

LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El libro evidencia el trabajo que los centros formadores realizan en función de satisfacer las necesidades de preparación de los profesionales de la educación y en singular los de Educación Primaria. Sobre esta base, el proceso formativo tiene como misión preparar a los estudiantes para el logro de competencias que respondan a las demandas de la sociedad, una de ellas es dirigir la educación inclusiva. Estos son contentivos del método profesionalizante de la indagación reflexiva, de las etapas de conformación del modo de actuación profesional y los criterios para su evaluación. Su implementación en la práctica se realiza mediante acciones metodológicas, a partir de la utilización de un estudio de caso como método fundamental para la construcción teórica-práctica, y los talleres de socialización para obtener criterios de la pertinencia.

Dr. C. Auxiliadora Del Rocío Mendoza Cevallos



Magíster en Gerencia Educativa y en Educación Infantil (Educación Especial), Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad (Educación Especial). Ha publicado artículos científicos en revistas de alto impacto sobre la atención a escolares con necesidades educativas especiales, y la educación inclusiva para elevar la calidad en la formación profesional en educación primaria.

MSc.Emma Narcisa Pincay Quintero



Magíster en Educación y Desarrollo Social, Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad: Educación Primaria. Ha desempeñado cargos de dirección, publicado artículos científicos en revistas de alto impacto, y participado en eventos internacionales orientados hacia el ambiente de aprendizaje y su influencia en la dinámica del aula.

MSc.Patricia Jackeline Muñoz Murillo



Magíster en Educación y Desarrollo Social, Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad: Educación Primaria. Profesora en Educación Primaria. Ha participado en diferentes eventos a nivel internacional, así como en postgrados dirigidos hacia la enseñanza-primaria con especial énfasis en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

ISBN: 978-959-7225-29-4



9 789597 122529 4

EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA



LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA



LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Auxiliadora Del Rocío Mendoza Cevallos
Emma Narcisa Pincay Quintero
Patricia Jackeline Muñoz Murillo

LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dr. C. Auxiliadora Del Rocío Mendoza Cevallos

MSc. Emma Narcisa Pincay Quintero

MSc. Patricia Jackeline Muñoz Murillo



Diseño y Edición: MSc. Osmany Nieves Torres. As.
Corrección: Dr. C. Yamila Velázquez Reyes. As.
Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.

© **Dr. C. Auxiliadora Del Rocío Mendoza Cevallos**
MSc. Emma Narcisa Pincay Quintero
MSc. Patricia Jackeline Muñoz Murillo

© **Sobre la presente edición**
Editorial Académica Universitaria (Edacun)

ISBN: 978-959-7225-29-4
Editorial Académica Universitaria (Edacun)
Universidad de Las Tunas
Ave. Carlos J. Finlay s/n
Código postal: 75100
Las Tunas, 2017



ÍNDICE

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	1
---	---

1.1.CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL CONTEXTO ECUATORIANO	1
---	---

II. ETAPA DE CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1988 A 1999 ..	4
---	---

III.ETAPA DE CONSOLIDACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DESDE EL AÑO 2000 – A LA ACTUALIDAD.....	6
---	---

1.2.PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE POR BAJO RENDIMIENTO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	12
--	----

1.2.1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	23
---	----

1.3 CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE POR BAJO RENDIMIENTO ...	36
---	----

CAPÍTULO II. LA MODELACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	42
--	----

2.1 PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA LA MODELACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	42
---	----

2.2. MODELO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE POR BAJO RENDIMIENTO	47
--	----

2.3 ACCIONES METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE POR BAJO RENDIMIENTO	80
---	----

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO Y DE LAS ACCIONES METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE POR BAJO RENDIMIENTO ...	88
---	----

3.1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO	90
--	----

3.1.1 CONSTRUCCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO DE LA SITUACIÓN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ESCOLAR CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	93
--	----

3.3. EVALUACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DEL TALLER DE SOCIALIZACIÓN CON ESPECIALISTAS	124
--	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
----------------------------	--

ANEXOS	
--------	--

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el capítulo se expone el marco teórico referencial del proceso de formación inicial del profesional de la Carrera de Educación Primaria para la atención a los escolares con dificultades en el aprendizaje, desde los presupuestos de la educación inclusiva; se particulariza en las características del proceso formativo para la atención educativa a escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento y se presenta además, el estado actual de la formación del profesional para llevar a cabo la educación inclusiva.

