



Secretaría de Educación y Cultura
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior de Hermosillo

Maestría en Educación Especial

“Percepciones ante la inclusión educativa del personal docente en educación primaria de la zona 078 de Hermosillo, sonora”.

Tesis

Para obtener el grado de
Maestra en Educación Especial

Presenta

María de Jesús Muro Reyes

Asesor - director

M.C Macrina Pineda León

Asesores – Sinodales

Dra. Emilia Castillo Ochoa
M.C Dora Cecilia Barrientos López

Hermosillo, Sonora, México. Agosto de 2014



Agradecimientos

Aprovecho este espacio para expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me apoyaron en la realización de éste trabajo:

A mi directora de tesis, M.C Macrina Pineda, por su infinita paciencia al apoyarme en la elaboración este documento y con quien me siento en deuda por la confianza depositada en mí. Tengo la seguridad de poder contar con ella ante cualquier situación personal o académica.

A la Dra. Emilia Castillo, quien además de ser lectora de esta tesis, en sus clases trasmite pasión hacia su profesión y hace amena cualquier actividad académica al retroalimentarla con sus experiencias vividas.

A la M.C Dorita Barrientos por su amabilidad y buena disposición al leer y hacer sugerencias a este trabajo. No ha sido necesario conocerla mucho para reconocer su gran calidad humana.

A Bety, por todos los momentos agradables compartidos al recibir las asesorías.

A todos mis maestros y compañeros de generación, muchas gracias porque de todos aprendí mucho. Mil bendiciones donde quiera que se encuentren.

Índice general

Introducción	8
Capítulo I. Planteamiento del problema	10
1.1 Problematización.....	11
1.2 Justificación.....	13
1.3 Pregunta de investigación.....	14
1.4 Objetivo general.....	14
1.5 Objetivos específicos.....	14
Capítulo II. Marco teórico	16
2.1 Antecedentes de la inclusión educativa.....	17
2.2 Concepto de Inclusión educativa.....	19
2.3 Bases conceptuales.....	25
2.3.1 Modelo Social de la discapacidad.....	26
2.3.2 Perspectiva socio-cultural del aprendizaje.....	27
2.4 Fundamentos de la inclusión.....	27
2.4.1 Derechos humanos.....	27
2.4.2 Educación para todos.....	28
2.5 Diferencias con integración.....	28
2.6 Escuelas inclusivas.....	30
Capítulo III. Marco Contextual	32
3.1 Ámbito internacional.....	34
3.2 Ámbito Nacional.....	37
Capítulo IV. Marco Metodológico	42
4.1. Paradigma de la investigación.....	44
4.2. Tipo de investigación.....	44
4.3. Variables e indicadores.....	45
4.4 Procedimiento, técnica e instrumentación de datos y su implementación.....	46
4.4.1. Técnica utilizada.....	46
4.4.2. Instrumento de investigación.....	46

4.4.3. Procedimiento de aplicación del instrumento.....	47
4.5. Procesamiento de datos.....	48
4.6. Contexto y sujetos.....	48
4.6.1. Contexto.....	48
4.6.2. Sujetos.....	49
Capítulo V. Análisis de los resultados.....	50
5.1. Información personal.....	52
5.1.1 Género.....	52
5.1.2 Edad.....	52
5.1.3. Grado que imparte.....	53
5.1.4 Años de experiencia docente.....	54
5.1.5 Grado de formación recibida.....	54
5.2 Lo positivo de la inclusión.....	56
5.2.1 Beneficios.....	56
5.2.2 Factibilidad.....	58
5.3 Preferencias de atención a la diversidad.....	62
5.3.1 Con discapacidad.....	62
5.3.2 Con otras necesidades de atención.....	66
5.4 Apoyos requeridos.....	70
5.4.1 Estrategias de apoyo.....	70
5.4.2 Recursos.....	73
5.5 Capacitación.....	74
5.5.1 Cursos recibidos.....	74
5.5.2 Formación.....	75
5.6 Resumen de resultados.....	78
Capítulo VI. Conclusiones.....	79
Capítulo VII. Propuesta de programa de atención la diversidad....	82
7.1 Presentación.....	83
7.2 Justificación de la Propuesta.....	83
7.3 Objetivo General y Específico.....	83
7.4 Responsable general.....	84

7.5 Acciones a realizar.....	84
7.5.1 Taller de capacitación docente para atención a la diversidad	85
Bibliografía.....	86
Anexo.....	90

Índice de figuras

Figura 1. Modelo Teórico	17
Figura 2. Etapas de atención a la diversidad.....	18
Figura 3. Modelo Contextual	33
Figura 4. Modelo Metodológico	43

Índice de tablas

Tabla 1. Perspectivas de inclusión desde diferentes disciplinas	21
Tabla 2. Dimensión, variable, indicador, preguntas.....	47
Tabla 3. Ubicación de escuelas participantes en esta investigación	48

Índice de gráficas

Gráfica 1. Género.....	52
Gráfica 2. Edad de los participantes.....	53
Gráfica 3. Grado que imparte	53
Gráfica 4. Años de experiencia docente.....	54
Gráfica 5 . Grado de formación recibida.....	55
Gráfica 6. Formación Maestría	55
Gráfica 7. La escuela debe aceptar a todos los niños.....	57
Gráfica 8. Todos los alumnos pueden aprender en escuelas de educación básica	57
Gráfica 9. La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes	58
Gráfica 10. La educación inclusiva mejora el rendimiento intelectual	59
Gráfica 11. La educación inclusiva mejora el rendimiento socioafectivo	59
Gráfica 12. La inclusión favorece el desarrollo de respeto ante las diferencias	60
Gráfica 13. Lo ideal es que los alumnos con discapacidad sean atendidos en escuelas de educación especial.....	61
Gráfica 14. Para atender a la diversidad se requiere apoyo de otros docentes	61

Gráfica 15. Preferencias de atención de alumnos con discapacidad intelectual ...	63
Gráfica 16. Preferencias de atención con discapacidad auditiva	64
Gráfica 17. Preferencias de atención con discapacidad visual.....	64
Gráfica 18. Preferencias de atención con discapacidad motriz	65
Gráfica 19. Preferencias de atención de alumnos con autismo	66
Gráfica 20. Preferencias de atención alumnos con aptitudes sobresalientes	67
Gráfica 21. Preferencias de atención a alumnos migrantes indígenas.....	68
Gráfica 22. Preferencia de atención a alumnos extranjeros.....	68
Gráfica 23. Preferencias de atención a alumnos con problemas de conducta	69
Gráfica 24. Preferencias de atención a alumnos con familia disfuncional	69
Gráfica 25. El alumno debe ser apoyado en el aula regular.....	71
Gráfica 26. El alumno debe recibir apoyo en el aula de educación especial.....	72
Gráfica 27. El alumno debe recibir apoyo de otras instituciones	72
Gráfica 28. Dispongo de suficientes recursos materiales.....	73
Gráfica 29. Organizo el tiempo para atender las necesidades individuales de los alumnos.....	74
Gráfica 30. He recibido cursos para atender a la diversidad	75
Gráfica 31. Cuento con formación suficiente para atender a la diversidad	76

Introducción

En la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), concluida en nuestro país en el 2011, se establece en uno de sus principios pedagógicos que se debe favorecer la inclusión para atender a la diversidad. Bajo este principio se reconoce que para poder lograr la calidad en educación es necesario garantizar la equidad, misma que se conseguirá al tomar en cuenta la variedad cultural, social, de estilos y ritmos de aprendizaje que existen en la comunidad educativa, logrando de esta manera que el aprendizaje de cada alumno y de todo el grupo se enriquezca a través de la interacción social en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo. SEP (2011 a).

Aunque la educación inclusiva no es exclusiva de la escuela, sino que involucra a toda la sociedad, el papel del docente es fundamental para la atención a la diversidad. Cada alumno posee características propias que deben ser valoradas y evaluadas de acuerdo a sus particularidades, es por ello que es fundamental que cada maestro esté capacitado y sensibilizado ante la nueva forma de atender a la diversidad existente en las aulas. Si bien es cierto que los docentes siempre han buscado estrategias diversas para apoyar a los alumnos que así lo requieren, a partir de la RIEB, estas deben realizarse de forma sistematizada.

Para conocer las percepciones que los docentes de la zona 078 tienen ante la inclusión educativa, el presente trabajo se ha estructurado en siete capítulos, los cuales se describen a continuación:

En el Capítulo I se desarrollan los principales aspectos que guían este estudio: planteamiento del problema, la justificación, las preguntas y los objetivos de la investigación.

En el Capítulo II se muestran los conceptos teóricos en los cuales se fundamenta nuestra investigación, tales como: Concepto, bases, fundamentos, y principios de la inclusión, así mismo se define lo que son las escuelas inclusivas.

En el Capítulo III se presenta el contexto en el cual se ha ido desarrollado la educación inclusiva. En un primer apartado se presenta los acuerdos de

Conferencias y Reuniones llevadas a cabo en el ámbito internacional, organizadas por organismos tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en un segundo apartado se describen las políticas del ámbito nacional con relación a las políticas que se han impulsado a partir de los acuerdos internacionales y que han dado lugar a la Reforma de Educación Básica.

En el capítulo IV se refiere el paradigma utilizado, el tipo de investigación, la técnica de recolección de datos y el instrumento empleado, así como el contexto y los sujetos que fueron objeto de estudio, además de las variables sujetas a análisis.

En el Capítulo V se presenta los resultados y el análisis de esta investigación desde sus distintas variables: Lo positivo de la inclusión, Preferencias de atención a la diversidad, apoyos requeridos y capacitación.

En el Capítulo VI se encuentran las conclusiones generales.

Finalmente en el Capítulo VII se muestra la propuesta de programa, la cual se ha titulado Programa de capacitación docente para la atención a la diversidad, misma que se ha elaborado a partir de los resultados y análisis que se presenta en el capítulo V.

Para concluir este estudio presenta las referencias bibliográficas utilizadas y en el anexo se incluye el instrumento que se aplicó a los docentes para conocer sus percepciones ante la inclusión educativa.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

1.1 Problematización

La población en las escuelas se muestra cada vez más diversa debido a diferentes factores, tales como la integración de los alumnos con discapacidad de las escuelas de educación especial a las escuelas regulares, la migración de personas de poblaciones pequeñas a las ciudades en busca de empleo, los grupos étnicos que persiguen la misma causa y por consiguiente poseen lengua y cultura diferente, de alumnos que presentan aptitudes sobresalientes, así como de alumnos que se muestran motivados para asistir a la escuela, mientras que otros carecen de dicha motivación principalmente por cuestiones de disfuncionalidad familiar, así mismo se observan diferencias por cuestión de religión. No obstante, independientemente de las características de cada grupo, cultura o idioma, cada ser humano es diferente a otro y en lo referente al contexto escolar o áulico cada alumno presenta capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje diferentes, por lo que aun siendo un grupo aparentemente homogéneo, cada alumno requiere de atención especial.

Al reconocer la diversidad existente en nuestro país, en la Reforma Educativa que culmina en el 2011, se establece que el sistema educativo ofrecerá una educación pertinente, al valorar, proteger y desarrollar cada cultura y una educación inclusiva, al evitar las diferentes formas de discriminación y la reducción de las desigualdades. Para lograr los anteriores principios, será necesario que cada docente promueva el reconocimiento de la diversidad lingüística, social y cultural como aspectos de enriquecimiento para todos. Por otra parte, otro deber docente es identificar las barreras para el aprendizaje de alumnos con discapacidad física, mental o sensorial con la finalidad de impulsarlos a participar así como de evitar actitudes de discriminación SEP (2011 a).

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, para que la atención a la diversidad sea efectiva se requiere de la intervención del docente para atender las diversas características de los alumnos, facilitándoles el aprendizaje y la participación dentro del aula. Consecuentemente, para que la educación sea de calidad como se establece en el artículo tercero de nuestra Constitución, es necesario que cada maestro, además de tener buena actitud y disposición para

atender a toda la población que se le asigne, cuente con capacitación que le permita desarrollar las necesidades de aprendizaje que cada alumno a su cargo requiere.

Haciendo referencia a la capacitación, cabría preguntarnos qué tan preparados nos sentimos como docentes, tanto de educación especial como de educación regular, para afrontar el gran reto que significa la inclusión educativa, considerando que si bien la RIEB se llevó a cabo en un Marco de políticas y acuerdos internacionales, el principio de inclusión ha sido incorporado a la Reforma Educativa sin tomar en cuenta las condiciones tanto de capacitación del personal como de condiciones físicas de los planteles, aunque éstas varían de un lugar a otro, de esta manera existen escuelas en las apenas tienen lo indispensable y otras sin embargo se encuentran muy bien equipadas.

Continuando con la capacitación docente, en un estudio realizado por Espinoza se concluye que dentro de las principales variables asociadas al rendimiento académico se encuentra la autoconfianza y la autoestima de los estudiantes, por lo tanto, si la actitud del docente hacia sus alumnos es negativa, los resultados de éstos serán poco favorables. Al detectar una actitud negativa por parte del profesor, los alumnos se sienten poco valorados y se desmotivan muy fácilmente. Sin embargo, si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva, el proceso de aprendizaje es más exitoso (Espinoza 2006 en Sánchez 2008).

Por otra parte, Esther Chiner observa que hay algunas preocupaciones en los profesores con respecto a la puesta en práctica de la inclusión debido a que éstos dudan de su capacidad para llevar a cabo una enseñanza basada en la atención a la diversidad y aunque en general están de acuerdo con el concepto y la filosofía de la inclusión, sus actitudes no se muestran tan optimistas cuando ellos mismos se ven directamente involucrados en la atención de grupos muy heterogéneos (Chiner, 2011).

A pesar de las consideraciones anteriores, se concuerda en que son las aulas regulares el lugar más idóneo para la atención a la diversidad, es por eso que en

este trabajo se pretende conocer cuáles son las percepciones que el personal docente muestra ante la inclusión educativa.

1.2 Justificación

La elaboración de este trabajo se justifica al aportar información para conocer la percepción que el personal de educación primaria de la zona escolar 078 tiene ante la inclusión educativa como uno de los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudio, ya que en las escuelas que conforman esta zona, al igual que todas las escuelas, se caracteriza por la gran diversidad de sus alumnos. En base a los resultados obtenidos considerar las áreas de oportunidad para hacer un plan de mejora de las prácticas educativas inclusivas, a fin de mejorar la atención a la población escolar

Tomando en cuenta que en el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrado en Salamanca, España se plantea que todas las escuelas deben aceptar a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales: niños con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, niños de calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginadas (UNESCO,1994), se fueron dando una serie de cambios en la política educativa tanto internacional como nacional, a raíz de éste planteamiento.

En México, se considera el principio anterior en la Reforma Integral de la Educación Básica culminada en el 2011, estableciendo como prioridad elevar la calidad de la educación ampliando las oportunidades educativas en el marco de la equidad, ofreciendo una educación integral basada en competencias: conocimientos, actitudes y valores que fortalezcan la participación y corresponsabilidad entre los diversos actores que conforman la comunidad educativa. SEP (2011a)

En el acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial de la Federación en agosto de 2011, se establece la articulación de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. La articulación de éstos niveles están sustentada por doce principios pedagógicos, y en el principio número 9, se plantea **Favorecer a la inclusión para atender a la diversidad**. SEP (2011b) por lo que queda sustentado a través de éste principio que la inclusión educativa es responsabilidad de la educación básica. En palabras de Stainback:

“La opción por la inclusión significa el final de las etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionarse en las aulas” Stainback (2001 pág. 16)

Como se observa en los puntos anteriores, a través de la inclusión se favorece a todos los alumnos para que asistan a las escuelas de educación básica de su comunidad, y participen tanto en las actividades escolares como extraescolares con sus iguales en el mismo entorno social.

1.3 Pregunta de investigación

La pregunta central de esta investigación es ¿Qué percepciones tienen los docentes de educación básica a nivel primaria de la zona 078 ante la implementación de la educación inclusiva en sus aulas de clase?

1.4 Objetivo General

Describir las percepciones que el personal docente de nivel básico en educación primaria de la zona 078 de Hermosillo tiene ante la inclusión educativa.

1.5 Objetivos específicos

Identificar la percepción que el personal docente de nivel básico en educación primaria de la zona 078 tiene respecto a lo positivo de la inclusión.

Identificar la percepción que el personal docente la zona 078 tiene respecto a sus preferencias de atención a la diversidad.

Identificar la percepción que el personal docente la zona 078 tiene respecto al tipo de apoyo que considera más adecuado.

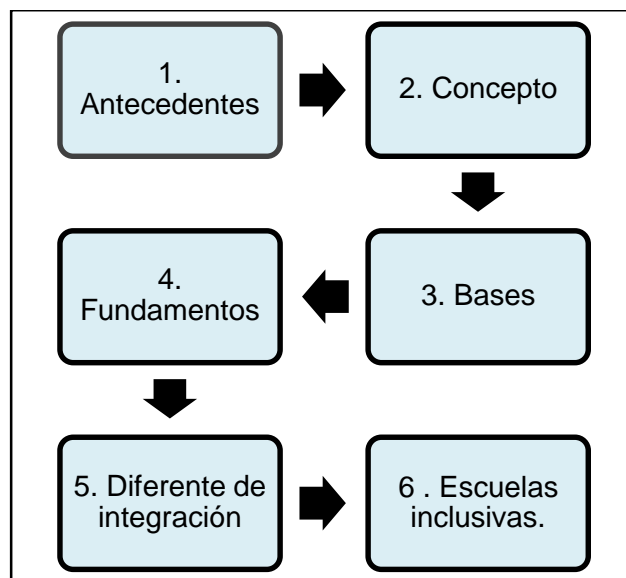
Identificar la percepción que el personal docente la zona 078 tiene respecto a su capacitación para la inclusión educativa.

Capítulo II

Marco teórico

En el capítulo que a continuación se presenta, se establecen los conceptos teóricos en los cuales se fundamenta la investigación, describiendo los más relevantes y necesarios tales como: Antecedentes, Concepto, bases, fundamentos, y principios de la inclusión, así mismo se define lo que son las escuelas inclusivas. En la Figura 1, se muestra el Modelo del marco teórico desarrollado en el presente trabajo.

