Curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7523/7841>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.

Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>

Rocha, E. (2012). *Tesis presentada como requisito parcial para obtener el grado de maestría en Psicología. Evaluación curricular de la licenciatura en educación Especial a través de la mirada de maestros y egresados de seis escuelas normales del país*. México.

Roque, M. y Domínguez, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Revista Electrónica Nova Scientia* 8 (4), 129 - 146. México.

Saker, J. (2014). *Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales*

Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Revista Educación y Humanismo*, 16 (26), 83-103. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2349>

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Calidad en la educación*, 46, 20-52. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/2/2>

Sánchez, L. C. (2010). *Propuesta de intervención para efectuar un acercamiento a la integración educativa mediante adecuaciones curriculares. Vivencia directiva en una primaria regular particular*. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Link del documento <http://hdl.handle.net/11117/4330>

Sarmiento, R. (2006). *Material del Curso Básico de Capacitación Docente*. Facultad de Ciencias de la Salud.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Atención educativa para la inclusión. Séptimo semestre. Educación Básica Preescolar*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Plan de estudios 2012*. México: Subsecretaría de Educación Superior.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Dirección de Educación Especial. Orientaciones para la inclusión educativa de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación*. Puebla: autor.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2012*. Recuperado de [http://www.sonora.edu.mx/Alumnos/Plan_estudios_2012/Plan_LEPREE_2012/plan_lepree_2012_1.htm#Proceso de elaboraci%3%B3n del curr%C3%ADulo](http://www.sonora.edu.mx/Alumnos/Plan_estudios_2012/Plan_LEPREE_2012/plan_lepree_2012_1.htm#Proceso%20de%20elaboraci%3%B3n%20del%20curr%C3%ADulo)

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*. 37 (2), 249-265. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>

Vázquez, L. (2017). *Adaptaciones curriculares consensuadas para la participación de niños con discapacidad intelectual en las clases del programa de idiomas "inglés"*. Universidad de Carabobo. Facultad de ciencias de la educación. Bárbula.

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta a egresados

Para la obtención de grado de maestría en Educación Especial se está llevando a cabo un proyecto de investigación con el objetivo de establecer la relación entre el curso de Atención Educativa para la Inclusión y el aprendizaje de las Adaptaciones Curriculares de los normalistas egresados durante su proceso formativo.

- I. Datos generales:
 1. Género:
 2. Generación de egreso
 - a) 2009 – 2013
 - b) 2010 – 2014
 - c) 2011 – 2015
 - d) 2012 – 2016
 - e) 2013 – 2017
 3. Licenciatura
 - a) Educación Preescolar
 - b) Educación Primaria
 4. Escuela Normal en la que estudiaste la licenciatura:
 - a) Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
 - b) Centro Regional De Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"
 - c) Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles"
 - d) Otra institución
 5. Años de servicio:
 - a) 1 – 2 años
 - b) 2 – 3 años

- c) 3 – 4 años
- d) 4 – 5 años
- e) Otro

II. Información relevante para contestar las preguntas de investigación:

Indique qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones. El número 5 es completamente de acuerdo y el número 1 es totalmente en desacuerdo.

6. **Percepción** general del **curso** Atención educativa para la inclusión:
- a) El **contenido** abordado en clase me permitió aprender qué son las adecuaciones curriculares.
 - b) Durante el curso aprendí cómo **diseñar** adecuaciones curriculares.
 - c) Durante el curso aprendí cómo **aplicar** adecuaciones curriculares.
7. **Percepción** de la **enseñanza** del curso Atención educativa para la inclusión:
- a) Considero pertinente la manera en que se **evaluaron** las **competencias** del perfil de egreso del curso.
 - b) Considero que desarrollé las competencias establecidas en el curso.
 - c) Tuve **asesoría** de parte de los docentes en cuanto al contenido del curso.
 - d) El docente quien impartió el curso:
 - 1. Manifestó gran **conocimiento** del curso.
 - 2. Promovió la **participación** de los alumnos.
 - 3. Se **comunicó** de forma clara y fácil de entender.
 - 4. Integró **teoría y práctica**.
8. **Percepción** del **aprovechamiento** del curso Atención educativa para la inclusión:
- a) Considero que los contenidos vistos en este curso me permitieron atender la necesidad de realizar adecuaciones curriculares en mi práctica docente como estudiante.