1.1. Caracterización del proceso de formación de los profesionales de la educación primaria en el contexto ecuatoriano

La caracterización del proceso de formación del profesional de la educación primaria se realiza a partir de la sistematización de estudios precedentes que han tenido un acercamiento a dicho asunto. El estudio histórico de éste proceso básicamente se ha abordado desde el tránsito por diferentes instituciones y cómo estas han ido cambiando de status con el desarrollo de la educación en Ecuador. Se plantea como criterio para la caracterización la formación del profesional de la educación primaria para la atención a la diversidad escolar, acompañado de los indicadores siguientes:

- Principales instituciones que asumen la formación de profesores para la educación primaria.
- Niveles de formación del profesorado.
- Particularidades del proceso formativo.

I. La etapa fundacional de 1900 a 1987

Se constata que desde 1900 la formación de los profesores para la educación primaria de 1ro a 6to grados, hoy educación básica de 1ro a 10mo año, estaba bajo la responsabilidad de los Institutos Normales e Institutos Pedagógicos fiscales o privados.

Es con el gobierno del General Eloy Alfaro, en 1900, que se crean los institutos normales Juan Montalvo para varones y Manuela Cañizares para mujeres, en Quito, como producto de la instauración del liberalismo que deseaba contar con maestros laicos, pues hasta entonces la tarea de educador la realizaban sólo los religiosos. Los graduados de éstos y otros institutos normales, eran designados profesores del nivel primario y hasta la década del 60 e inicios de los 70 los profesores, también, asumían puestos del nivel medio.

Ésta formación comienza en la provincia de Manabí en 1934, con la fundación del instituto normal rural Eugenio Espejo de Chone. El período de formación contaba de cuatro años de estudios y se otorgaba el Título de Profesor Rural. Es en 1961 que se convierte

en instituto Normal Urbano y los estudios duraban seis años. Con igual propósito se crea el instituto Normal 23 de Octubre de Montecristi, en 1967. Estos se consideraban Colegios Secundarios que concedían Títulos de Bachiller en Ciencias de la Educación.

En 1972, el gobierno militar, alegando exceso de colegios normales en el país los transforma en: Experimentales, de Humanidades Modernas y Normales Superior, modificando el tiempo de estudio a dos años de post-bachillerato.

A partir de 1981, se restituyen los colegios normales y desde 1991 se eleva su categoría a Institutos Pedagógicos (el de Chone y Montecristi), con tres años de post-bachillerato, los mismos entregan el título de Profesor Primario y Pre-primario.

Esta etapa se caracteriza por la sucesión de rápidas transformaciones. La formación de profesores no alcanza el nivel universitario y ocurre en Institutos Pedagógicos normales, fiscales y privados. Se aprecia cómo se incrementa el número de cursos de post bachillerato. Se transita de una concepción de la formación en educación primaria de manera independiente a formar parte de la educación básica de 1ro a 10 grado, incidiendo esto en las acciones de formación del profesorado. No se encuentran evidencias de cómo ocurría la formación del profesional para atender a la diversidad escolar.

II. Etapa de concepción de la formación universitaria del profesorado de educación primaria de 1988 a 1999

La formación alcanza el nivel universitario en 1988. La carrera es asumida por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y se extiende a otras universidades, tales como: Nacional de Loja, en Loja, en sus extensiones de Catacocha y Zaruma, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en Quito y en las extensiones de Ibarra y Ambato, en la Universidad Católica de Cuenca, en su Unidad Académica de Cañar, en la Universidad Técnica Particular de Loja, en Loja y en la Universidad del Azuay.

En este período de tiempo según Horruitiner (2006) se avanza hacia una educación más respetuosa de la personalidad del alumno, para razonar, adquirir y generar conocimientos. Todo ello como resultado de la aplicación del sistema modular, corriente educativa, que incide en la formación del profesorado pues permite ir desplazando el tratamiento atomizado del contenido a una posición disciplinar en el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje.