Figura 1. Modelo Teórico



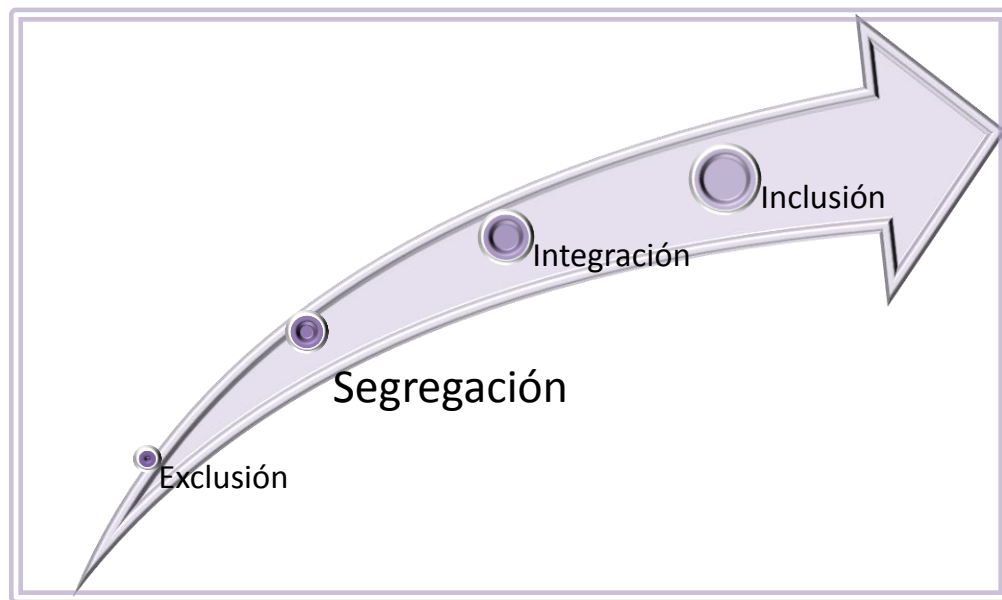
Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

2.1 Antecedentes de la inclusión educativa

Antes de llegar a la educación inclusiva, la respuesta educativa que se ha ofrecido a la diversidad ha pasado por diferentes etapas, lo cual no significa que se concluya

totalmente una para iniciar otra, sino que los cambios han sido paulatinos. Para tener una perspectiva general de lo que han sido las diferentes fases, se ha considerado un estudio realizado por Parrilla (2002) quien las ha clasificado en: exclusión, segregación, integración y finalmente la inclusión. En la figura 2 se esquematizan estas etapas y posteriormente se describirá brevemente cada una de éstas, con el fin de ubicar a la inclusión educativa como un proceso que ha surgido en atención a la diversidad.

Figura 2. Etapas de atención a la diversidad



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En la primera de estas etapas, se le niega el derecho a la educación a las clases sociales desfavorecidas tales como grupos culturales minoritarios, campesinos, mujeres, personas con discapacidad, entre otros, pertenecían a la población a la que iba dirigida la educación. En la segunda etapa, la segregación, se reconoce el derecho a la educación, por lo que se inicia la escolarización en los grupos antes

mencionados, pero en escuelas separadas, diferenciadas según los grupos y en escuelas especiales en el caso de las personas con discapacidad. En la tercera etapa, la de integración, se reconoce el derecho de incorporarse a la escuela ordinaria. En Europa se inicia este periodo a principios de los años 70, mientras que en México se dio inicio a este proceso hasta finales de los 90's. Con respecto a lo que ha sido el proceso de integración de alumnos de escuelas de educación especial a escuelas de educación regular, Ángeles Parrilla manifiesta que:

“Supone inicialmente el traspaso de los alumnos desde los centros específicos a los ordinarios, en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real” (Parrilla, 2002, pág. 17).

Por último, la cuarta etapa, la de la inclusión, se caracteriza por el derecho que tienen las personas a recibir una educación de calidad, independientemente de sus características físicas, intelectuales, culturales, sociales. En los apartados siguientes se ampliará un poco más sobre esta etapa ya que es considerada en las reformas educativas tanto en el contexto internacional como nacional. De esta manera, en nuestro país se retoma a la inclusión educativa como uno de los Principios Pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios de la Reforma Educativa culminada después de un proceso en el 2011.

2.2 Concepto de inclusión educativa

El término de educación inclusiva es definido desde diferentes disciplinas y diferentes autores o investigadores, no existiendo un significado concreto y único del mismo, por lo que es necesario verlo desde diferentes áreas para poder lograr obtener una visión global de este concepto, el cual es considerado por algunos investigadores como un movimiento, por otros como un enfoque, como una modalidad, como una orientación o como un fenómeno social. Sin embargo, Ángeles Parrilla (2002) expone que la inclusión educativa no es un nuevo enfoque,

sino que más bien lo identifica como un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de las reformas integradoras. Por otra parte, la misma autora explica que la inclusión no es exclusiva del ámbito educativo sino que es principalmente un fenómeno social, ya que la exclusión social representa uno de los problemas más importantes de la sociedad actual.

Para poder tener una perspectiva general de este concepto se considera necesario exponer a groso modo el origen que dio lugar a esta etapa educativa y posteriormente hacer una descripción muy general de este tema desde el punto de vista de autores como Valenciano (2009), Booth y Ainscow (2000), Blanco (2008) y SEP (2011).

El nacimiento de la idea de la inclusión surge en 1990, en la conferencia promovida por la UNESCO llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en la que se expuso la idea de una Educación para Todos, fundamentando una nueva consciencia social ante las desigualdades de los derechos humanos, y sobre todo las desigualdades en el derecho a la educación. Cabe mencionar que dicha Conferencia fue organizada desde el ámbito de la Educación Especial, lo cual es relevante resaltar, debido a que actualmente la educación inclusiva es parte de la Educación Básica.

Cuatro años después, para dar continuidad a la conferencia de Jomtien, Educación para Todos, en Salamanca, España, se celebra la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y es en esta conferencia donde se generaliza la noción de inclusión como principio y política educativa, asumiendo los países y organizaciones participantes desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva (Parrilla 2002).

A pesar de que esta conferencia estaba orientada en su origen a las personas con discapacidad o consideradas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se asume el hecho de que la orientación inclusiva es un derecho de todos los niños y de todas las personas. De este modo, el concepto de inclusión es definido desde distintos ámbitos.

Con la finalidad de tener una visión general de cómo se determina a la inclusión en las diferentes disciplinas voy a centrarme en un estudio que realiza Grettel Valenciano (2009), desde la perspectiva del derecho, la sociología, la psicología y la pedagogía, lo cual se plasma en la siguiente tabla.

Tabla 1. Perspectivas de inclusión desde diferentes disciplinas

Disciplina	Perspectiva
Derecho	Se considera que la educación no es un privilegio de unos pocos, sino de todas las personas. Cada estado la ofrece como parte de sus servicios.
Sociología	Se expone que la escuela debe ofrecer educación de calidad y contribuir al buen sentido social, además de fortalecer el respeto a las diferencias y considerar a la diversidad como riqueza cultural.
Psicología	Se define que en las escuelas inclusivas todos los alumnos se sienten aceptados y apoyados, evitando la segregación y el rechazo, además de favorecer su autoestima y reconocer sus logros, así como fomentar valores tales como la tolerancia, el respeto, la cooperación.
Pedagogía	Desde la perspectiva de la pedagogía, la educación inclusiva se orienta en el enfoque constructivista, asegurando con ello el logro de un aprendizaje significativo.

Fuente: Muro, M; Pineda, M, (2012). Adaptado de Valenciano, G. (2009)

Desde la perspectiva del derecho, la mejor forma expresada, se encuentra en la Declaración de los Derechos Humanos, la cual en el artículo 26 establece que:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción

elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”

ONU (1948 pág. 4)

Desde la **sociología**, se expone que la escuela debe ofrecer educación de calidad y contribuir al buen sentido social, además de fortalecer el respeto a las diferencias y considerar a la diversidad como riqueza cultural. Desde esta perspectiva, la escuela es el lugar idóneo para inculcar el valor de la diversidad y el respeto a ser diferente. Así mismo es un compromiso social dar respuesta a las necesidades de todas las personas a través del acceso a una educación de calidad.

Por otra parte, desde la perspectiva de la **psicología**, se define que en las escuelas inclusivas todos los alumnos se sienten aceptados y apoyados, evitando la segregación y el rechazo, además de favorecer su autoestima y reconocer sus logros, así como fomentar valores tales como la tolerancia, el respeto, la cooperación.

“se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a otro” Arnaiz (2005, Pág. 3).

Por último desde la perspectiva de la **pedagogía**, la educación inclusiva se orienta en el enfoque constructivista, asegurando con ello el logro de un aprendizaje significativo.

“El constructivismo sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos factores. Para el enfoque constructivista, el aprendizaje es la construcción de conocimientos, a partir de la conexión de lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona” (Valenciano, 2008, pág.18).

Como se ha comentado al inicio de este apartado, la inclusión educativa es definida desde diferentes enfoques y de manera distinta por diversos autores, por lo cual, considero pertinente retomar otros conceptos de éste término. En este caso la conceptualización que Booth y Ainscow (2000) plantean acerca de la inclusión es la siguiente:

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los niños con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA, o adolescentes embarazadas, entre otros”. (Booth y Ainscow, 2000, pág. 9).

La perspectiva que tienen estos autores ante la inclusión es que tanto en las escuelas como en la sociedad se presentan barreras que impiden el aprendizaje y la participación, por lo que es necesario identificarlas para poder minimizarlas o eliminarlas.

En otro concepto de Inclusión educativa, Rosa Blanco (2008) da una definición oficial de la UNESCO:

“La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT” (Blanco, 2008, pág. 7).

Como podemos ver, la conceptualización que la UNESCO tiene acerca de la inclusión es muy similar a la que plantean Booth y Ainscow. En ambas se utilizan términos como: proceso, diversidad, participación y eliminación de la exclusión. Para finalizar este apartado, se retomará el concepto que se plantea en SEP (2011c):

“la Educación Inclusiva: es un proceso, implica identificar y eliminar barreras, impulsa la participación y su centralidad es el aprendizaje” (SEP 2011c, pág. 42)

Se describe este concepto argumentando que es **un proceso** porque conlleva un movimiento permanente de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas y porque involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado.

Otro aspecto de esta definición es el que dice que **Implica identificar y eliminar barreras** del contexto áulico, familiar y sociocultural. Para la identificación de dichas barreras se requiere de la realización de análisis, evaluación y sistematización de información, con el fin de reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Una vez que éstas han sido identificadas, se continúa con el diseño de una planeación estratégica para eliminarlas o minimizarlas y poder evitar así la presencia de cualquier forma de discriminación o exclusión. Por otra parte, a través de la planeación estratégica se impulsan iniciativas en la escuela y en el aula para fortalecer el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas, así como de los docentes y las familias, lo cual implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para facilitar la atención toda la diversidad de alumnos.

Impulsa a la participación, es un aspecto más de este concepto con el cual se resalta la necesidad de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas.

Finalmente, otra característica importante de esta conceptualización es que **tiene centralidad en el aprendizaje**, reconociendo a la escuela como el lugar ideal donde

los alumnos y las alumnas aprenden acerca de la cultura, aprenden con otros y aprenden consigo mismos (todo esto de forma simultánea). Bajo este aspecto se exige experiencias de aprendizaje de calidad, por lo que la escuela promueve en los alumnos altos niveles de logros educativos. Por otra parte, se pone atención especial a los grupos en condición de vulnerabilidad, en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, lo cual implica la responsabilidad profesional de los docentes y directivos para realizar el seguimiento de sus logros, así como las acciones necesarias para garantizar su asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica (SEP 2011c).

Las conceptualizaciones anteriores, en sí son muy similares. Lo que diferencia esta última a las planteadas por la UNESCO y Booth y Ainscow es que en ésta se considera como centralidad el aprendizaje, con lo cual se promueve que la enseñanza se hará de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, a través de adecuaciones curriculares que permitan a cada alumno aprender de acuerdo a sus características y ritmos de aprendizaje.

Una vez planteada en forma muy general las diferentes conceptualizaciones de inclusión, pasaremos al siguiente apartado, en el cual se describen las bases conceptuales de la inclusión.

2.3 Bases conceptuales de la inclusión

La Educación Inclusiva se considera relevante para enfrentar las actitudes negativas con respecto a las diferencias, a la discriminación y a los prejuicios que tienen su origen en la sociedad y que representan un serio obstáculo para la educación (UNESCO 2003), por lo cual es importante promover políticas y prácticas inclusivas en todo el sistema educativo, con la finalidad de contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos y las alumnas y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas (Blanco 2006). Por estas razones las bases conceptuales de la Educación Inclusiva de acuerdo al Modelo de Atención de los

Servicios de Educación Especial 2011 se encuentran en el Modelo Social de la Discapacidad y en la Perspectiva Socio-cultural del Aprendizaje, mismos que se describirán de forma muy general en los siguientes apartados.

2.3.1 Modelo Social de la Discapacidad

Este modelo surge en 1983 por iniciativa de Mike Oliver, Académico británico, autor y activista de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y profesor de la Universidad de Greenwich. Con este Modelo se pretende eliminar la idea de discapacidad como algo inherente al ser humano, exponiendo que son las actitudes sociales los que generan la discapacidad (SEP, 2011c).

Bajo este Modelo, se considera que las causas que originan la discapacidad están situadas en barreras económicas, políticas y sociales, por lo cual, las soluciones entonces deben estar orientadas hacia dichas barreras y no hacia las personas. Por lo tanto, como dice Jenny Morris “Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones, es una discapacidad” (Morris, J, en Palacios (2008, pág. 123).

En congruencia con lo anterior, cabe resaltar que en el 2006 lleva a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, organizada por la ONU (México se adhirió a esta Convención en el 2007). En esta Convención se abordan los conceptos de accesibilidad universal, diseño universal y ajustes razonables, mismos que considero desarrollar brevemente.

Por accesibilidad Universal se busca que la construcción del entorno esté basada en las necesidades de todas las personas, eliminando obstáculos y barreras de acceso en transportes, edificios y otros servicios e instalaciones públicos. Por otra parte, el Diseño Universal, se considera el diseño de entornos y servicios que puede utilizar toda persona sin necesidad de adaptación y diseño especializado, mientras que los ajustes razonables son las medidas específicas que se adoptan cuando el acceso no es posible desde el diseño universal SEP (2011c)

2.3.2 Perspectiva Socio-cultural del Aprendizaje

Bajo este concepto, se concibe al ser humano como un actor dinámico en la construcción de su propio aprendizaje y a la vez se reconoce que el aprendizaje es producto de la interacción entre los sujetos con los objetos de conocimiento. Es decir, es el resultado de la interacción con diversos factores: sociales, culturales, familiares y personales. De esta manera, al lograr el aprendizaje en un contexto sociocultural, su construcción se da al mismo tiempo de forma individual y social, a partir de su experiencia con el mundo, con otros sujetos y consigo mismo.

Bajo este principio, se considera al aprendizaje como un proceso constante y permanente a lo largo de la vida. Además se enfatiza que en el proceso de aprendizaje se ponen en juego una serie de elementos que lo determinan, tales como la motivación, la emoción, las características del contexto o situación de aprendizaje, así como la interacción entre las características del individuo: estilo de aprendizaje, grado y tipo de apropiación del objeto de conocimiento, entre otros y el objeto de conocimiento (Carretero, 2002).

2.4 Fundamentos de la inclusión educativa

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2004, en el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, se establece que los fundamentos para una educación Inclusiva son: Los Derechos Humanos y La Educación para Todos. A continuación se describirán brevemente estos aspectos. UNESCO (2004)

2.4.1 Derechos humanos.

En la definición de educación inclusiva vista desde diferentes disciplinas, se ve la perspectiva del derecho, siendo La Declaración Universal de los Derechos humanos de 1948 la expresión más clara para ver a la inclusión desde este enfoque, (Valenciano, 2009) no obstante en este apartado se vuelve a retomar esta declaración de la Organización de las Naciones Unidas, en la cual en el artículo 26 dice que:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” ONU (1948, Pág.6)

2.4.2 Educación para todos

La educación para todos es otro principio de inclusión educativa propuesto por la UNESCO 2004, en el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Para comprender este principio es necesario retomar la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos, convocada por UNESCO y llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990. La motivación que dio lugar a que esta reunión se llevara a cabo es que a pesar de que en la Declaración Universal de los derechos humanos de 1948 se establece que “todas las personas tienen derecho a la educación”, aún se observa que millones de niños no tienen acceso a la educación básica, de igual forma, millones de adultos son analfabetas, así como millones de niños y adultos no concluyen la educación básica.

Resumiendo, en este apartado se han plasmado los fundamentos de la inclusión educativa, propuestos por la UNESCO 2004 en el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, documento que contiene materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. En este documento se consideran como fundamentos de la inclusión los derechos humanos y la escuela para todos.

2.5 Diferencias entre integración e inclusión

La integración y la inclusión educativa son dos términos totalmente diferentes, aunque actualmente tienden a confundirse o a relacionar a la inclusión con personas con discapacidad. Como se mencionó en el primer apartado de este capítulo, la integración y la inclusión son etapas que se han venido dando a través del tiempo, para proporcionar atención a las personas o grupos vulnerables, por lo cual el concepto de integración ha quedado en el pasado, sin embargo, es común

que estos términos se utilicen como sinónimos debido a que aún se está en proceso de pasar de una etapa a otra (y no está de más pensar que todavía hay grupos que viven en total exclusión o segregación). Con la finalidad de conocer las diferencias entre estos términos se hará una relación de los planteamientos de estos enfoques, tomando como referencia los argumentos que ante esta temática se plasman en SEP (2011):

a). Priorización de la población

Con la integración educativa se llevó cabo el traslado de los grupos excluidos a las escuelas comunes (alumnos con discapacidad) los cuales se tuvieron que adaptar a la oferta educativa disponible. Con el enfoque inclusivo se pretende lograr la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado.

b). Concepto

El concepto del enfoque de integración fue el de “necesidades educativas especiales” (NEE) con o sin discapacidad, asumiendo con esto que el problema se encuentra en el sujeto de atención. Por su parte, el enfoque inclusivo maneja el concepto “barreras para el aprendizaje y la participación” (BAP). Es decir, la problemática se encuentra en los contextos generadores de estas barreras.

c). Derecho

Con respecto al derecho, a través del enfoque integrador se buscó hacer efectivo el derecho de las personas con NEE con o sin discapacidad a educarse en las escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para facilitar su proceso educativo y su autonomía. Con el enfoque inclusivo, el derecho representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos y hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.

d) Impacto

Con la integración educativa, el impacto se obtuvo al transformar la educación especial y reorientar sus recursos para apoyar los procesos de integración. A través

del movimiento inclusivo, se impacta significativamente al sistema educativo en su conjunto.

e). Responsabilidad

La integración educativa fue responsabilidad de la Educación Especial, mientras que la inclusión educativa es una política del Sistema Educativo.

f). Visión.

La visión planteada en la integración educativa con respecto a las dificultades de aprendizaje, es que éstas se atribuyen solamente a factores relacionadas al alumno, es decir a sus competencias, su origen social o el capital cultural de su familia. En la inclusión educativa se reconoce la gran influencia que tienen los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

g) Logros.

Los logros que se obtuvieron con la integración educativa han sido los avances en lo referente a la aceptación y respeto de los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad. A través del modelo inclusivo, se aspira a que en las escuelas y en las aulas se eliminen o minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación, constituyéndose en contextos en continuo desarrollo y con condiciones para atender a la diversidad.

2.6 Escuelas inclusivas

Una escuela inclusiva, es la escuela que acepta a todos. No solamente en la estadística, sino en la práctica educativa de cada día. En la escuela inclusiva la diversidad no se ve como un problema, sino como un valor con el que se enriquece y fortalece todo el grupo y a cada integrante en lo particular.