- b) Fui **autodidacta** en los temas que no comprendía.
 - c) Busqué **asesorías** como estudiante en la escuela normal cuando se me dificultaba realizar o diseñar adecuaciones curriculares.
 - d) Considero que tengo áreas de oportunidad al **diseñar** adecuaciones curriculares en mi ejercicio profesional.
 - e) Considero que tengo áreas de oportunidad al **aplicar** adecuaciones curriculares en mi ejercicio profesional.
9. ¿Con qué tipos de Necesidades Educativas Especiales has tenido que realizar adecuaciones curriculares en tu área profesional? Escoge una categoría general, puedes seleccionar más de una opción:
- a. Discapacidad visual
 - b. Discapacidad intelectual
 - c. Discapacidad auditiva
 - d. Discapacidad física
 - e. Trastornos graves de conducta
 - f. Trastornos de la comunicación
 - g. Trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad
 - h. Trastorno del espectro autista
 - i. Síndrome de Down
 - j. Síndrome de Asperger
 - k. Otros:
10. Desde tu punto de vista describe qué son las adecuaciones curriculares:
-
-
-
11. Describe una aplicación que hayan tenido las adecuaciones curriculares en tu experiencia profesional:

12. Menciona algunas dificultades que hayas tenido al aplicar o diseñar adecuaciones curriculares en el ámbito profesional:

13. ¿Qué tan de acuerdo estás en que la escuela pública debe atender situaciones que involucren Necesidades Educativas Especiales?

- a. Totalmente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Totalmente en desacuerdo
- f. Me mantengo con dudas al respecto
- g. Otro:

14. ¿Cuál es tu **nivel de satisfacción** general con el curso “Atención educativa para la inclusión” en función de las adecuaciones curriculares que has tenido que realizar en tu ejercicio docente?

- a. Totalmente satisfecho
- b. Satisfecho
- c. Insatisfecho
- d. Totalmente insatisfecho

15. ¿Tienes alguna **sugerencia de mejora** para esta asignatura?

16. ¿Consideras que tu formación académica en la escuela normal te ha posibilitado realizar adecuaciones curriculares para una mejor atención a la diversidad?
- a. Totalmente de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 - d. En desacuerdo
 - e. Totalmente en desacuerdo

Se agradece tu participación en este instrumento y se garantiza la confiabilidad en el tratamiento de los datos.

Anexo 2

Entrevista a docentes de la ByCENES

Objetivo de la entrevista: Conocer la perspectiva de las docentes de la ByCENES sobre el curso “Atención educativa para la inclusión” en cuanto a la pertinencia y manejo de su contenido, sugerencias de mejora y retos a los que se enfrentaron en las generaciones 2012-2016 a 2014-2018.

Dirigido a: Docentes de la ByCENES que impartieron el curso de “Atención educativa para la inclusión” en las generaciones 2012-2016 a 2014-2018, y quienes lo imparten actualmente.

Tiempo aproximado: 15-20 minutos

Recursos: Guion de entrevista, audio grabadora.

Fecha: 26 de febrero 2019

Guion:

Género:

Años de servicio:

Licenciatura que imparte:

Generación en la que ha impartido el curso “Atención educativa para la inclusión”:

1. ¿Cuál es la aplicación que deben tener las Adecuaciones curriculares en la planeación y en la práctica?
2. Además de adecuar contenido, actividades, tiempo: ¿De qué otra manera se pueden realizar AC?
3. ¿Cuál competencia general del perfil de egreso se ve más favorecida en el curso?
4. Una de las mayores dificultades que refieren los egresados que participaron en la encuesta es la identificación de las NEE en su práctica y cómo atenderlas. Retomando lo anterior ¿Considera que el diseño del contenido del curso requiere modificaciones para cubrir esa necesidad?
5. Dentro de los hallazgos, también se encontró que los egresados consideran que la teoría manejada en el curso debe aplicarse más en la práctica. En relación a esto ¿Cuál es su perspectiva en referencia a lo que los egresados expresan sobre la pregunta anterior?

6. ¿Qué opina acerca de que el curso sea impartido en línea?
7. ¿Cuál es su percepción referente al aprovechamiento académico del curso por parte de los alumnos?
8. ¿Qué áreas de oportunidad o aspectos de mejora tendrían que atender los alumnos al realizar adecuaciones curriculares?
9. Se rescata de las respuestas de la encuesta que los alumnos egresados expresan que hay una falta de apoyo por parte de psicólogos, psiquiatras, lingüistas, etc. ¿Qué tan de acuerdo está en que debe haber apoyo de especialistas al diseñar y aplicar AC?
10. La mayoría de los alumnos egresados de las generaciones 2012-2016 a 2014-2018 que fueron encuestados consideran que tienen dificultades para identificar las NEE, realizar adecuaciones curriculares, así como en el proceso de evaluación ¿Qué opina acerca de ello?
11. ¿Cuáles fueron los retos a los que se enfrentó al impartir el curso “Atención educativa para la inclusión”?
12. ¿Considera que el diseño de los contenidos del curso es pertinente y suficiente? ¿Por qué?
13. ¿Qué recomendaciones tiene del perfil de egreso del curso?
14. ¿Qué recomendaciones tiene del curso en general?

Notas: Durante la entrevista pueden surgir más preguntas u obviar las previstas según las respuestas.