Se considera como un momento importante de fortalecimiento de la carrera, la realización de un diseño curricular, en 1992; desde éste se establece el perfil profesional, se reestructura e incrementa la práctica docente de primero a cuarto año, se incluyen las didácticas para todas las áreas de conocimiento de la escuela primaria. También se reconocen como cambios de esta etapa la introducción de

inglés, computación, ecología e investigación por considerarse básicas para la formación del profesorado, a tono con los cambios sociales y las transformaciones que se operan a nivel internacional en la formación del profesional.

Para 1993, se producen otras acciones en función de la carrera, dentro de ellas se destacan la documentación de su evolución histórica. Estas acciones se dirigen a puntualizar las actividades que debe realizar el graduado, las necesidades que atiende en su campo ocupacional, se establecen las asignaturas en correspondencia con las competencias a lograr, según el perfil de profesional, se norman los requisitos de ingresos y se precisa la metodología de enseñanza.

Otro momento que destaca el avance en la concepción universitaria de la carrera se registra en 1995. En este año se reestructura la Facultad de Ciencias de la Educación, la especialidad de Docencia Primaria se convierte en Escuela de Educación Básica con dos especialidades: Educación Primaria y Educación Especial, para ajustarse a la reforma curricular vigente. Dentro de las modificaciones que se producen está la de acortar el tiempo de duración de la carrera a cuatro años, sin disminuir el número de asignaturas; se decide que la práctica docente se realice en las escuelas rurales y urbanas del cantón Manta. Para cumplimentar la propuesta y, como parte de la mejora del proceso de formación, comienza a funcionar una escuela de demostración, experimentación y práctica docente, anexa a la facultad.

Se recogen criterios de los actores del proceso en esa etapa, estudiantes, profesores y administrativos entre los que está el relacionado con que las asignaturas de corte psicopedagógico ofrecían el basamento para la atención a las diferencias individuales, pero que la actuación del profesor de la educación primaria se dirigía a la totalidad del aula, sin el carácter diferenciador que requiere el proceso educativo.

La etapa se caracteriza por la sucesión de cambios en cortos períodos de tiempo. Estos se centran hacia los documentos legales del proceso de formación y hacia el perfeccionamiento de las acciones formativas que conducen a la creación de una escuela anexa. Meritorio a destacar es que la carrera sea concebida como una de las de la educación básica y que comparta su pertenencia a esta área con la de educación especial. Desde esta posición se vislumbra el hecho de ver a la educación especial más allá de escuela especial, como sistema de ayudas y recursos que penetran la educación primaria, a tono con los cambios internacionales de ese momento. También se debe destacar la decisión de realizar la práctica tanto en el espacio urbano como rural.

III. Etapa de consolidación de la formación universitaria del profesor de educación primaria, desde el año 2000 – a la actualidad

En esta etapa ocurren acontecimientos que permiten aseverar que la carrera se consolida, inicia un proceso para el análisis del Plan de Estudio vigente. Este tiene su máxima expresión en el curso 2002-2003.

Sobre la base de criterios de maestros y estudiantes se determina que el pensum necesita del incremento de otras asignaturas, que tengan relación con las nuevas demandas a la educación básica. Se decide el incremento de las siguientes: Literatura Infantil, Expresión Oral y Escrita, Antropología Cultural y Currículo; también se acuerda que la asignatura Computación pase a ser considerada como seminario.

Se recoge dentro de los cambios que en el segundo curso se ubican asignaturas como Didáctica de Cultura Estética (Baile, Danza y Folklor), Niveles del Pensamiento Humano, Necesidades Educativas y Adaptaciones Curriculares, Seminarios de Actualización Pedagógica y Relaciones Humanas y Autoestima. El Seminario de Mundo Contemporáneo pasó a la Unidad de Estudios Básicos.

Para el tercer curso se incrementan las asignaturas Sociología de la Educación, Taller de Material Didáctico, Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares, Expresiones artísticas(teatro, fue reemplazada por Didáctica de Cultura Estética, Expresión Artística y Niveles del Pensamiento Humano II.

En el cuarto curso se incorporan asignaturas como Problemas de Aprendizaje, Desarrollo Comunitario, Seminarios de Actualización Pedagógica, Primeros Auxilios y Educación para la Salud y Proyecto Educativo Empresarial.