Rosa Blanco nos dice que “en una escuela inclusiva no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. Es una escuela que modifica sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas” (Blanco 1999, pág. 10)

Con esta definición de escuelas inclusivas se concluye el marco teórico de nuestra investigación, en el cual no se ha pretendido hacer un análisis profundo de las diferentes teorías e investigaciones, sino que a través de este trabajo sencillo, se pretende tener un panorama general acerca de los antecedentes, el concepto, las bases, fundamentos y principios de la inclusión así como las diferencias con la integración educativa.

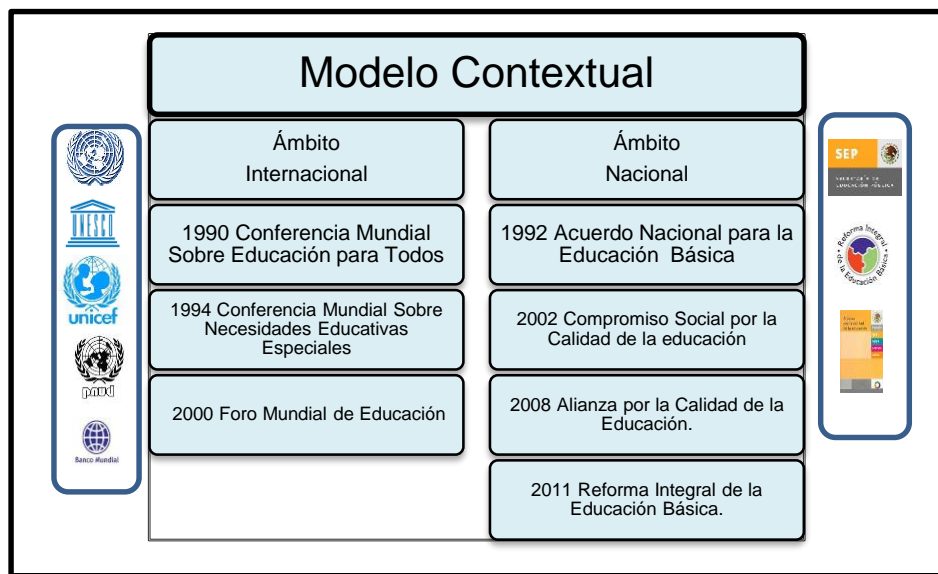
Capítulo III

Marco contextual

En este capítulo se presenta el contexto en el cual se ha ido desarrollado la educación inclusiva. En un primer apartado se presenta los acuerdos de Conferencias y Reuniones llevadas a cabo en el ámbito internacional, organizadas por organismos tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en las cuales se han tomado los compromisos para que todos los gobiernos que forman parte emprendan las estrategias para favorecer la calidad educativa.

En el segundo apartado se describen las políticas del ámbito nacional con relación a las políticas que se han impulsado a partir de los acuerdos internacionales y que han dado lugar a la Reforma de Educación Básica. Dicho contexto, queda plasmado en el siguiente Modelo.

Figura 3. Modelo Contextual



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

3.1 Contexto Internacional

La atención educativa que se ha ofrecido a los grupos vulnerables se ha visto favorecida al pasar de la escasa o nula atención hasta los logros que actualmente se han obtenido, iniciando por el derecho de todos a la educación y en las últimas décadas se ha establecido además una educación con calidad y con equidad. Estos logros que se han adquirido son producto de los acuerdos internacionales, en los que se han plasmado las inquietudes y los reclamos de dichos grupos.

La reunión internacional que ha sido considerada como la que dio *el germen* de la inclusión educativa Parrilla (2002) es la **Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos**, la cual es convocada por UNESCO y se llevó a cabo en Jomtien Tailandia en marzo de 1990. Lo que motivó a que esta reunión se llevara a cabo fue que a pesar de que en la Declaración Universal de los derechos humanos de 1948 se establece que “todas las personas tienen derecho a la educación”, aún se observa que millones de niños no tienen acceso a la educación básica, de igual forma, millones de adultos son analfabetas, así como millones de niños y adultos no concluyen la educación básica.

Dado estos antecedentes, en la conferencia se aprobaron los siguientes documentos: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y el Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

En el artículo tercero de la Declaración Mundial se establece la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad. Así mismo en el apartado cuatro se establece que:

“Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y las poblaciones migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los

refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación”.

UNESCO (1990. Pág. 5)

Como se puede observar con lo expuesto anteriormente, a partir de esta declaración, queda plasmada la atención que debe ofrecerse a todas las personas sin dejar de lado la atención de los grupos vulnerables. Cabe mencionar que esta conferencia se dio debido a las movilizaciones de las personas con discapacidad, aunque los acuerdos logrados son para beneficio de la diversidad cultural, lingüística, de género, religión, etc.

Cuatro años después, para reafirmar el principio de Educación para todos, la UNESCO organiza la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, llevada a cabo en Salamanca, España en junio de 1994. En esta conferencia se aprobó la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales.

En el Marco de acción de ésta conferencia se establece como principio que:

“Las escuelas deben acoger a **todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”

UNESCO (1994, Pág. 6)

Un término que destacó como punto central en esta conferencia es el de Necesidades Educativas Especiales, el cual es definido en el Marco de Acción de la siguiente manera:

“el término “necesidades educativas especiales”, se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños tienen dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las

escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves”

UNESCO 1994, pág.6

Otro aspecto relevante en esta Conferencia es la de crear escuelas integradoras, a través de las cuales se concrete el principio de Educación para Todos, considerando que las escuelas deben incluir a todos los niños, con independencia de sus condiciones físicas, sociales, intelectuales, entre otras.

Como hemos visto, mientras que en la Reunión de Jomtien se genera el germen de la inclusión, siendo una reunión realizada desde la educación especial para las personas con discapacidad, en la reunión de Salamanca queda establecida la educación para todos, sin distinción de raza, género, religión, capacidades intelectuales o físicas, etc. Por lo tanto, se considera que es a partir de esta reunión en que se da inicio a una política por la educación inclusiva.

Diez años después, con la finalidad de hacer una evaluación de los compromisos y metas propuestas en la Conferencia Internacional sobre Educación para Todos de Jomtien, se organiza el Foro Mundial de Educación llevada a cabo en Dakar, Senegal en abril del 2000, patrocinado por cinco organismos: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial. La finalidad de este foro fue hacer una evaluación de los compromisos y metas propuestas en la Conferencia Internacional sobre Educación para Todos de Jomtien Tailandia en 1990. Así mismo, se redefinieron estrategias y se elaboró el Maro de Acción de Dakar para atender las necesidades básicas educativas de todos al año 2015.

En estudios previos a la conferencia se determinaron avances significativos en diversos objetivos propuestos en Jomtien y aunque ninguno ha sido alcanzado en su totalidad (en particular el acceso a la educación primaria y terminación de la

misma al año 2000), muchos países han tomado medidas para poner en práctica las recomendaciones dadas en la conferencia de Educación para todos con las cuales se están obteniendo resultados positivos.

En esta conferencia también se resaltan avances en lo referente a la calidad educativa, sin embargo, aún se continúa con una problemática fuerte de niños excluidos del sistema educativo debido a una gran diversidad de razones, por lo que es necesario comprender las causas para poder encontrar las soluciones. Ante esta problemática se propusieron diversos enfoques alternativos de enseñanza y aprendizaje. Además se destacó que:

“...la solución del problema de niños excluidos requerirá cambios de actitudes tanto de los sistemas escolares como en la comunidad más amplia. Las personas encargadas del sistema educativo deben desear integrar a todos los niños en el sistema”.

UNESCO (2010. Pág. 30)

Para cerrar este apartado, se mencionarán otras reuniones significativas en relación a la atención a la diversidad, llevadas a cabo a nivel internacional, entre las que se encuentran: La Cumbre del Milenio, organizada por la ONU, en Nueva York, 2000; la Reunión Regional de Ministros de Educación, Cochabamba, Bolivia, 2005; Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva, Costa Rica, 2005; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Todas estas reuniones han promovido cambios sustanciales en los sistemas educativos de las naciones.

3.2 Políticas de ámbito Nacional

En México, los acuerdos internacionales relativos a la educación se han plasmado en la política pública, estableciendo programas o considerando los acuerdos en las reformas educativas. De este modo, la Educación para Todos, acordada en Jomtien, Tailandia en 1990, resultó significativa en el Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación básica, llevado a cabo en 1992, en el cual se reconoce que a pesar del gran avance en cuanto a la cobertura, se continúa con mucho rezago, y a la vez se reconoce que la calidad de la educación básica es deficiente debido a que por diversos motivos no se ha proporcionado el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los estudiantes para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país. (DOF, 1992).

Tomando en cuenta la Educación para Todos y bajo este acuerdo, se reforma el plan de estudios vigente hasta entonces y se presenta el Plan de Estudios de 1993, en el cual se considera el derecho de todos los mexicanos a una educación de calidad y con igualdad de acceso.

Bajo esta perspectiva, nuestro país al formar parte de los acuerdos internacionales, expresa el derecho de todos sus habitantes a la educación, reformando el artículo tercero en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –Federación, Estados, Distrito Federal y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la Educación básica obligatoria.

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”. DOF (2011)

Con respecto a la atención ofrecida a la población vulnerable, en congruencia con el Plan de estudios de 1993, el gobierno plantea la ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar SEP (1993).

Por su parte, los alumnos con discapacidad son atendidos por Educación Especial, en la cual a partir de 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo tercero constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación, se genera la reorientación de sus servicios, debido a que la atención que se ofrecía era especializada de forma clínico-terapéutica, por lo cual se presentaban deficiencias en otras áreas del desarrollo. Además existían dos sistemas educativos alternos: uno para los niños con discapacidad y otro para los considerados normales.

Los propósitos de la Educación Especial al reorientar los servicios fueron combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación al atender a los alumnos con discapacidad, separados de la educación general y del resto de la población infantil, promoviendo para ello como primer paso la inserción de alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas de las escuelas regulares, para lo cual se crearon las USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular) y los CAM (Centros de Atención Múltiple), en los cuales se atiende a alumnos que presentan dos o más discapacidades, lo cual conlleva a atender a alumnos con diferentes discapacidades dentro de un mismo grupo. SEP (2002)

Aunque la integración educativa se oficializa en 1993, la filosofía integradora queda plasmada a partir del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000, y se refuerza con la Reforma Educativa en México (2001-2006), que tiene entre sus principales propósitos, los de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo. Así mismo, se busca asegurar que todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos. Soriano, C (2004)

Continuando con las políticas nacionales relevantes para la atención a la diversidad, en el 2002, se firma el Compromiso social por la calidad de la Educación, el 08 de agosto del 2002, con el propósito de transformar el sistema educativo nacional, bajo los argumentos de que, aún con los avances la educación existente

en el país no es la que se necesita. Este compromiso está considerado dentro del Plan Nacional de Educación 2001-2006, el cual tiene entre sus principios lograr una educación con mayor calidad y equidad. Arias, E y Bazdresch, M (2003).

En este acuerdo se considera que la educación de nuestro país en esos momentos es de baja calidad debido a factores tales como: enfoques centrados en la enseñanza, que pasan por alto las necesidades de los alumnos, la existencia de profesores con perfiles inapropiados para el adecuado desempeño de su función e infraestructura insuficiente, entre otros.

Por las consideraciones anteriores, se pretende a través de este compromiso mejorar la calidad y atender a los problemas de falta de equidad para que todos aprendamos a lo largo de la vida, lo cual implica brindar atención plena a las personas de distintos grupos culturales, étnicos, con capacidades diferentes, con diferencias en religión etc. SEP (2011a).

Es durante el 2004 cuando se inicia el proceso de reforma a la educación básica, iniciando con preescolar, posteriormente en el 2006 se inicia en educación secundaria, mientras que en educación primaria se lleva a cabo este proceso entre el 2009 y 2011. Culminando con la articulación de los tres niveles de la educación básica en el acuerdo 592, en el cual se establece el perfil de egreso de los estudiantes al concluir este nivel educativo. Así mismo, se plantean las competencias que los alumnos deben lograr para hacer frente a la vida.

La relevancia de la Reforma Integral de la Educación Básica, es que está centrada en la atención a la diversidad, teniendo como sustento doce principios pedagógicos que implican la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. A continuación se enlistan estos principios con la finalidad de formarnos una visión amplia de los mismos: Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; Planificar para potenciar el aprendizaje; Generar ambientes de aprendizaje; Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; Usar materiales

educativos para favorecer el aprendizaje; evaluar para aprender; Favorecer la inclusión para atender a la diversidad; incorporar temas de relevancia social; Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; reorientar el liderazgo y finalmente, la tutoría y la asesoría a la escuela (SEP, 2011a).

Bajo estos principios que implican la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, la atención a la diversidad se ve favorecida, sin descuidar a los alumnos que por condiciones de género, etnia, religión, cultura o capacidades físicas e intelectuales son considerados diferentes al estándar de los alumnos. Al contrario, a través de las políticas que sustenta la RIEB, se considera a la diversidad como una característica enriquecedora para la sociedad.

En el lapso del proceso de Reforma Educativa de la Educación básica, en el 2008 surge la Alianza por la calidad de la educación. Esta alianza se llevó a cabo entre el gobierno federal y los maestros de México representada por el sindicato de de Trabajadores de la Educación (SNTE). En dicha alianza se establece en o referente al bienestar y desarrollo de los alumnos generar condiciones de acceso, permanencia y condiciones de acceso oportuno.

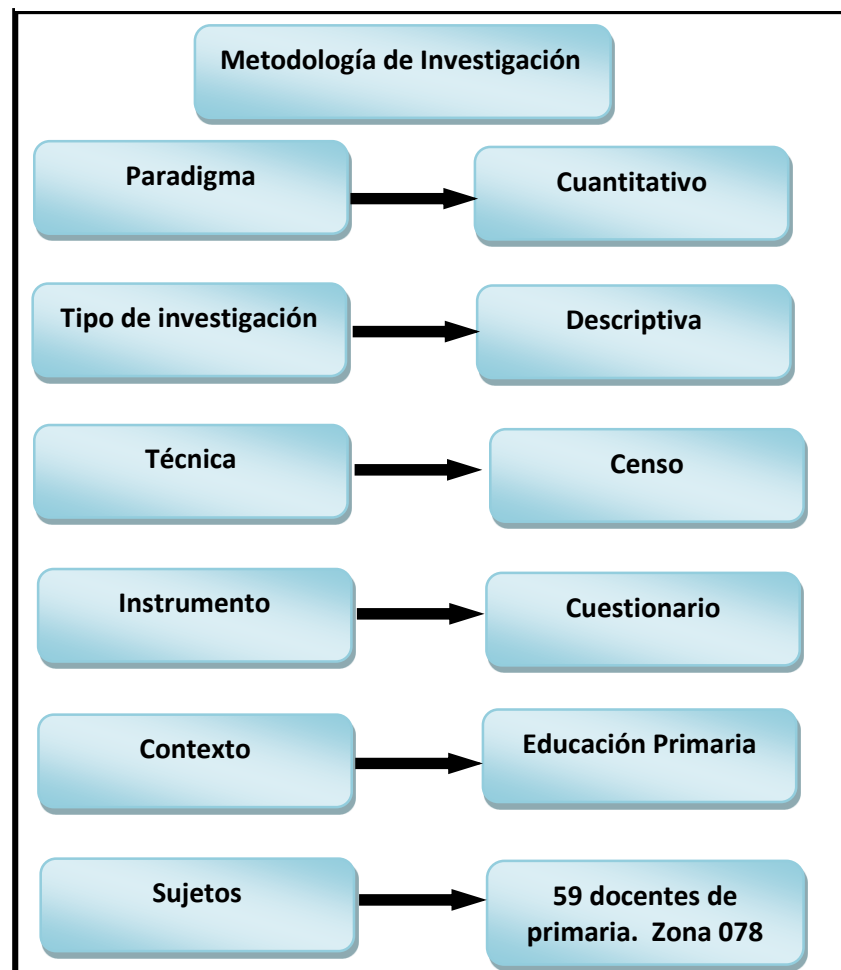
Hasta aquí concluimos con las políticas que han favorecido el contexto de la educación inclusiva. En el siguiente apartado, se describirá la metodología utilizada para desarrollar la presente investigación.

Capítulo IV

Marco metodológico

En el presente capítulo se describen los elementos de la metodología empleada para la realización de esta investigación, la cual plantea como objetivo conocer las percepciones de los profesores de educación primaria ante la inclusión educativa. Con este propósito, se describe el tipo de investigación, el paradigma utilizado, la técnica de recolección de datos y el instrumento empleado, así como el contexto y los sujetos que fueron objeto de estudio, además de las variables sujetas a análisis (ver Figura 3)

Figura 4. Modelo Metodológico



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

4.1 Paradigma de la investigación

Para llevar a cabo una investigación científica, es necesario elegir entre el paradigma cualitativo o entre el paradigma cuantitativo. Sin embargo, si se opta por elegir las dos modalidades para analizar un mismo objeto de estudio, se considera que es de enfoque mixto.

El paradigma utilizado para la realización de este trabajo es de tipo cuantitativo, el cual según Hernández, Fernández & Baptista (2006) se caracteriza por ser secuencial y probatorio. Así mismo, estos autores proporcionan la secuencia que debe seguir el investigador para desarrollar la investigación de un hecho o fenómeno a través de los siguientes pasos: Plantea un problema de estudio delimitado y concreto, revisa lo que se ha investigado anteriormente, construye un marco teórico, recolecta datos de los objetos, fenómenos o participantes y analiza mediante procesos estadísticos.

La investigación cuantitativa debe ser objetiva y el investigador no debe permitir que sus creencias, temores, deseos, etc. Influían en los resultados de su estudio. Con este enfoque, se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones entre los elementos, lo cual tiene como meta la demostración de las teorías que ha revisado.

4.2 Tipo de investigación

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo, siendo el objetivo de este tipo de investigaciones, describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos detallando cómo son y de qué manera se manifiestan. Estos estudios buscan explicar las características y perfiles de las personas, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno sometido a un análisis. De esta manera, recolectan datos, aspectos y componentes de un fenómeno a investigar (Hernández, Fernández y Baptista 2006).

Por otra parte, la investigación descriptiva según Samuel Gento Palacios consiste en “el conjunto de métodos de investigación destinados a permitir la evaluación de

ciertos atributos, propiedades o características de una situación en uno o más puntos del tiempo” (Gento, 2004, pág. 32)

Con este trabajo se pretende describir cuál es la percepción que el personal docente de educación primaria posee hacia la inclusión educativa, ya que éste es uno de los doce principios pedagógicos planteados en el plan de estudio 2011 de educación básica y es así como a través de esta descripción o evaluación se determinara las áreas de oportunidad para mejorar el proceso hacia una educación incluyente.

4.3 Variables e indicadores

Para orientar nuestro objeto de estudio, Guillermo Briones propone el uso de variables como “la prioridad, característica o atributo que puede darse en modalidades o grados diferentes en las personas o unidades de un colectivo social” y los indicadores como “las repuestas que den a un conjunto de proposiciones o preguntas y las opciones usadas para atender a esas respuestas constituyen los ítems de la escala de Likert” (Briones 2005 pág. 46).

Las variables utilizadas en esta investigación son cuatro, con dos indicadores cada una. Como primer variable se encuentra lo positivo de la inclusión, la cual tiene como indicadores beneficios y factibilidad. La segunda variable son las preferencias de atención a la diversidad, teniendo como indicadores la atención con discapacidad y con otras necesidades de atención. La tercer variable se refiere a los apoyos requeridos y los indicadores son: estrategias de apoyo y recursos. La última variable es la capacitación y tiene como indicadores cursos recibidos y capacitación.

4.4 Procedimiento, técnica e instrumentación de datos y su implementación

En el apartado de este capítulo se describe la técnica e instrumento utilizado para llevar a cabo la investigación, así mismo se describe la implementación del instrumento, es decir cuando y donde se llevó a cabo y finalmente se describe en forma breve el procedimiento de análisis de los datos.

4.4.1 Técnica utilizada

Tomando en cuenta que la población objeto de estudio es relativamente pequeña, con un total de 63 docentes, se consideró utilizar como técnica de recolección de datos la encuesta, determinando la muestra por censo, ya que este se caracteriza por considerar al cien por ciento de la población a investigar.

4.4.2 Instrumento de investigación.

Como instrumento de investigación se utilizó el cuestionario, siendo este ampliamente utilizado para obtener información de los sujetos, debido a que resulta relativamente económico, hace las mismas preguntas a todos los sujetos y asegura el anonimato. Entre las características al redactar cuestiones y enunciados para el cuestionario, se sugieren las siguientes líneas de orientación: elaborar ítems claros, evitar preguntas ambiguas, las preguntas deben ser pertinentes, los ítems deben ser cortos y sencillos, evitar los ítems negativos, (Babbie, 1998 en McMillan 2010).

En cuanto a los ítems a realizar, por una parte, se consideran los de formato abierto y cerrado y por otra parte existen los ítems de escala valorativa. Las escalas se emplean en los cuestionarios porque permiten valoraciones exactas de opiniones o pareceres, debido a que generalmente las creencias y opiniones se miden en gradaciones. “El formato general de los ítems de escala valorativa es una pregunta o un enunciado seguido de una respuesta de escalas posibles. Los sujetos marcan el lugar de la escala que mejor refleje sus creencias u opiniones sobre el enunciado” (McMillan, 2010. Pág. 242).

El ejemplo más utilizado para la escala valorativa es la escala de Likert, la cual utiliza diferentes opciones de respuesta siendo esta de gran flexibilidad debido a que los elementos que describen la escala pueden variar para fijarse en la naturaleza de la cuestión o el enunciado.

El cuestionario utilizado constó de veintiséis preguntas, ocho indicadores, cuatro variables y una dimensión, mismos que se muestran en la tabla No. 3.

Cabe aclarar que los indicadores

Tabla 2. Dimensión, variable, indicador, preguntas

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	PREGUNTAS	Total de preguntas
PERCEPCIÓN	Lo positivo de la inclusión	Beneficios	1,2	2
		Factibilidad	3,4,5,6,7,8	6
	Preferencias de atención a la diversidad	Con discapacidad	9,10,11,12,13	5
		Con otras necesidades de atención	14,15,16,17,18	5
	Apoyos requeridos	Estrategias de apoyo	19,20	2
		Recursos	21,22,23	3
	Capacitación	Cursos recibidos	24	1
		Formación	25,26	2

Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

4.4.3 Procedimiento de aplicación del instrumento.

Para la aplicación del cuestionario, primeramente se recurrió al supervisor de la zona 078 de educación primaria, maestro Samuel Flores Velasco, al cual se le solicitó permiso de forma oral para aplicar los cuestionarios al personal docente de la zona, tanto del turno matutino como del turno vespertino. Una vez obtenido el permiso del supervisor, se aprovechó un consejo Técnico estatal en el mes de noviembre de 2013, en el cual se reunieron cuatro escuelas en el turno matutino y otras cuatro en el turno vespertino, sin embargo, aunque estaban reunidas en un mismo plantel educativo, estuvieron separados por escuela en diferentes aulas, por lo que se acudió a cada una de ellas a explicar al personal docente el objetivo de la investigación y la forma en que debería ser llenado el cuestionario.

Cabe mencionar que aprovechando el día de Consejo Técnico Estatal se obtuvo aproximadamente un 40% del llenado del cuestionario y el resto fue necesario recurrir a sus escuelas para recuperarlos ya contestados, logrando obtenerlos de manera rápida con algunos docentes y a otros fue necesario hacerles varias visitas,

y aunque en esta investigación se consideró aplicar al cien por ciento de la población, finalmente no se logró recuperar cuatro cuestionarios.

4.5 Procesamiento de datos.

El procesamiento de datos fue llevado a cabo por el programa Excel, ya que este programa está diseñado para hacer las gráficas necesarias. Las gráficas utilizadas son las de pastel, elaborando una para cada pregunta del cuestionario y para los datos generales tales como edad, género, grado que imparte, años de experiencia docente y formación recibida.

4.6 Contexto y sujetos

4.6.1 Contexto

Las escuelas en las que se lleva a cabo la investigación pertenecen a la zona escolar 078 y están ubicadas al norponiente de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Esta zona escolar está conformada por ocho escuelas primarias, cuatro en turno matutino y cuatro en turno vespertino y cuenta con un total de 63 docentes frente a grupo.

Tabla 3. Ubicación de escuelas participantes en esta investigación

Escuela	turno	Dirección
Artículo Tercero Constitucional	Matutino	Ángel Arreola e Ignacio Soto Col. Sahuaro final
Jesús García Corona	Vespertino	
Demófilo Maldonado Nateras	Matutino	Av. De los Yaquis y callejón Sahuaro Fracc. Camino Real
Ismael Blanco Silva	Vespertino	
Luís Donald Colosio Murrieta	Matutino	Huatabampo y Belice s/n. Fracc. Plaza Real
Tenochtitlán	Vespertino	
Margarita Maza de Juárez	Matutino	Blv. Solidaridad y Jaime Nunó
Paulina Cazares	Vespertino	

Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

4.6.2 Sujetos de investigación

El personal docente que forma parte de esta investigación pertenece a la zona escolar 078, de educación básica regular. Las escuelas están ubicadas al norponiente de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Esta zona escolar está conformada por ocho escuelas primarias, cuatro en turno matutino y cuatro en turno vespertino y cuenta con un total de 63 docentes frente a grupo, de los cuales solo 59 participaron en este estudio, aunque el cuestionario se entregó al 100% de los maestros, 4 de ellos no lo regresaron aun solicitándolo en varias ocasiones. Por otra parte, cabe mencionar que la mayoría del personal docente cuenta con doble turno, generalmente dentro de esta misma zona escolar, además algunos son directores en un turno y maestros frente a grupo en el otro.

Capítulo V

Análisis de los resultados

En el presente capítulo se describirán los resultados obtenidos de la implementación de técnicas abordadas en el Modelo Metodológico y los resultados serán presentados por variable.

Tendremos un primer apartado de información personal, en el cual se describen datos como: género, edad, grado que imparte, años de experiencia docente y grado de formación recibida.

El segundo apartado describe la primera variable, lo positivo de la inclusión, en la cual se evaluaron los siguientes indicadores: a) beneficios y b) factibilidad de la inclusión.

La variable sobre preferencias de atención a la diversidad se describe en el tercer apartado, la cual tiene como indicadores: a) atención a niños con discapacidad y b) otras necesidades de atención.

La variable sobre apoyos requeridos, en la cual los sujetos nos proporcionaron información sobre estrategias de apoyo que requieren y recursos que disponen se describe en el cuarto apartado.

La última variable de esta investigación referida a la capacitación se describe en el apartado siguiente, teniendo como indicadores cursos recibidos y capacitación.

Una vez que se haya hecho la descripción de cada indicador, se procederá a hacer una reflexión general por variable y se considerarán aportes de investigaciones realizadas al respecto.

En un último apartado se enlistarán por variable los resultados más relevantes de nuestro estudio, siendo aquellos los que tienen estrecha relación con los objetivos planteados.

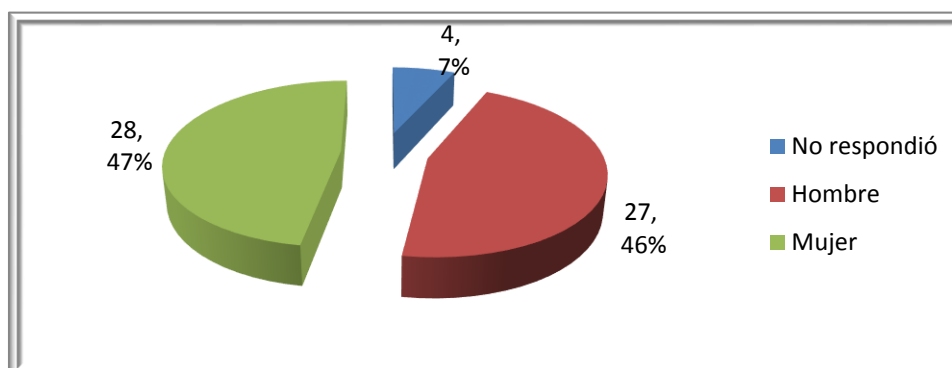
5.1 Información personal

En este primer apartado se describen datos como: género, edad, grado que imparte, años de experiencia docente y grado de formación recibida.

5.1.1 Género

El género de los docentes que participaron en este estudio es equitativo, ya que el 47% corresponde al género masculino, el 46% al género femenino, aunque el 7% no respondieron. La distribución se aprecia en la Gráfica No. 1

Gráfica 1. Género

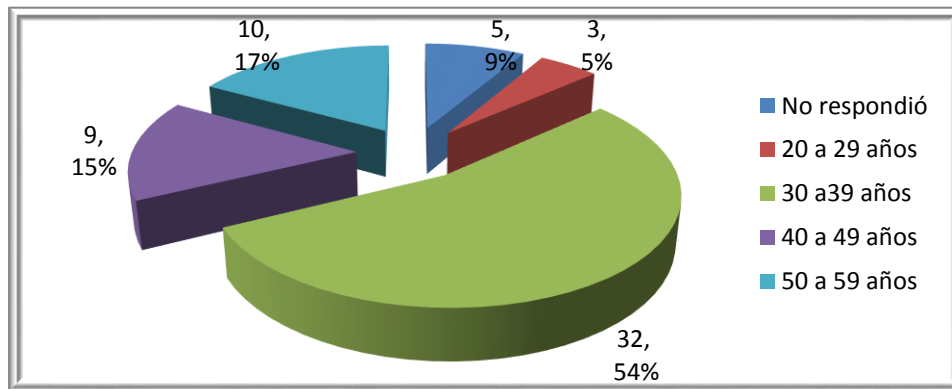


Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

5.1.2 Edad

Las edades de los participantes fluctúan entre los 20 y 59 años de edad; el rango mayor es el que va de los 30 a 39, con 54%; le siguen, con 17%, los que están entre 50 y 59; el 15% corresponde a quienes van de 40 a 49 años, mientras que el 5% se encuentra en el rango de 20 a 39 años y un 9% no respondió. Como se observa la gran mayoría son mayores de 30 años y cerca de la mitad es relativamente joven ya que todavía no cumple los 40 (Ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Edad de los participantes

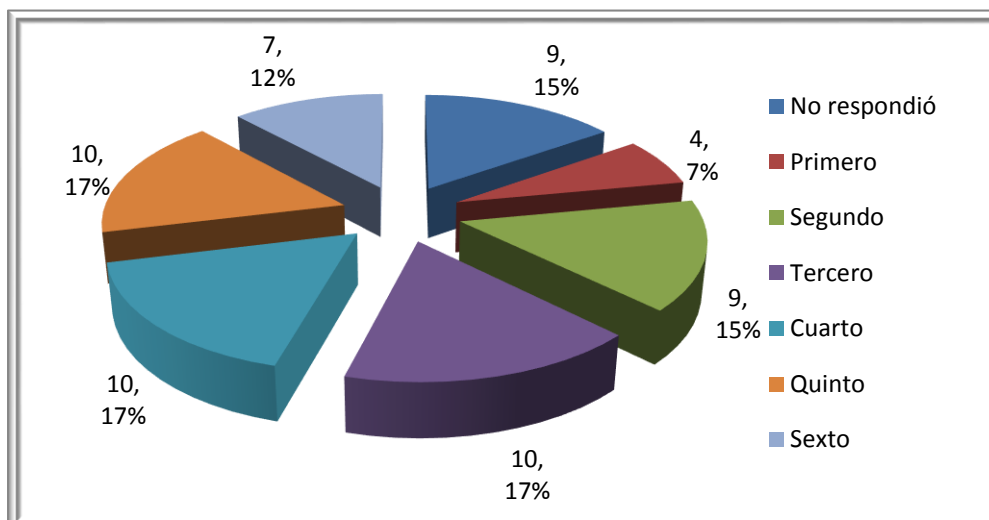


Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

5.1.3 Grado que imparte

La distribución por grado resulta ser más o menos equitativo, ya que hay algunas escuelas que cuentan con dos grupos por grado y otras con tres. La distribución se observa de la siguiente manera: el 7% imparte primer grado; para segundo grado está registrado un 15%; mientras que 17% imparten tercero, cuarto y quinto grado; para sexto grado se registró el 12% y el 15% de los docentes no respondieron a este dato. (Ver gráfica 3)

Gráfica 3. Grado que imparte

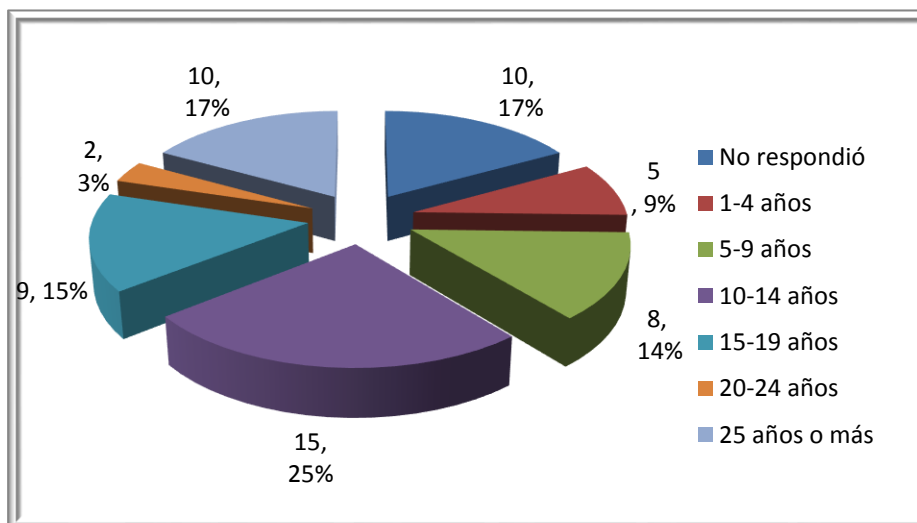


Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

5.1.4 Años de experiencia docente.

Los años de experiencia docente que más predominan están entre 10 y 14 años, con un 25%; seguida de un 17% que corresponde a 25 años o más; con 15% se encuentran los docentes que tienen entre 15 y 19 años de experiencia; los docentes que cuentan con 5 a 9 años de práctica docente corresponde al 14%; mientras que el 9% apenas cuenta con 1 a 4 años de servicio y el 2% está en el rango de 20 a 24 años de servicio. Por otra parte, es considerable la cantidad de docentes que no contestó este dato, correspondiente al 17%.

Gráfica 4. Años de experiencia docente



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

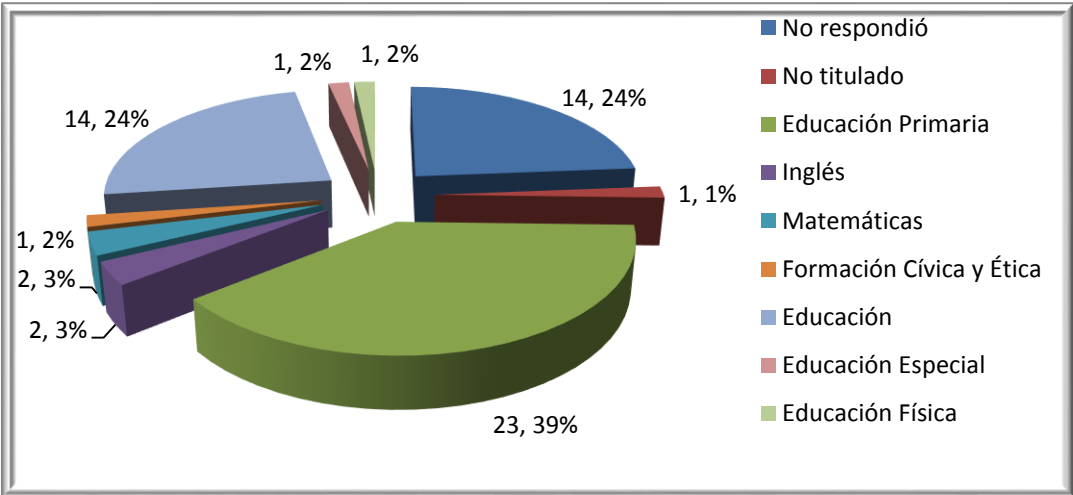
5.1.5 Grado de formación recibida

Con respecto al grado de formación recibida, se observa que la mayoría cuenta con estudios mínimos de licenciatura, la mayoría en educación y en educación primaria (24% y 34%, respectivamente), que aunado al 14% que no respondió suman 72%. El resto de los docentes con baja frecuencia cuenta con diversas licenciaturas tales como inglés, matemáticas y formación cívica y ética. (Ver Gráfica 5).

Con respecto a estudios de maestría únicamente el 34% de los docentes la ha realizado, siendo el 22% en formación docente y el 12% restante en formación docente y administración educativa. (Ver Gráfica 6).

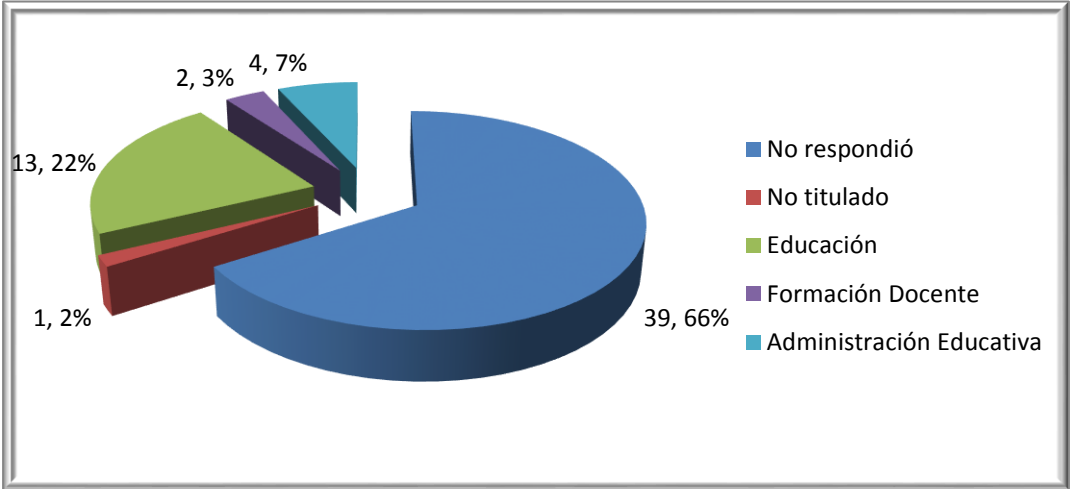
Finalmente, solo un docente de esta zona escolar cuenta con estudios de doctorado, por lo cual este dato no se necesita graficar.