El estudio de las materias agregadas permite aseverar que desde esta proyección se particulariza más en la esfera de actuación del profesor de la educación primaria, en sus necesidades y en el alcance de su accionar educativo. Las diferentes materias permiten que en el proceso formativo se pertreche al futuro profesional en conocimientos, habilidades y valores éticos para atender a la diversidad escolar, si se asegura el trabajo didáctico por el colectivo de profesores de la carrera.

En diciembre de 2013, el Consejo Universitario de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí (ULEAM), en su sesión ordinaria aprobó por unanimidad de sus miembros presentes la fusión de Unidades Académicas, tal como lo exige el Consejo de Educación Superior (CES), y el Consejo de Educación de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Por lo tanto, la Facultad de Ciencias de la Educación es una sola, que incluye las especialidades de Bachillerato, Educación Básica, Educación Inicial e Idioma. Con esta decisión se crean las condiciones para la determinación de un tronco común en determinados núcleos teóricos que permitan atender a la diversidad escolar con un enfoque de ontogenia.

Otro aspecto importante en la caracterización de esta etapa es la legislación del rol de la Universidad en la formación de los profesionales para satisfacer las necesidades de la sociedad, como respuesta a lo planteado en la Constitución Política del Ecuador en su Art. 75, el que dice:

Serán funciones principales de las universidades y escuelas politécnicas, la investigación científica, la formación profesional y técnica, la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares, así como el estudio y el planteamiento de soluciones para los problemas del país, con el fin de contribuir a crear una nueva y más justa sociedad ecuatoriana, con métodos y orientaciones específicos para el cumplimiento de estos fines.

Es necesario analizar que se considera dentro de los problemas del país la inclusión educativa y social de la diversidad escolar y así se acotan otros aspectos dentro de los que se puede identificar la temática objeto de estudio. En el Art. 2 de la citada Ley se señala:

“Las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior ecuatoriano, esencialmente pluralistas, están abiertas a todas las corrientes y formas de pensamiento universal expuestas de manera científica. Dirigen su actividad a la formación integral del ser humano para contribuir al desarrollo del país y al logro de la justicia social, al fortalecimiento de la identidad nacional en el contexto pluricultural del país, a la afirmación de la democracia, la paz, los derechos humanos, la integración latinoamericana y la defensa y protección del medio ambiente.

Es decir desde la Carta Magna ecuatoriana se sientan las bases legales para lograr la justicia social, la equidad y solidaridad con las personas que tienen una condición especial en su desarrollo.

Otra de las acciones que refleja la política del país en función de su desarrollo social es la adoptada por la Dirección Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) de definir el perfil de competencias del profesor de educación básica, se emite el acuerdo N.º 264 de 07 de abril de 2005, mediante el cual se establece el diseño curricular por competencias para el profesor de educación básica, en el que se determinan los objetivos de la formación, el perfil por competencias, los escenarios de actuación y la matriz curricular para alcanzar la formación de este docente; dentro de las competencias se destaca:

- Promotor de la participación comunitaria, liderando procesos de integración y consensos, con respeto, solidaridad y equidad.
- Generador de su desempeño profesional, ético, con valores y principios de convivencia pacífica y práctica de los derechos humanos.

Las competencias referidas evidencian el alcance del proceso formativo. En este se tiene como aspiración ir más allá del dominio de los aspectos técnicos o procedimentales que debe dominar un profesor de educación primaria, refleja la formación de valores y aptitudes necesarios para convertirse en agente del cambio en la comunidad educativa y de la sociedad, sobre todo con compromiso por el desarrollo social y de sus educandos. Estas consideraciones sientan las bases para el cambio de actitud en la transformación del proceso educativo; de modo que este deje de ser tradicional y alcance una naturaleza desarrolladora.

Lo referido aquí deja evidente que desde esta posición se crean las condiciones para asumir los retos de la escuela inclusiva, para todos, donde cada escolar se desarrolle de acuerdo a sus posibilidades; sin embargo, se constata que no aparecen definidas aquellas competencias que responden directamente a formar un profesional para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje. Las que responden a la atención a la diversidad se centran más en lo multicultural.

Esta tercera etapa se caracteriza por profundas transformaciones en los documentos legales de la carrera, desde ellos se proyecta la función social de la misma. Se constata que se amplía el número de asignaturas, se precisa en la formación el perfil de competencias para el cumplimiento del rol profesional del profesor de la educación primaria, entre estas no se expresan las dirigidas a la formación para la educación inclusiva. Los cambios están amparados en la Constitución de la República y en la Ley Orgánica de la Educación Superior.