Gráfica 5. Grado de formación recibida



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Gráfica 6. Formación Maestría



Fuente: Muro, M; Pineda, M. 2014

Resumiendo la información acerca de los datos generales de los docentes que participaron en esta investigación, se describe que hay equilibrio en cuanto al género, con un rango de edad entre 30 y 39 años principalmente, con grado escolar predominante de licenciatura, y una antigüedad en la docencia de más de 10 años.

En el siguiente apartado se describe la primera variable, lo positivo de la inclusión, en la cual se evaluaron dos indicadores: a) beneficios y b) factibilidad de la inclusión.

5.2 Lo positivo de la inclusión educativa

Para conocer la percepción que los docentes tienen acerca de lo positivo de la inclusión educativa, se consideraron dos indicadores, por una parte los beneficios, y por otra la factibilidad de la inclusión.

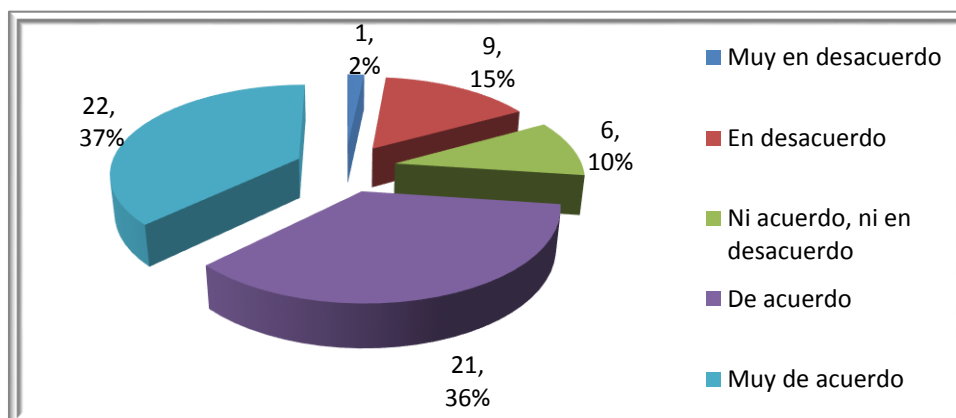
5.2 Beneficios de la inclusión

Los beneficios que se adquieren con la inclusión educativa, fueron investigados a través de las siguientes dos afirmaciones que fueron calificadas por los docentes:

1. La escuela debe aceptar a todos los niños, sin importar sus diferencias físicas, culturales o intelectuales.
2. Todos los alumnos pueden aprender en escuelas de educación básica.

Con respecto al hecho de que la escuela debe aceptar a todos los niños, sin importar sus diferencias físicas, culturales o intelectuales el 37% está *muy de acuerdo*, seguido por el 36% que está *de acuerdo*; el 10% manifiesta estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo*; Únicamente el 15% está *en desacuerdo* y el 2% están muy en desacuerdo. Con estos datos se observa que 10 de los docentes encuestados (de un total de 59) se muestra en desacuerdo (ver Gráfica 7)

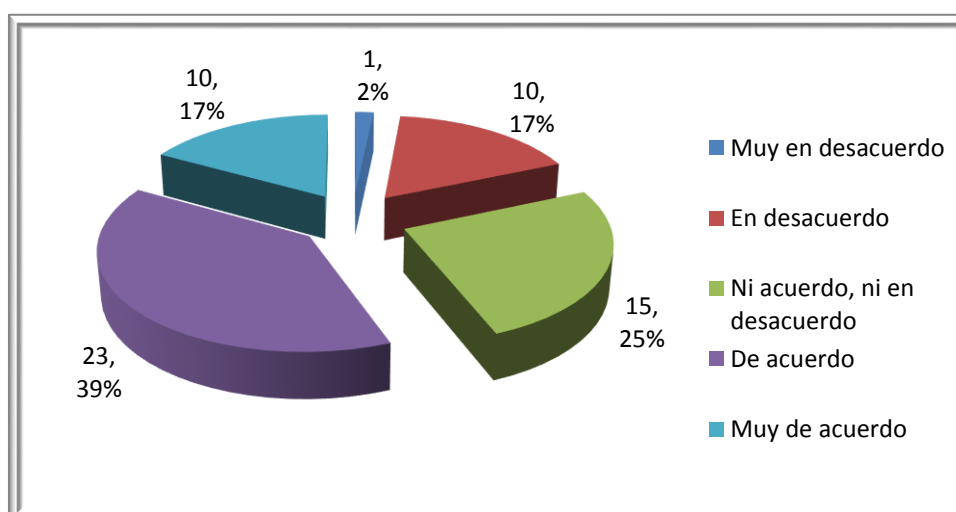
Gráfica 7. La escuela debe aceptar a todos los niños



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En cuanto al hecho de que todos los niños pueden aprender en escuelas de educación básica el 39% de los docentes está *de acuerdo*, y el 17% de la población encuestada manifiesta estar *muy de acuerdo*, aunque el 25% dice no estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo*. Por otra parte, el 17% está en desacuerdo y el 2% está muy en desacuerdo. (Ver Gráfica 8). Aunque la mayoría de los docentes están de acuerdo en que todos los niños pueden aprender en escuelas de educación básica, es de considerar que casi la mitad muestra indiferencia o bien están en desacuerdo.

Gráfica 8. Todos los alumnos pueden aprender en escuelas de educación básica



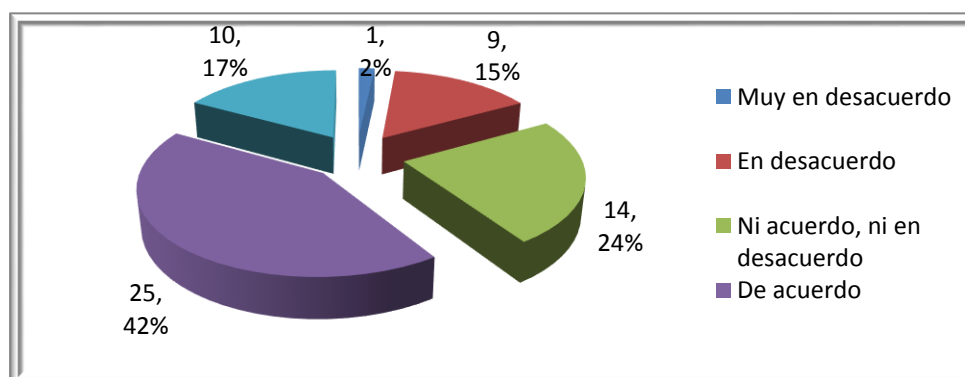
Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Con las dos afirmaciones anteriores planteadas para conocer los beneficios de la inclusión educativa podemos concluir que hay respuesta favorable por parte de los docentes al reconocer la mayoría que la escuela deba aceptar a todos los niños y que todos los alumnos pueden aprender en escuelas de educación regular.

5.2.2 Factibilidad

Otro indicador que se consideró para conocer la percepción de los docentes ante lo positivo de la inclusión educativa es la factibilidad, para lo cual se elaboraron seis afirmaciones, mismas que se describirán y mostrará su respectiva gráfica. La primera de estas afirmaciones plantea que la educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes, siendo ésta aceptada por gran parte de los docentes, aunque el 42% está *de acuerdo* y el 17% está *muy de acuerdo*, hay un 24% que no está *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, lo cual puede interpretarse como indiferencia hacia la inclusión educativa. Por otra parte, hay un 15% está en *desacuerdo* y el 2% está *muy en desacuerdo*. Ver Gráfica 9.

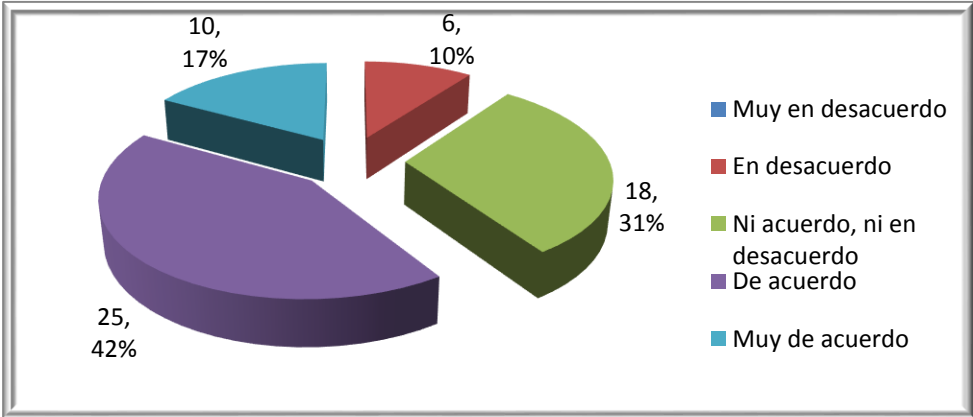
Gráfica 9. La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Otra afirmación para conocer la factibilidad de la inclusión educativa es que ésta mejora el rendimiento intelectual de los alumnos, con la cual se han obtenido los siguientes datos: solamente un 17% está *muy de acuerdo*, seguido de un 42% que está *de acuerdo* y un 31% que dice estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, además de un 10% que está en *desacuerdo*.

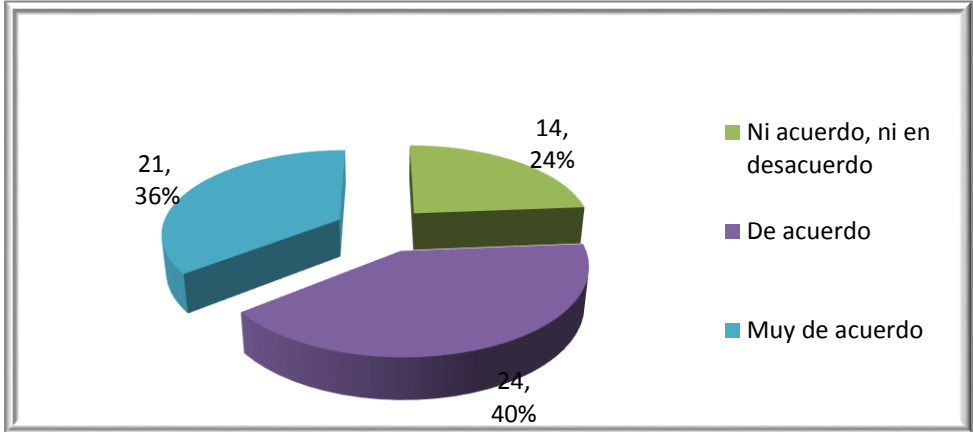
Gráfica 10. La educación inclusiva mejora el rendimiento intelectual



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En otra de las aseveraciones planteadas, se considera que la inclusión educativa mejora el rendimiento socio afectivo de los alumnos, en la que un 40% de la población docente que participa en este estudio está *de acuerdo*; un 36% está *muy de acuerdo* y un 24% muestra estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo*.

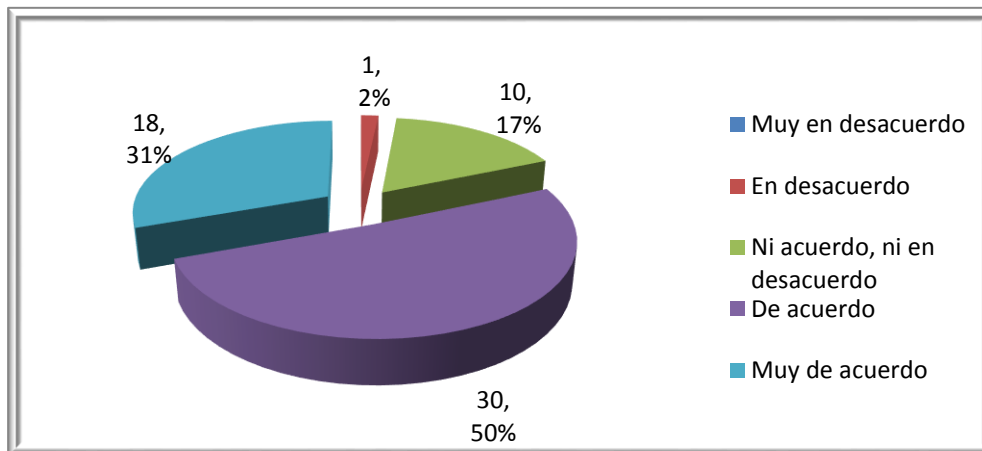
Gráfica 11. La educación inclusiva mejora el rendimiento socio afectivo



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Continuando con el siguiente rubro, en la gráfica 12, en el que se considera que la inclusión favorece en los alumnos el desarrollo de actitudes de respeto ante las diferencias, el 50% de los docentes manifestaron estar *de acuerdo*, seguido de 31% que están *muy de acuerdo*; La frecuencia de docentes que no están de acuerdo *ni en desacuerdo* corresponde a un 17% y finalmente un 2% manifiesta estar *en desacuerdo*.

Gráfica 12. La inclusión favorece el desarrollo de respeto ante las diferencias

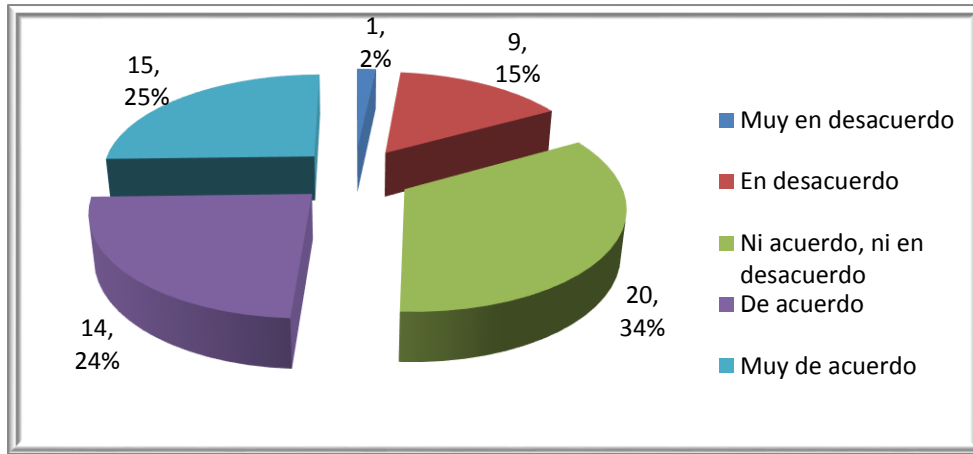


Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Haciendo un contraste con entre las tres últimas afirmaciones, puede concluirse que la mayoría de los docentes expresan que la inclusión educativa favorece más el rendimiento socio-afectivo y actitudes de respeto ante las diferencias que el rendimiento intelectual.

Respecto a la afirmación que considera como ideal que los alumnos con discapacidad sean atendidos en escuelas de educación especial, solamente el 2% plantea estar *muy en desacuerdo*, seguido de un 15% que está *en desacuerdo*, mientras que el 24 y el 25% considera estar *de acuerdo* y *muy de acuerdo* respectivamente. Por otra parte, el 34% de las docentes afirman estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*. (Ver Gráfica 13). Este dato resulta muy relevante debido a que son pocos los docentes que consideran que la inclusión de los alumnos con discapacidad en la escuela regular sea la mejor opción.

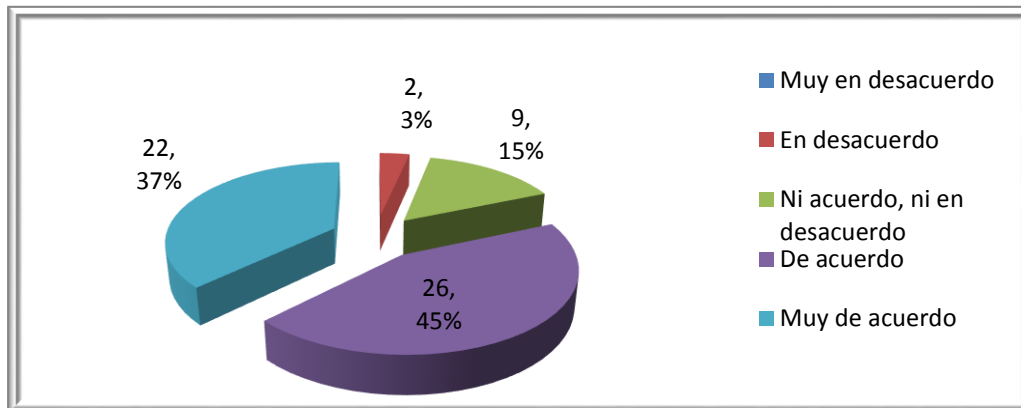
Gráfica 13. Lo ideal es que los alumnos con discapacidad sean atendidos en escuelas de educación especial



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

La última aseveración de este apartado considera que para brindar una atención adecuada a la diversidad se requiere el apoyo en el aula de otros docentes, la cual fue considerada de la siguiente manera por los docentes: el 45% y el 37% consideran estar *de acuerdo* y *muy de acuerdo* respectivamente, mientras que el 15% considera estar *ni en acuerdo ni en desacuerdo* y un 2% está en *desacuerdo*. (Ver gráfica 13)

Gráfica 14. Para atender a la diversidad se requiere apoyo de otros docentes



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Ante esta primer variable, **lo positivo de la inclusión**, se observa una respuesta favorable por parte de los docentes, al acordar la mayoría que la escuela debe

aceptar a todos los niños, sin importar sus características físicas, culturales o intelectuales. Así mismo reconocen que la inclusión mejora el rendimiento intelectual, aunque es más favorable para el rendimiento socio afectivo de los alumnos y el desarrollo de actitudes de respeto ante las diferencias. Por otra parte, la mayoría considera que para poder brindar atención a la diversidad se requiere el apoyo de otros docentes. Sin embargo, un aspecto que llama la atención, es que casi la mitad de los docentes (49%), consideran que los alumnos con discapacidad deben ser atendidos en escuelas de educación especial. Ante este hallazgo, se debe suponer que los docentes que así lo consideran piensan en alumnos con discapacidad múltiple o muy severa, para los cuales la mejor opción es estar en escuelas especiales.

Para manifestar lo positivo de la educación inclusiva, en un estudio realizado por Cardona (1994), un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje que siguieron un programa inclusivo, obtuvieron mejor rendimiento intelectual y emocional ante los alumnos que recibían atención en el aula de apoyo.

5.3 Preferencias de atención a la diversidad

La variable sobre preferencias de atención a la diversidad se describe en el siguiente apartado, la cual tiene como indicadores: a). Atención a niños con discapacidad y b). Otras necesidades de atención.

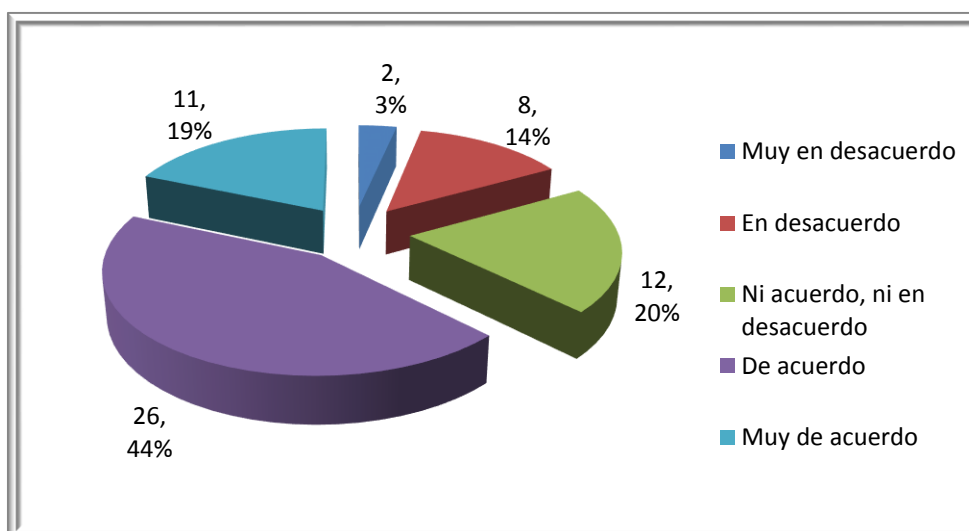
5.3.1 Atención a niños con discapacidad.

Para detectar las preferencias de atención de niños con discapacidad se consideraron las siguientes discapacidades: 1. Con discapacidad intelectual, 2. Con discapacidad auditiva, 3. Con discapacidad visual, 4. Con discapacidad motriz y 5. Con autismo

La atención de alumnos con discapacidad intelectual resulta favorable en las preferencias de atención por parte de los docentes ya que 44% considera estar de

acuerdo y el 19% *muy de acuerdo*. Sin embargo, un 20% indica estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y únicamente un 3% muestra estar *muy en desacuerdo*. (Ver gráfica 15)

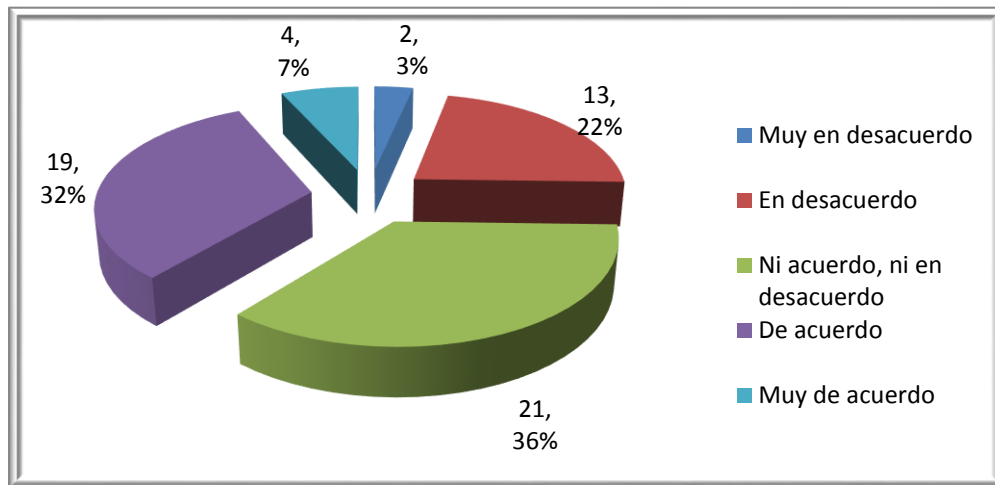
Gráfica 15. Preferencias de atención de alumnos con discapacidad intelectual



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Con respecto a la preferencia de atención de alumnos con discapacidad auditiva, la frecuencia más alta indica que los docentes están *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, con 36%, mientras que el 32% muestra estar *de acuerdo* y solamente el 7% dice estar *muy de acuerdo*. Sin embargo es de considerar que un 22% revela estar *en desacuerdo* de atender a alumnos con discapacidad auditiva, además de un 3% que manifiesta estar *muy en desacuerdo*. (Ver Gráfica 15).

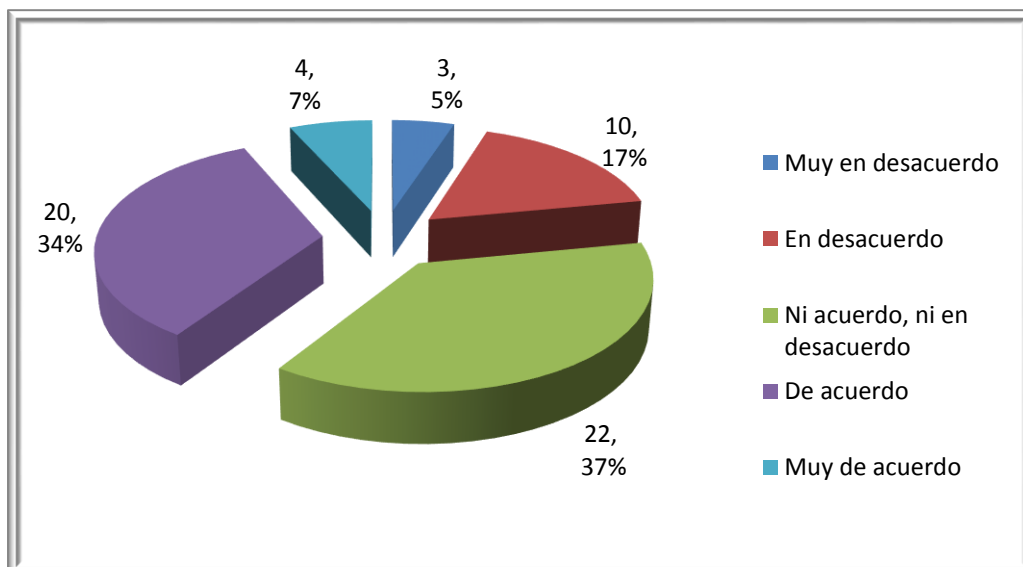
Gráfica 16. Preferencias de atención con discapacidad auditiva



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En cuanto a la atención de alumnos con discapacidad visual, al igual que con la atención a alumnos con discapacidad auditiva, predomina el rango de preferencia de *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, con 37%, seguido por el 34% que revela estar *de acuerdo*, y solamente el 7% de la población muestra estar *muy de acuerdo*. Sin embargo, el 17% de los docentes dice estar *en desacuerdo* de incluir en sus aulas a alumnos con discapacidad visual y el 5% manifiesta estar *muy en desacuerdo*. (Ver Gráfica 16).

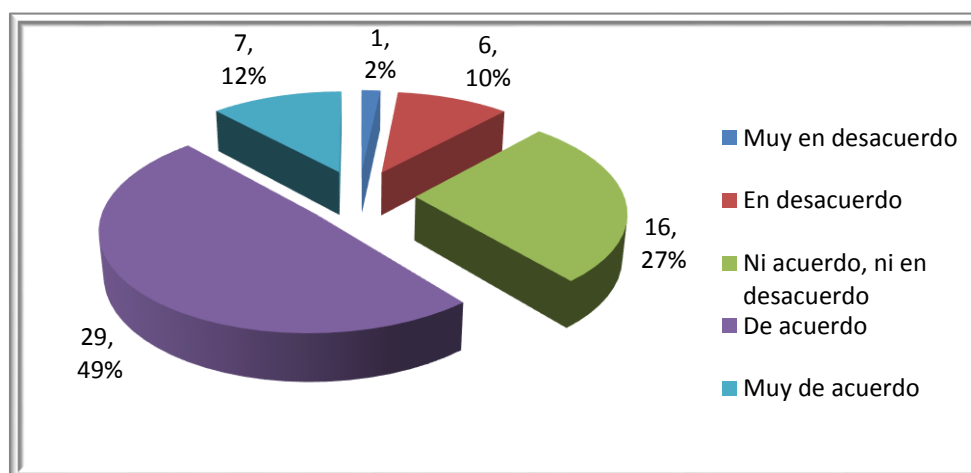
Gráfica 17. Preferencias de atención con discapacidad visual



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En lo referente a la inclusión en las aulas de educación regular de los alumnos con discapacidad motriz, el 49% de los docentes encuestados manifiesta estar *de acuerdo*; seguidos por el 27% que dice estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo* y el 12% expresa estar *muy de acuerdo*. No obstante el 10% de la población que participó en la encuesta está *en desacuerdo*, seguida del 2% que está *muy en desacuerdo*.

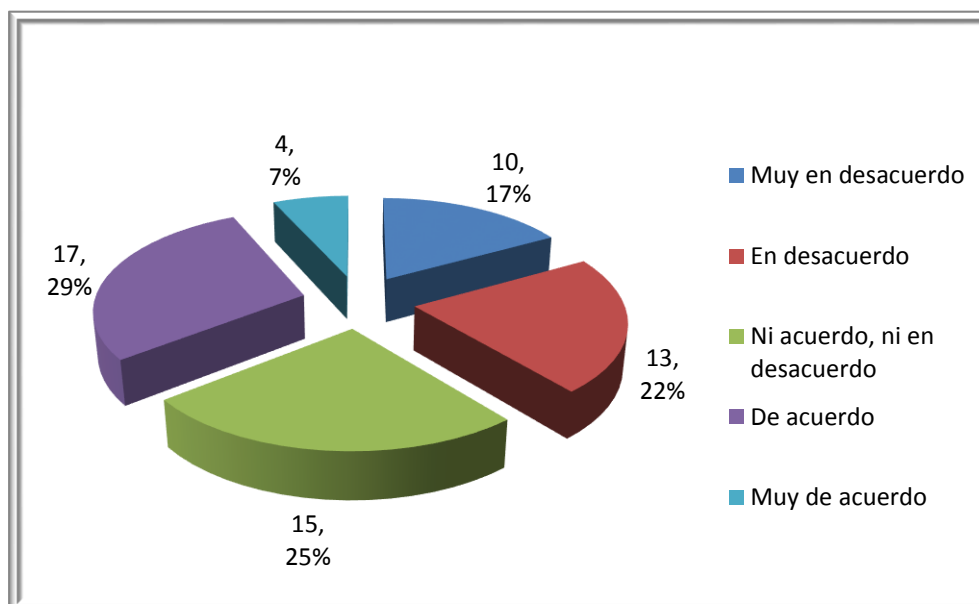
Gráfica 18. Preferencias de atención con discapacidad motriz



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Para la inclusión de alumnos con autismo dentro de las aulas de educación básica regular, solamente el 7% dice que está *muy de acuerdo*, seguido del 29% que está *de acuerdo* y el 25% de los docentes están *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*. Sin embargo, es de considerar que el 22% y el 17% manifiestan estar *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* respectivamente. (Ver gráfica 19)

Gráfica 19. Preferencias de atención de alumnos con autismo



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Haciendo un resumen del indicador *preferencias de atención de los alumnos con discapacidad*, los docentes optan por atender en orden descendente a los alumnos con discapacidad intelectual, seguida de la motriz, visual, auditiva y pocos prefieren incluir en sus clases a alumnos con autismo.

En el siguiente apartado se muestra el indicador relacionado a otras necesidades de atención.

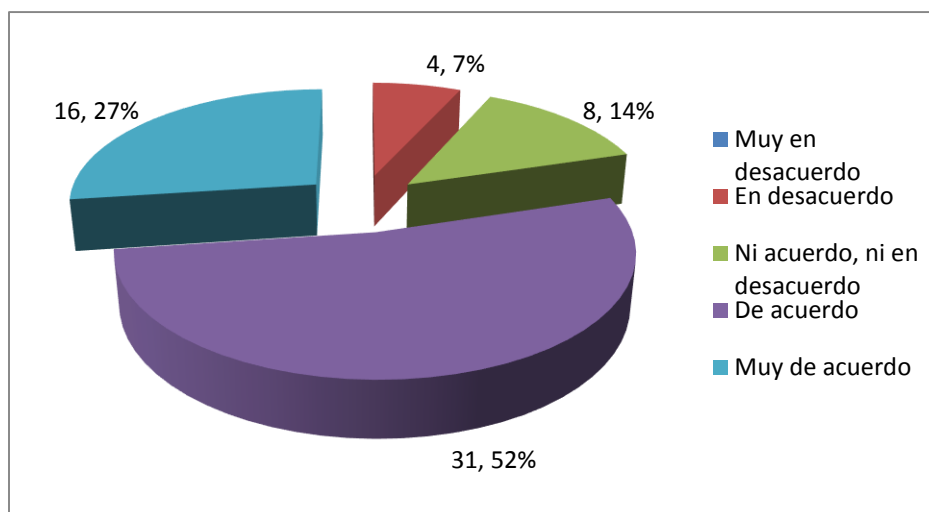
5.3.2 Otras necesidades de atención.

Para detectar otras necesidades de atención, se consideraron las siguientes afirmaciones:

1. Con aptitudes sobresalientes
2. Migrantes indígenas sin dominio del español
3. Migrantes extranjeros sin dominio del español
4. Con problemas de conducta
5. Pertenecientes a familia disfuncional

Más de la mitad de los docentes que participan en este estudio manifiestan estar *de acuerdo* en atender a alumnos con aptitudes sobresalientes, registrándose un 52% en este rango, seguido del 16% que expresa estar *muy de acuerdo*, aunque por otra parte el 14% considera estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo* para atender a este tipo de alumnos y el 7% se manifestó *en desacuerdo*.

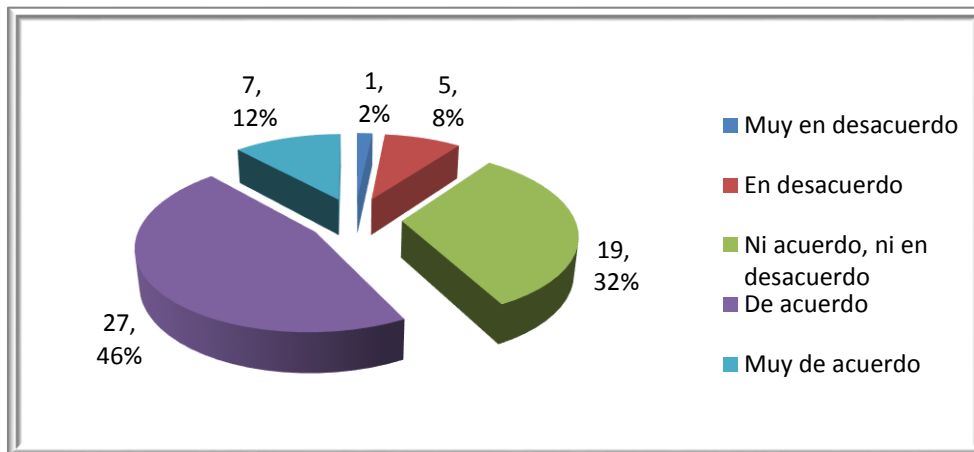
Gráfica 20. Preferencias de atención alumnos con aptitudes sobresalientes



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Con respecto a la inclusión de alumnos migrantes indígenas sin dominio del español dentro de las aulas de educación básica regular, el 46% de los docentes manifestó estar *de acuerdo* y el 12% *muy de acuerdo*, seguido por el 32% que expresa estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*. Por otra parte, el 8% dice estar *en desacuerdo* y 2% *muy en desacuerdo*.

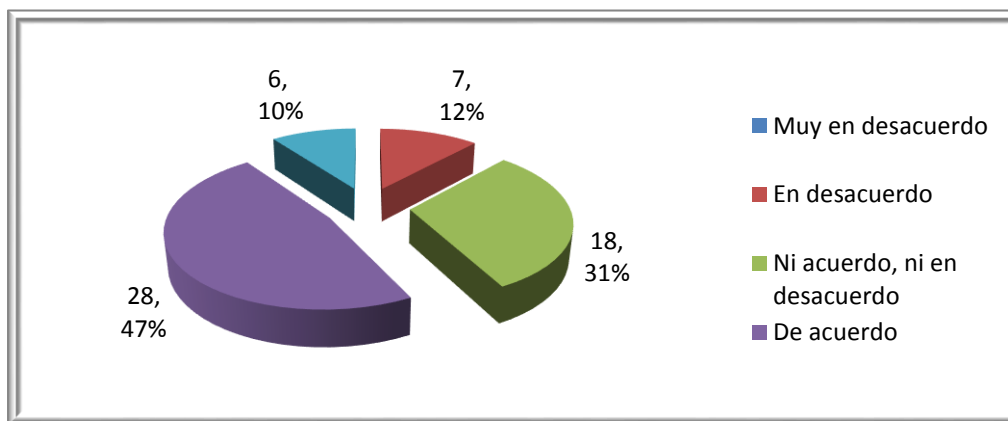
Gráfica 21. Preferencias de atención a alumnos migrantes indígenas



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En cuanto a la atención a niños migrantes extranjeros sin dominio del español, el 47% de los docentes indica estar de acuerdo y el 10% muy de acuerdo. El 31% de los encuestados manifiesta estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 12% expresa estar en desacuerdo.

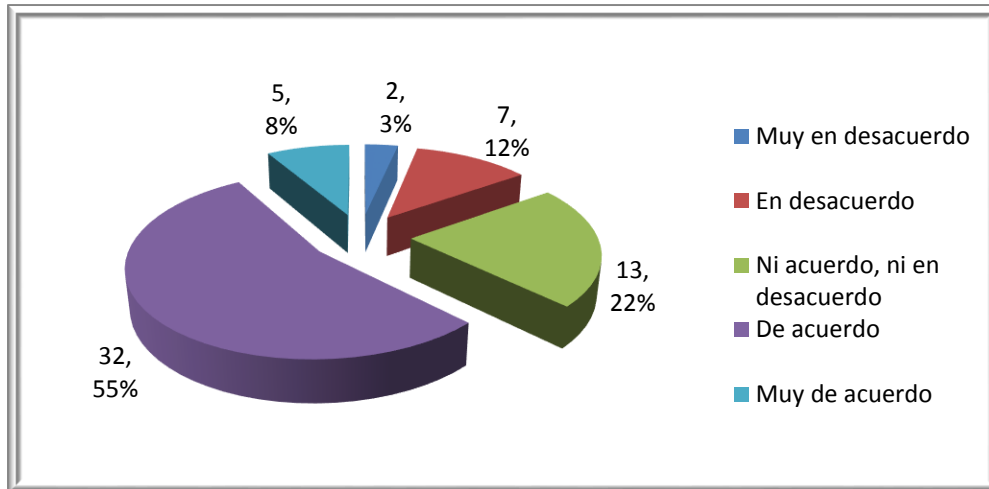
Gráfica 22. Preferencia de atención a alumnos extranjeros



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

La preferencia de atención a alumnos con problemas de conducta resulta ser muy favorable, ya que el 55% de los docentes considera estar *de acuerdo* y el 8% está *muy de acuerdo*. Sin embargo, el 22% manifiesta estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, seguidos por el 12% que dice estar en *desacuerdo* y solamente el 2% *muy en desacuerdo*.