El estudio histórico realizado permite evaluar cómo ha tenido lugar la evolución de la formación del profesional de la educación primaria desde institutos pedagógicos con nivel de bachillerato hasta el carácter universitario de la carrera. Se constata cómo a partir del año 2003 se realizan ajustes curriculares en respuesta a las transformaciones sociales y a las demandas de la escuela, en post de construir una sociedad mejor donde el docente se erige como agente de cambio social.

En cuanto a la formación del profesional para atender a la diversidad se evidencian acciones desde la segunda etapa de la evolución histórica, a partir de las diferentes materias que conforman la malla curricular de la carrera. Es en la última etapa en la que existen mayores posibilidades, desde el plan de estudio, para lograr el objetivo de atender la diversidad escolar y dentro de ella a los escolares con dificultades en el aprendizaje. En el diseño curricular se establece el perfil de competencias a formar en el profesor de la educación primaria, dentro de estas no están precisadas las de la educación inclusiva.

1.2. Presupuestos teóricos de la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento para la formación del profesional de la educación primaria

La educación inclusiva se fundamenta en las directrices de las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos, se han celebrado desde 1948 impulsando un movimiento en el mundo a favor de la investigación y al establecimiento de políticas que generen una práctica y una cultura inclusiva. Ésta ha evolucionado en correspondencia con las transformaciones de la sociedad en cuanto al sistema de creencias, aptitudes y comportamiento respecto a las personas con condiciones especiales en su desarrollo.

La atención a los escolares con determinados déficits según literatura especializada inicia desde los siglos

XVIII y XIX, en instituciones consagradas a la atención de niños con limitaciones sensoriales y motoras. Es a principios del siglo XX que comienza a proliferar las escuelas especiales, ya no solo para los escolares sordos, ciegos o con parálisis cerebral; sino también, para niños con retraso mental, síndrome de Down o con problemas de aprendizaje. Estas razones marcan el carácter de la formación del docente, donde predomina lo asistencial con recursos desde la pedagogía terapéutica con marcado carácter clínico y psicológico.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se defiende que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”. art.26), recoge que “Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”

Desde lo planteado en Declaración Universal de los Derechos Humanos se inicia un movimiento en Dinamarca, 1959, que defiende el criterio de que el deficiente mental debe desarrollar su vida tan normalmente como sea posible. Esto da origen al concepto de *normalización*, el que se extiende y en pocos años se hace popular en países nórdicos europeos, Canadá y los Estados Unidos. Surge así el principio de la normalización en la realidad social propuesto por Bank- Mikkelsen, el que según Moreno (2009) conduce a que se promulguen políticas en torno a la aceptación de las “diferencias” en todas

sus manifestaciones, lo que origina que disminuyan los prejuicios sociales sobre las personas con desviaciones en el desarrollo.

La aplicación del principio de normalización propicia un cambio en el proceso de formación del profesional, pues centra el análisis en lo que el profesor debe proveer al escolar como respuesta a sus necesidades. En la educación primaria se destaca la necesidad de atender las diferencias individuales, sin embargo no asisten a las escuelas de la educación básica escolares con desviaciones en el desarrollo psíquico.

Un hito importante en la atención a la diversidad escolar es el informe Warnock, publicado en 1978. En él se reconoce que agrupar las dificultades de los niños en categorías fijas no es benéfico para ellos, ni para los docentes y padres de familia. Por esto se decide emplear el término “necesidades educativas especiales”, que permite una individualización del problema; se hace referencia a los problemas de aprendizaje mediante un concepto relativo, que supone el otorgamiento de más recursos. Lo planteado en el informe catalizó por un lado todas las ideas relacionadas con la atención a la diversidad; y por otro lado actuó como estimulante para la adopción de medidas educativas por los distintos gobiernos para la puesta en marcha de modelos educativos integracionistas.