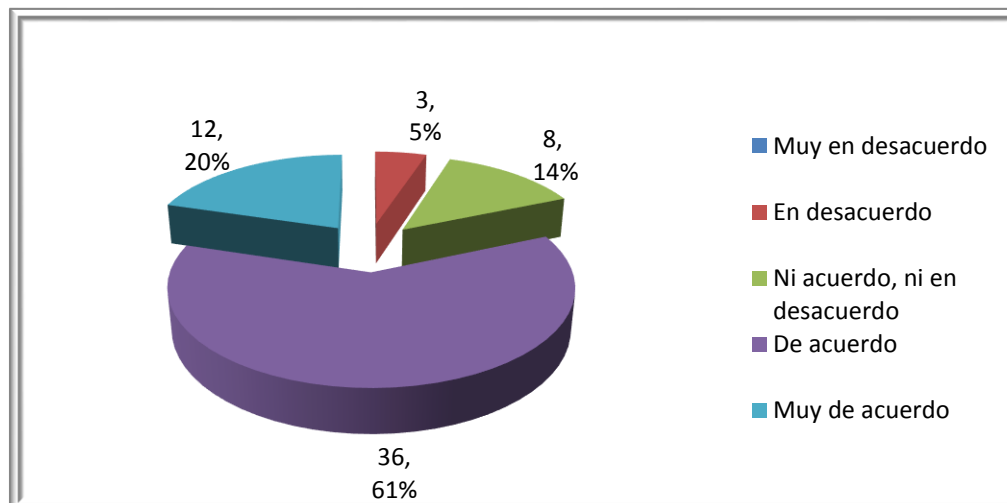
Gráfica 23. Preferencias de atención a alumnos con problemas de conducta



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Los alumnos pertenecientes a familia disfuncional son bien aceptados dentro de las aulas, ya que el 61% de los docentes manifiesta estar *de acuerdo* y el 20% indica estar *muy de acuerdo*. No obstante el 5% manifiesta estar *en desacuerdo* y el 14% plantea estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo*.

Gráfica 24. Preferencias de atención a alumnos con familia disfuncional



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Con respecto a la variable *otras necesidades de atención*, los docentes se muestran muy dispuestos a incluir a los alumnos con familia disfuncional, seguida de los migrantes indígenas sin dominio del español, después los migrantes extranjeros, continuando con los de problema de conducta y finalmente a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Ante este hecho, en un estudio realizado por Lynsday (1998), la mayoría de los profesores encuestados consideraban a los alumnos con problemas emocionales y de conducta como los más difíciles de atender, seguidos de los que tienen problemas de aprendizaje. Después de estos alumnos, en preferencia de atención se encuentran los alumnos con discapacidades sensoriales, siendo los alumnos con discapacidad visual más difíciles que los alumnos con discapacidad auditiva. Lynsday (1998) en Chiner (2011).

5.4 Apoyos requeridos.

Con esta variable los docentes nos proporcionaron información sobre estrategias de apoyo que necesitan o prefieren y se establece si cuentan con recursos para atender a la diversidad. Para ello se determinaron los siguientes dos indicadores: a).Estrategias de apoyo y b). Recursos.

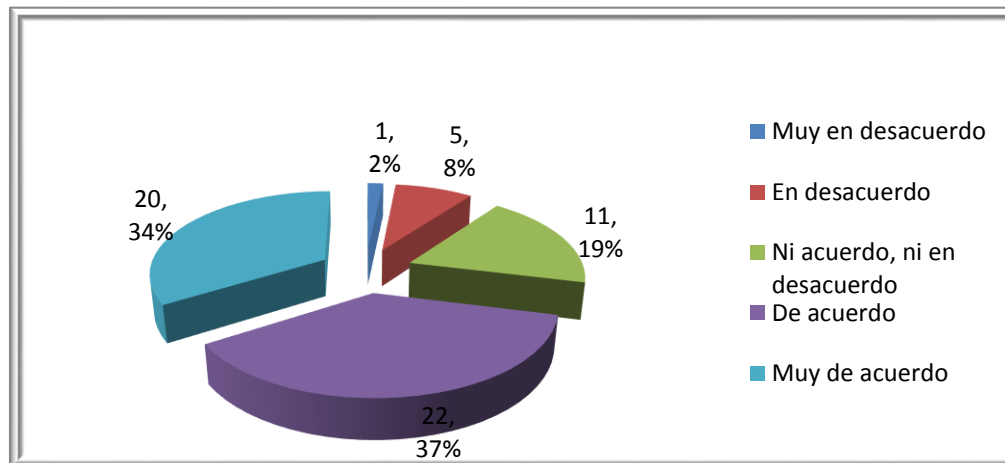
5.4.1 Estrategias de apoyo preferidas por los docentes

Este punto se refiere a las necesidades de apoyo que los docentes prefieren para atender a la diversidad, para ello se consideraron las siguientes afirmaciones:

1. Siempre en el aula regular, con apoyo del maestro/a o de algún especialista de la USAER.
2. En el aula regular la mayor parte del tiempo y con atención dentro del aula de apoyo por algún tiempo.
3. Dentro del aula regular y con apoyo de otras instituciones

El apoyo dentro del aula regular con ayuda del maestro de USAER o algún especialista de la misma es considerado con el 37 % y el 34% *de acuerdo* y *muy de acuerdo* respectivamente por los docentes encuestados, aunque el 19% manifiesta estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo*. Por otra parte, no obstante el 8% expresa estar *en desacuerdo* y el 2% *muy en desacuerdo*.

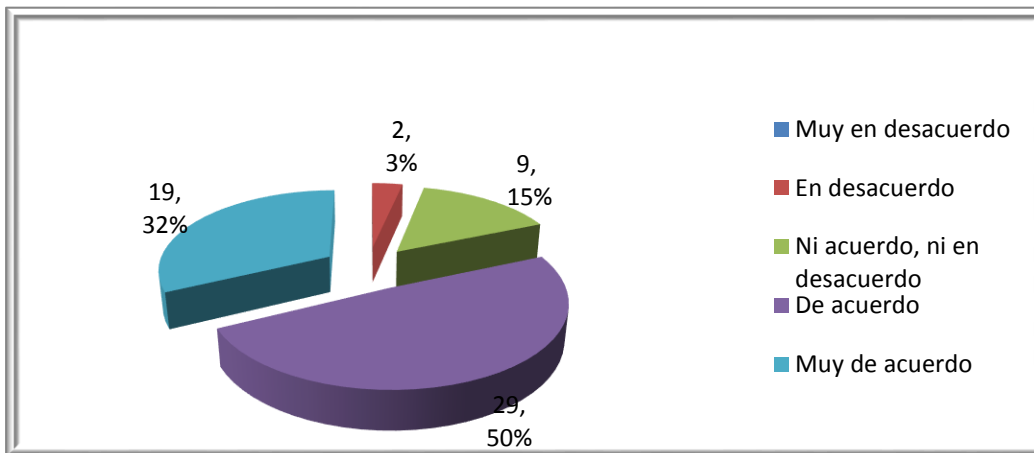
Gráfica 25. El alumno debe ser apoyado en el aula regular.



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Atender a los alumnos que tienen necesidad de apoyo dentro del aula regular la mayor parte del tiempo y con atención dentro del aula del maestro especialista por algún tiempo es considerado por el 32% de los docentes como *muy de acuerdo*, mientras que el 50% expresa estar *de acuerdo*. El 15% manifiesta estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo* mientras que el 3% expresa estar *en desacuerdo*.

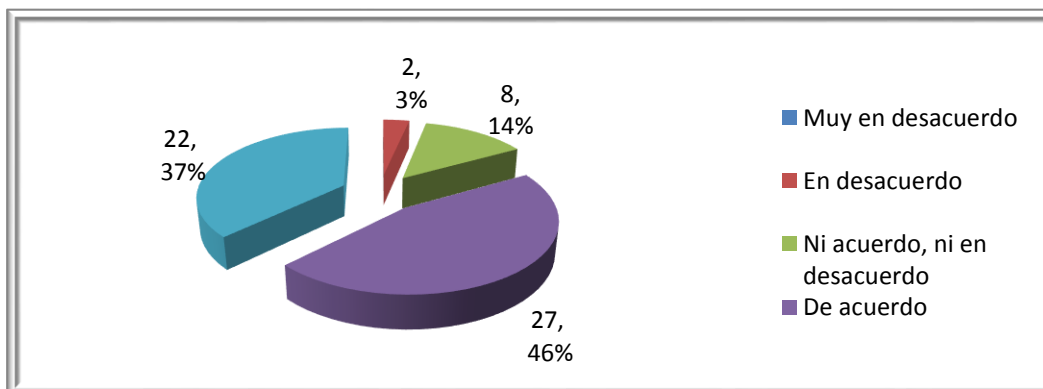
Gráfica 26. El alumno debe recibir apoyo en el aula de educación especial



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

El hecho de que los alumnos sean atendidos dentro del aula regular, pero con ayuda de otras instituciones es una respuesta favorable, ya que el 46% *está de acuerdo* y el 37% *muy de acuerdo*, mientras que el 14% manifiesta estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y sólo el 13% expresa estar *en desacuerdo*.

Gráfica 27. El alumno debe recibir apoyo de otras instituciones



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En lo relativo a las estrategias de apoyo, los docentes consideran relevante que los alumnos que están por debajo del estándar, ya sea por discapacidad o por otras circunstancias, reciban atención en el aula de apoyo o fuera, en otras instituciones, y en menor escala, prefieren que sean apoyados dentro del aula regular.

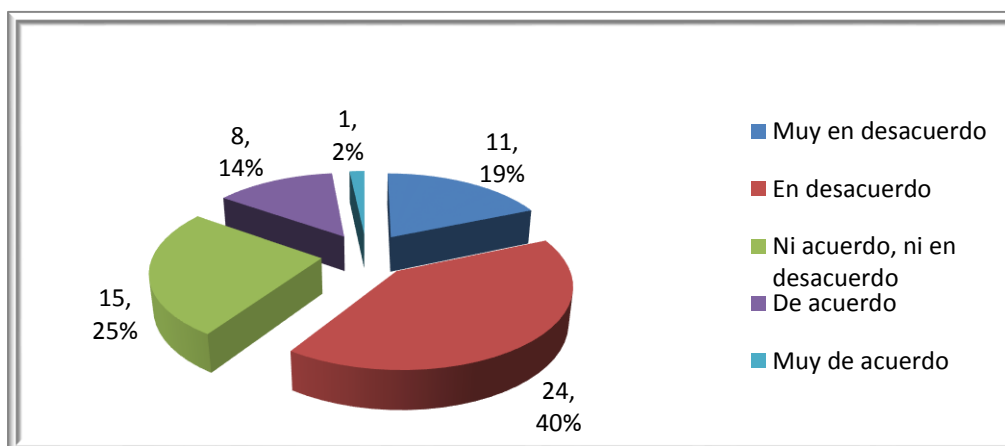
5.4.2 Recursos

Para considerar los recursos, se consideraron dos afirmaciones.

1. Dispongo de suficientes recursos materiales para responder a las necesidades que el grupo requiere
2. Organizo el tiempo para atender las necesidades individuales de los alumnos

Con respecto a la afirmación de que se dispone de suficientes recursos materiales para atender a la diversidad, el 40% de los docentes manifiesta estar *en desacuerdo*, seguido del 19% que expresa estar *muy en desacuerdo* y el 25% considera estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*. Para esta afirmación sólo el 14% está *de acuerdo* y el 2% *muy de acuerdo*. (Ver gráfica 28)

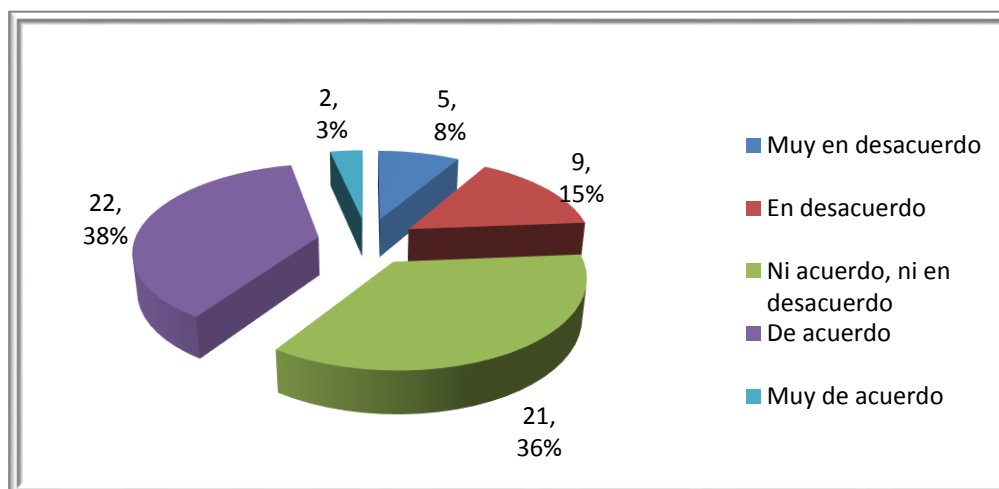
Gráfica 28. Dispongo de suficientes recursos materiales



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Con respecto a la afirmación que considera la organización del tiempo para atender a las necesidades de los alumnos, se obtuvieron las siguientes respuestas: el 38% considera estar *de acuerdo*, seguido del 36% que manifiesta estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 2% expone estar *muy de acuerdo*. Sin embargo, hay una parte de la población que se manifiesta *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* (15% y 8% respectivamente). (Ver Gráfica 29)

Gráfica 29. Organizo el tiempo para atender las necesidades individuales de los alumnos



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

En referencia a los recursos, la mayoría de los docentes expresa que no cuentan con recursos suficientes para atender a la diversidad y además carece de tiempo para atender las necesidades particulares de cada alumno.

Con respecto a esta variable, en un estudio realizado por Burden (2000) se considera que la mayoría de los profesores expresa que necesita apoyo de un maestro especialista, dentro de las aulas, así como la falta de tiempo para atender las necesidades educativas de los alumnos.

5.5 Capacitación

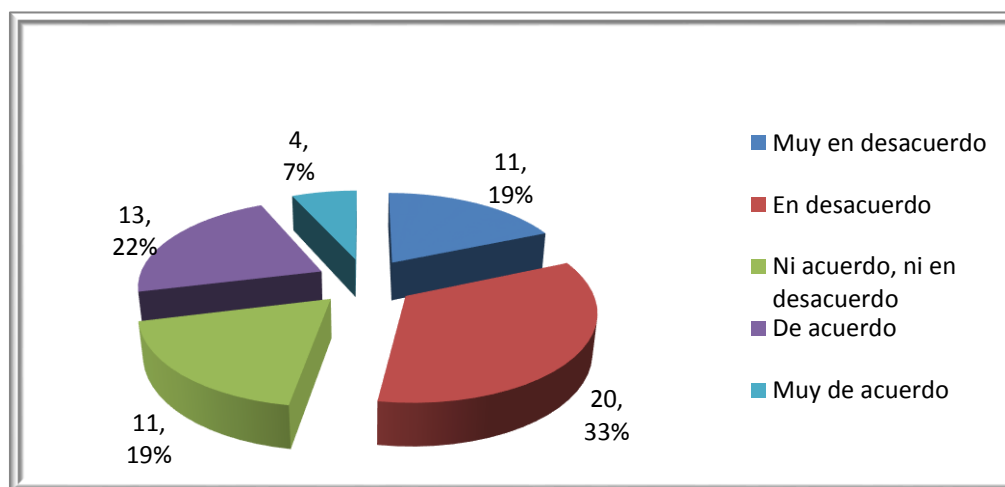
La última variable de esta investigación referida a la capacitación describe en el apartado siguiente, teniendo como indicadores a). Cursos recibidos y b). Formación.

5.5.1 Cursos recibidos

Para este indicador se consideró la siguiente información: He recibido cursos para atender a la diversidad

En la gráfica 29 se considera la afirmación de que si se han recibido cursos para atender a la diversidad, más de la mitad de los docentes considera estar en desacuerdo (33% *en desacuerdo* y 19% *muy en desacuerdo*). Por otra parte, una cantidad considerable (19%) expresa estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo (19%). Solamente el 30% de la población manifiesta estar de acuerdo (22% *de acuerdo* y 7% *muy de acuerdo*).

Gráfica 30. He recibido cursos para atender a la diversidad



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

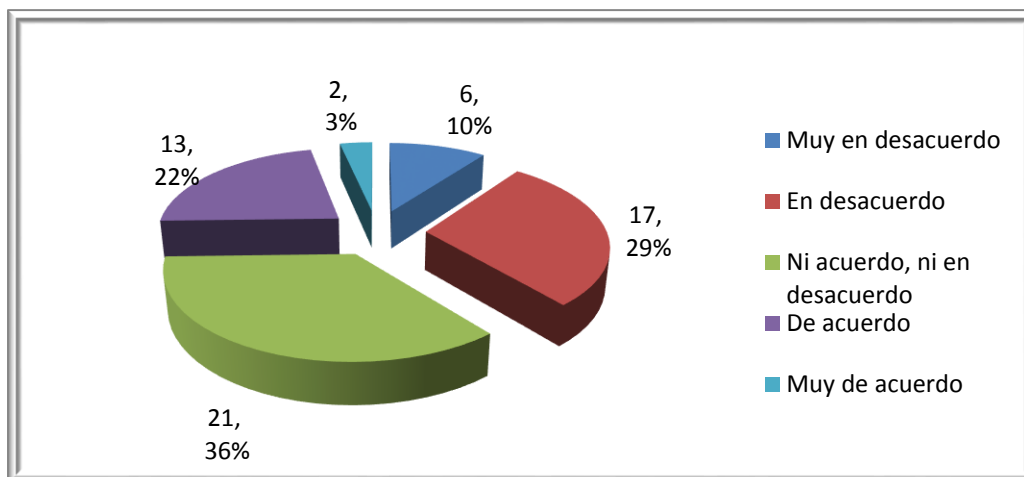
5.5.2 Formación.

Para esto se consideraron las siguientes afirmaciones.

1. Cuento con suficientes recursos para atender a la diversidad
2. Me siento preparado para atender a la diversidad.

En cuanto a la afirmación que considera tener formación suficiente para atender a la diversidad el 39% manifiesta estar en desacuerdo (29% *en desacuerdo* y 10% *muy en desacuerdo*); además del 36% que considera estar *ni en acuerdo, ni en desacuerdo*. Considerando la suma de estos tres rangos, nos da el 75% de la población que considera no tener formación suficiente para atender a la diversidad. No obstante el 25% considera tener suficiente formación para atender a la todos los niños (22% *de acuerdo* y 3% *muy de acuerdo*). Lo anterior se considera en la gráfica 30.

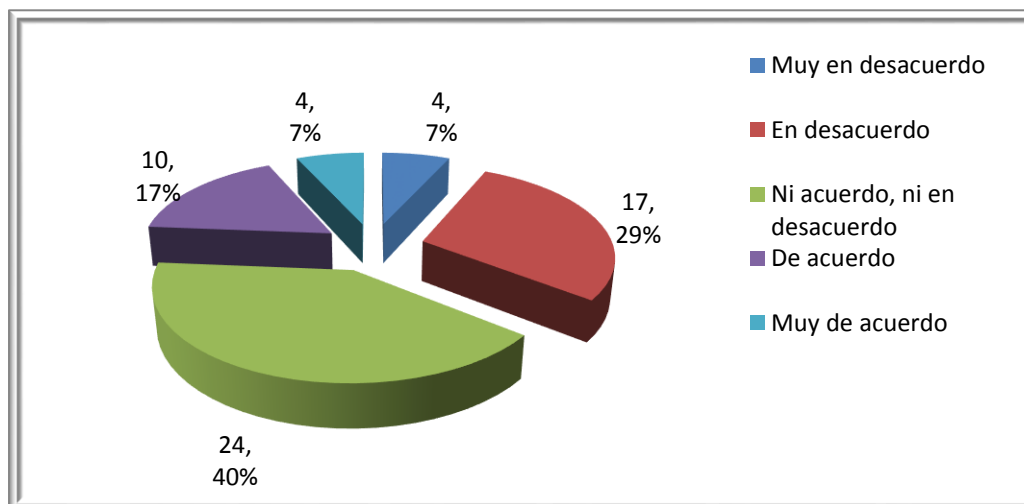
Gráfica 31. Cuento con formación suficiente para atender a la diversidad



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Con respecto al hecho de sentirse preparado para atender a la diversidad, el 40% de los docentes manifiesta estar *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, seguido del 29% que está *en desacuerdo* y el 7% *muy en desacuerdo*. Si se considera la suma de estos tres rangos, entonces el 73% de los docentes encuestados no se sienten preparados para atender a la diversidad. Por otra parte, solamente el 24% se considera preparado para atender a la diversidad (17% *de acuerdo* y 7% *muy de acuerdo*)

Gráfica 31. Me siento preparado/a para atender a la diversidad



Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Como hemos visto en esta última variable relativa a la **capacitación**, es de considerar que más de la mitad de la población encuestada expresa no haber recibido cursos de capacitación, además de no contar con formación suficiente, por lo cual sienten no estar preparados para la atención a la diversidad.

5.6 Resumen de resultados.

En la siguiente tabla se describe por variable los datos de mayor relevancia asociados con los objetivos de la investigación.

Tabla 4. Resumen de resultados

Variable	Resultados
Lo positivo de la inclusión	La mayoría de los docentes están de acuerdo en que la escuela debe aceptar a todos los niños, sin importar sus diferencias físicas, culturales o intelectuales. Sin embargo: El 49% considera que los alumnos con discapacidad deben ser atendidos en escuelas de educación especial. El 82% considera que para poder atender a la diversidad requiere el apoyo en el aula de otros docentes.
	Los alumnos con discapacidad de menor preferencias:

<p>Preferencias de atención a la diversidad</p>	<p>Solamente el 39% manifiesta disposición para incluir alumnos con discapacidad auditiva.</p> <p>El 41% manifiesta disposición para incluir alumnos con discapacidad visual.</p> <p>Solamente el 36% manifiesta disposición para incluir alumnos con autismo</p>
<p>Apoyos requeridos</p>	<p>El 71% manifiesta que requiere apoyo del maestro de USAER o de otros especialistas en el aula para atender a la diversidad.</p> <p>El 82% considera que se deben de atender en el aula regular y en el aula de apoyo.</p> <p>El 83% considera atenderlo en el aula regular, pero con ayuda de otras instituciones.</p> <p>El 59% considera que necesita recursos materiales para atender a la diversidad.</p>
<p>Capacitación</p>	<p>El 52% considera no haber recibido capacitación para atender a la diversidad.</p> <p>El 39% dice no tener suficiente formación para atender a la diversidad.</p> <p>El 36% considera no sentiré preparado para atender a la diversidad.</p>

Fuente. Muro, M; Pineda M (2014)

Capítulo VI

Conclusiones generales

En la investigación titulada “Percepciones ante la inclusión educativa del personal docente en educación primaria de la zona 078 de Hermosillo, Sonora”, se consideró como dimensión “percepciones ante la inclusión educativa”, con las siguientes variables: Lo positivo de la inclusión; preferencias de atención a la diversidad; apoyos requeridos y la última denominada capacitación.

Con respecto a la primer variable, *lo positivo de la inclusión*, fueron considerados dos indicadores: a). beneficios y b). factibilidad de la inclusión. En cuanto a esta variable e indicadores, hubo respuestas favorables por parte del personal docente de la zona 078 al acordar la mayoría de los docentes encuestados que la escuela debe aceptar a todos los niños, sin importar sus diferencias físicas, culturales o intelectuales, así mismo están de acuerdo en que todos los alumnos pueden aprender en escuelas de educación básica. Sin embargo, es de considerar que casi la mitad de nuestros sujetos de investigación piensa que los alumnos con discapacidad deben ser atendidos en escuelas de educación especial y la mayoría expresa que para poder atender a la diversidad requiere el apoyo en el aula de otros docentes.

En la siguiente variable llamada *preferencias de atención a la diversidad*, se consideraron los siguientes indicadores: *con discapacidad* (intelectual, auditiva, visual, motriz y autismo) y *con otras necesidades de atención* (aptitudes sobresalientes, migrantes indígenas, extranjeros, problemas de conducta y pertenecientes a familia disfuncional). Con respecto a la atención a niños con discapacidad, hubo buena respuesta para ser atendidos dentro del aula, especialmente a los niños con discapacidad intelectual, no obstante es un dato preocupante que la mayoría expresó no tener disposición para atender a alumnos con autismo. Por otra parte, para la atención a niños con otras necesidades de atención, en general el personal docente encuestado se muestra dispuesto a brindar atención dentro de sus aulas.

En referencia a la tercer variable, *apoyos requeridos*, se consideraron como indicadores a). estrategias de apoyo y b). recursos. Con respecto a las estrategias de apoyo, fue considerada la necesidad de ser apoyados por otros especialistas,

tanto en el aula como con apoyo externo de otras instituciones. Por otra parte, en cuanto a los recursos, la mayoría de los docentes expresan la falta de recursos materiales para poder a las necesidades que el grupo requiere.

En la última variable de este estudio, se consideró la *capacitación* de los docentes, tomando en cuenta los siguientes dos indicadores: a). Cursos recibidos y b). Formación. Cabe mencionar que la mayor parte de los sujetos encuestados dicen que no han recibido capacitación para atender a la diversidad. En cuanto a la capacitación, en esta investigación se considera si el personal se siente preparado para atender a la diversidad, lo cual resultó ser una negativa para gran parte de los docentes.

Para concluir este capítulo, necesario enfatizar que de los resultados encontrados de las variables antes mencionadas, son de la variable de capacitación, ya que la gran mayoría de los docentes considera no sentirse preparado, no tener suficiente formación y no haber recibido formación suficiente para atender a la diversidad. Por lo tanto, la propuesta de esta investigación, que se desarrollará en el siguiente capítulo, estará relacionada a la capacitación del personal docente de la zona 078 para poder llevar a cabo en sus aulas la inclusión de todos los niños.

Capítulo VII

Propuesta

7.1 Presentación

En el presente capítulo y a partir de nuestro resumen de resultados más relevantes, enlistados en la conclusión del capítulo de resultados, sumamos acciones a ser implementadas dentro de una propuesta que denominamos “Propuesta de programa de capacitación docente para la atención a la diversidad”.

Se desarrollará por apartados, iniciando con objetivo y justificación, responsables de implementación de programa y acciones, así como el cronograma para el cual serán consideradas las necesidades de los sujetos.

Como un último apartado nos referiremos a la evaluación de la propuesta, sin embargo por los límites de la investigación no se implementaron instrumentos específicos

7.2 Justificación de la Propuesta

Tomando en cuenta los resultados de esta investigación, de las cuatro variables consideradas para el desarrollo de la misma, la de *capacitación* ha resultado más relevante, ya que la mayoría de los docentes que participaron consideran no sentirse preparados, no tener suficiente formación y no haber recibido capacitación suficiente para atender a la diversidad. Es por ello que se considera necesario implementar acciones que proporcionen a los docentes la habilidad para desarrollar diversas estrategias que les permitan atender a todos los niños de su grupo, respetando los estilos de aprendizaje, origen social o cultural, capacidad intelectual, etc.

7.3 Objetivo general y específico

Objetivo general.

Que el personal docente que labora en la zona 078 reciba un programa de capacitación para mejorar sus competencias de atención a la diversidad y así lograr una escuela y una educación inclusiva.

Objetivo específico:

Lograr la sensibilización de los docentes acerca de la importancia de llevar a cabo prácticas inclusivas.

7.4 Responsable general

Los responsables del “Programa de capacitación docente para la atención a la diversidad” serán los Asesores técnico-pedagógicos de la supervisión de la zona 078, apoyados por personal de las USAER

7.5 Acciones a realizar

Para desarrollar el “Programa de capacitación docente para la atención a la diversidad” se propone la implementación de un taller, el cual se describirá en el siguiente cuadro, aunque antes resulta pertinente hacer las siguientes observaciones:

-La práctica docente actualmente implica grandes retos al atender a la diversidad, lo cual conlleva a mantener una actitud positiva para buscar estrategias acordes a las necesidades del grupo, por lo tanto es necesario conocer las características propias de cada alumno para ofrecerle la atención que requiere.

-Debido a que los grupos son realmente muy diversos y numerosos, sería conveniente que cada maestro (o aquellos con población muy diversa) cuenten con un auxiliar permanente durante el ciclo escolar, el cual pudiera ser un prestador de servicio social universitario, normalista o de educación media superior.

-Todos los docentes buscan estrategias para atender a los alumnos que presentan dificultades de aprender con la planeación realizada para el grupo, por lo cual sería pertinente realizar un diagnóstico de los principales problemas de la zona (es decir, qué tipo de discapacidades, diferencias culturales, problemas de conducta, migrante, etc.) y en base a éste diagnóstico, llevar a cabo reuniones para intercambiar estrategias de atención.

Taller de capacitación docente para la atención a la diversidad.

Tabla 5. Programa de capacitación docente para la atención a la diversidad

Taller de capacitación docente para la atención a la diversidad					
Objetivo	Responsable	Recursos	Dirigido a	Impacto de RH	Cronograma
Brindar a los docentes diversas herramientas para la atención a la diversidad.	Asesor técnico-pedagógico de la zona, apoyados por personal de USAER	-Aula acondicionada para el taller. -Computadora y cañón. -Videos de sensibilización. -Material bibliográfico referente a la educación inclusiva o a la diversidad.	-Personal docente frente a grupo de escuelas de educación básica nivel primaria	Los niños Los padres de familia La escuela La comunidad	40 horas divididas en 8 sesiones sabatinas de 5 horas, durante los meses de septiembre y octubre.

Fuente: Muro, M; Pineda, M. (2014)

Bibliografía

Acosta, P. (2012). *Evaluación de la implementación del Programa Padres Proactivos. Caso: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora*. Tesis de Maestría. Hermosillo, Sonora, México.

Arias, E; Bazdresch, M. (2003). México: *Compromiso Social por la calidad de la educación*. Obtenido de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/22_mexico_compromiso_social_por_la_calidad_de_la_educacion.pdf.

Arnáiz, P. (2005) *Atención a la diversidad, Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Blanco, R (1999) *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago: OREALC/UNESCO. Obtenido de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/EscuelaTodos.pdf>.

Blanco, R (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Obtenido de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.html>

Blanco, Rosa (2008) *Marco conceptual sobre educación inclusiva*, en educación inclusiva: el camino hacia el futuro, en la cuadragésima reunión convocada por la UNESCO.

Booth, T y Ainscow, M. (2000) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf.

Briones, G (2005). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México. Editorial Trillas.

Carretero, M (2002). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado ante hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. En: rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.

Diario Oficial de la Federación (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Obtenido de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2011). Artículo Tercero de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Reformado el 10 de junio de 2011. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/seccion26/assets/material%20reforma%20educativa/1%20ARTICULOS%203o%20Y%2073%20CONSTITUCIONALES.pdf>.

Espinoza, E. (2006). *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, N° 9 Vol. 4 (2), pp. 221-238. en www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../ContadorArticulo.php...

Gento, S (2004). *Guía Práctica para la Investigación Educativa*. Madrid: Sanz y Torres.

Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

McMillan, S. (2010). *Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual*. México: Pearson.

Morales, D. (2012). *Educación Preescolar Indígena Migrante: Aproximación a las Condiciones de Educabilidad y Educatividad. Poblado Miguel Alemán de Hermosillo, Sonora*. Tesis de Maestría. Hermosillo, Sonora, México.

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%20000.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Recuperado de http://www.itait.org.mx/marco_juridico/declaracion_derechos_humanos.pdf.

Organización de las Naciones Unidas (2000). La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio. Declaración del Milenio. Obtenida de <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Obtenida de <http://educaciónespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/politicainternacional/CSDPCPF.pdf>

Palacios, A (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Obtenida de <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf>

Parrilla (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Obtenido de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330014.pdf>

Sánchez, A (2008) et al. *Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión*. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIV, núm. 2, 2008, pp. 169-178, EDUCATIVA. Universidad Austral de Chile, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>

Secretaría de Educación Pública (1993). Plan de Estudios 1993. Educación Básica Primaria .México SEP

Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*. México: SEP-DEE

SEP (2011b). *Acuerdo número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica*. México. SEP

SEP-SNTE (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/AlianzaCaliEdu.pdf>

Soriano, C (2004). *Integración Educativa en México y Enciclomedia*. Recuperado de <http://capacidad.es/ciiee07/Mexico.pdf>

Stainback, S; Stainback, W (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea

UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Obtenida de: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0011/001107/110753so.pdf>

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Obtenido de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/politicainter nacional/MarcoDakar.pdf>

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Documento conceptual. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

UNESCO. (1990) *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticalInternacional/MarcoDakar.pdf>

UNESCO-OREALC (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.

USAER 118 (2012). *Modelo de educación inclusiva en los servicios de educación especial. Una experiencia de trabajo*. Documento sin publicar.

Valenciano, Grettel (2009) *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*, en aspectos clave de la Educación Inclusiva, Publicaciones INICO, Salamanca 2009, recuperado de sid.usal.es/idocs/F8/FD022224/educacion-inclusiva.pdf

Cardona, C. (1994). Programas de apoyo: resultados sobre el rendimiento y la adaptación de una investigación con escolares con NEE. *Revista de Investigación Educativa*.

Anexo

INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

CUESTIONARIO

Percepciones de los maestros de la zona escolar 078 hacia la Inclusión Educativa

Este cuestionario trata de conocer sus opiniones acerca de la inclusión educativa en las aulas ordinarias, así como la atención que recibe por parte del servicio de USAER para responder a las necesidades de sus alumnos. Su colaboración es totalmente anónima e importante para conocer cómo se está desarrollando la inclusión educativa en esta zona escolar. Por eso se le pide que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

INFORMACION PERSONAL

Edad: ____ años Género: Masculino:____ Femenino: _____

Grado que imparte: _____ Años de experiencia docente: _____

Nivel más alto de formación recibida:

Licenciado/a en _____

Maestría en _____

Doctor/a en _____

Otros _____

A continuación se presentan una serie de afirmaciones respecto a la atención a la diversidad dentro del aula regular. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.

Marque con X el número que corresponda.

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

PERCEPCIONES DE LA INCLUSIÓN	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Bases de la inclusión					
1. La escuela debe aceptar a todos los niños, sin importar sus diferencias físicas, culturales o intelectuales.	1	2	3	4	5
2. Todos los alumnos pueden aprender en escuelas de Educación Básica.	1	2	3	4	5
3. La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes	1	2	3	4	5
4. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
5. La educación inclusiva mejora el rendimiento intelectual de los alumnos.	1	2	3	4	5
6. La educación inclusiva mejora el rendimiento socio afectivo de los alumnos	1	2	3	4	5
7. La inclusión favorece en los alumnos el desarrollo de actitudes de respeto ante las diferencias.	1	2	3	4	5
8. Lo ideal es que los alumnos con discapacidad sean atendidos en escuelas de educación especial	1	2	3	4	5
9. Para brindar una atención adecuada a la diversidad se requiere el apoyo en el aula de otros docentes.	1	2	3	4	5
Prefiere la inclusión de alumnos en su salón de clases:					
1 Con discapacidad intelectual	1	2	3	4	5
2 Con discapacidad auditiva	1	2	3	4	5

3 Con discapacidad visual	1	2	3	4	5
4 Con discapacidad motriz	1	2	3	4	5
5 Con aptitudes sobresalientes	1	2	3	4	5
6. Con autismo	1	2	3	4	5
7 Migrantes indígenas sin dominio del español	1	2	3	4	5
8 Migrantes extranjeros sin dominio del español	1	2	3	4	5
9 Con problemas de conducta	1	2	3	4	5
10 Pertenecientes a una familia disfuncional	1	2	3	4	5
El tipo de apoyo que considera más adecuado para los alumnos con diferencias físicas, intelectuales o culturales es:					
1 Siempre en el aula regular, con apoyo del maestro/a o de algún especialista de la USAER.	1	2	3	4	5
2 En el aula regular la mayor parte del tiempo y con atención dentro del aula de apoyo por algún tiempo.	1	2	3	4	5
3 Dentro del aula regular y con apoyo de otras instituciones	1	2	3	4	5
Formación					
1. Me siento preparado/a para atender a la diversidad	1	2	3	4	5
2. Cuento con formación suficiente para atender a la diversidad	1	2	3	4	5
3. He recibido cursos de capacitación para atender a la diversidad	1	2	3	4	5
Recursos					
1 Dispongo de suficientes recursos materiales para responder a las necesidades que el grupo requiere	1	2	3	4	5
2 Organizo el tiempo para atender las necesidades individuales de los alumnos	1	2	3	4	5
Apoyos recibidos de USAER					
1 Cuento con apoyo suficiente de USAER	1	2	3	4	5
2. Tengo claro el nuevo modelo inclusivo de atención que ofrece USAER	1	2	3	4	5
3 Cuento con el apoyo de USAER para la realización de adecuaciones curriculares en la planeación.	1	2	3	4	5
4 Los programas de intervención áulica son adecuados para la atención de mi grupo.	1	2	3	4	5

5 Los programas de intervención específica están acordes a las necesidades de los alumnos	1	2	3	4	5
6 Prefiero la atención individual o en pequeños equipos hacia mis alumnos por parte del maestro de apoyo o equipo interdisciplinario.	1	2	3	4	5