Se comparte con los investigadores Moreno (2009) y Del Pozo, M (2011) que la educación inclusiva parte de reconocer a la diversidad como una de las

características inherentes de la condición humana, que tiene lugar debido a una multiplicidad de factores, biológicos, psicológicos, sociales, entre otros. El reconocimiento de la diferencia es la que hace que surjan posiciones democráticas, de justicia social a favor de los sujetos con marcadas diferencias respecto al grupo social, escolar o familiar y es ahí donde se propugna la idea de respeto a la diversidad, de no segregación; desde donde se reconoce que lo diferente es diverso y no inferior.

Las razones antes mencionadas han hecho que la escuela en los momentos actuales esté llamada a cumplir con la función educativa y social, de ser favorecedora del desarrollo integral de todos los escolares independientemente de sus características personales. La escuela abierta a la diversidad se considera como un motor de cambio social para el logro de actitudes a favor de la igualdad y la democracia, donde la diversidad sea considerada un valor. El accionar de dicha escuela se rige por los principios de atención a la diversidad y de inclusión educativa.

El principio de atención a la diversidad regula el papel de los estados y sus sistemas educativos para garantizar a todos el derecho a la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994).

La atención a la diversidad, para Del Pozo (2011) es el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado del centro; entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física.

El principio de inclusión educativa exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario de modo que mediante el respeto a las diferencias y la cooperación de toda la comunidad, sea posible el desarrollo y la socialización plena, como ciudadanos y ciudadanas, de todas las personas sin exclusión, Ainscow (2001); UNESCO (2004).

Desde este análisis se concuerda con Parrilla (2006) en que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona con independencia de sus características en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras de aprendizaje que se presentan en la institución educativa, y es hablar de una educación de calidad para todos los estudiantes.

La atención a la diversidad es centro de la educación inclusiva, se considera por Stainback (1999) que es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y

niñas, sin distinción de capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de ser miembro de la clase ordinaria para aprender de, y con, sus compañeros dentro del aula. Un aula inclusiva es aquella que acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta con los recursos materiales y humanos que hagan falta para atender adecuadamente a todos los estudiantes

Por su parte Giné (2006), considera que aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

El análisis de las diferentes definiciones de educación inclusiva deja claro de que es un concepto que particulariza el modo en que la sociedad, y la escuela como parte de ella, responden a la diversidad. Con el estudio de este concepto se identifica cómo en la práctica se traslada el eje de la respuesta educativa, hasta ahora focalizada en el escolar, al contexto escolar ordinario. Por ende, el proceso de formación del profesional tiene que cambiar, pues hasta estos

momentos la mirada se centra en el escolar, en sus posibilidades o en sus carencias, todo lo que no logra se atañe a él y, es en el proceso formativo del profesional que se debe conducir a transformar el modo de ver la práctica de enseñar, la necesidad de buscar recursos, de realizar ajustes al currículum que permita proveer al escolar de estrategias de aprendizaje a partir de actividades donde el que tiene menos posibilidades aprenda de sus compañeros.

El resultado de la educación inclusiva es la inclusión educativa, la que se define por la UNESCO como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reeducación de la exclusión dentro y desde la educación (2005)”.

Al materializarse el principio de atención a la diversidad en esta educación se estructura el proceso educativo teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según Fernández (2005)...es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Una de las premisas para el cumplimiento de dicho principio es la organización de la enseñanza a partir del aprendizaje colaborativo. Los participantes

aprenden más y mejor cuando se emplean técnicas de aprendizaje colaborativo según Barkley; Cross y Howell (2007), ya que éstas incitan a la participación activa en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque tiene un efecto muy positivo en la autoconfianza de los escolares y a la vez estimula las interacciones sociales en el grupo de iguales, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes. Fomenta valores de solidaridad, respeto, tolerancia, y responsabilidad, fortaleciéndose de esta manera una cultura verdaderamente inclusiva.

Para este estudio se asumen los planteamientos de Arnesen y col (2009) sobre la educación y las políticas inclusivas asociadas a los principios y valores: acceso y calidad, la igualdad y justicia social, los valores democráticos y de participación, así como el equilibrio entre la comunidad y la diversidad. Estos aspectos se consideran esenciales en la formulación de políticas educativas, sin embargo a juicio de esta autora se debe incluir, dentro de la política, la formación del profesorado de las diferentes educaciones; pues no es posible implementar la política si no se prepara al profesorado para ponerla en práctica y, sólo desde la formación se alcanzará una práctica y cultura inclusiva.

En la formación inicial del profesional, para la educación inclusiva, se debe lograr entre los saberes el reconocimiento dentro de la diversidad escolar a los niños con dificultades en el aprendizaje. Estos constituyen un grupo heterogéneo, que se caracterizan porque no logran aprender de forma

óptima, en el tiempo establecido y sin el concurso de esfuerzos humanos y materiales extraordinarios. Estos presentan diferencias sustantivas en la base causal del trastorno, en los procesos y variables psicológicas afectadas.

La categoría diagnóstica Dificultades en el Aprendizaje está integrada por cinco grupos diferenciados, según criterio Rosano (2008)) estos son: Problemas Escolares, Bajo Rendimiento Escolar, Dificultades Específicas de Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Discapacidad Intelectual Límite.

Las Dificultades de Aprendizaje provocadas por el Bajo Rendimiento Escolar (BRE) son consideradas como problema de moderada gravedad, aunque recuperables si se da la atención educativa necesaria a los escolares y familiares. El término bajo rendimiento escolar se emplea para referirse a un grupo de alteraciones que se presenta en los escolares las que se caracterizan porque rinden significativamente por debajo de sus posibilidades, y que se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar (bajo rendimiento académico general, o en áreas específicas, graves lagunas de conocimientos, incluso de las llamadas habilidades instrumentales e inadaptación escolar).

Las dificultades ocasionadas por el BRE pueden darse a lo largo de toda la vida escolar, aunque se expresan con mayor magnitud en los últimos cursos de la educación primaria. El BRE es el resultado

de la influencia predominante y persistente de factores extrínsecos al escolar (pautas educativas inadecuadas, influencias sociales inapropiadas, prácticas instruccionales insuficientes y/o inadecuadas), que en ocasiones se combinan con factores intrínsecos (como déficit motivacional, retrasos psicolingüísticos leves o trastornos de conducta), interfiriendo de manera significativa en la adaptación del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los escolares con bajo rendimiento escolar se caracterizan por:

- a) Inadaptación escolar, que con frecuencia derivan en indisciplina y problemas de comportamiento.
- b) Afectaciones en todas las áreas y contenidos escolares, aunque en mayor medida en unas que otras, dependiendo de los procesos psicológicos implicados en ellas. Una de las razones fundamentales de estas dificultades es que los alumnos presentan déficit en la formación de habilidades, que se manifiesta en los procesos psicolingüísticos básicos para el aprendizaje como comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito. Los índices de comprensión lectora y composición escrita se encuentran entre dos y cuatro cursos por debajo del rendimiento esperado. Se debe aclarar que no ocurren por discapacidad intelectual.
- c) Falta de motivación por el logro en la actividad de estudio. La motivación es una variable psicológica

cuyo desarrollo depende en gran manera de las influencias del contexto social, y está vinculada a diferentes factores familiares, escolares e incluso sociales.

d) Muestran, en general, déficit de procedimientos metacognitivos implicados en el aprendizaje, tales como en las estrategias de aprendizaje para la selección, organización, elaboración, recuerdo y transferencia de la información, procedimientos de autorregulación del aprendizaje: planificación, control del proceso y de las variables personales (por ejemplo, memoria, etc.), revisión local y global, conocimientos sobre variables y procedimientos personales que son requeridos por las distintas tareas para que tenga lugar el aprendizaje y el modo en que participan y pueden ser controladas por el propio estudiante.

El estudio teórico permite resumir las características de la educación inclusiva, que a juicio de esta autora se deben fundamentar desde la formación del profesor de educación primaria para la educación inclusiva del escolar con dificultades en el aprendizaje:

- La construcción de una comunidad educativa desde referentes de modelos comunitarios y socioculturales.
- La escuela flexible en su currículo y su expresión en la evaluación, promoción y organización.
- El supuesto de que todos los alumnos pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la escuela y de la comunidad.

- Atención a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje del escolar.
- Empleo de metodologías que se centren en las características del escolar, no en los contenidos, para facilitar la diversificación de la enseñanza y la personalización de las experiencias de aprendizajes comunes.
- Fomentar valores como: humanismo, libertad, democracia y justicia social.
- Concebir la participación de los padres y de la comunidad en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes y en el control de los progresos de sus hijos.
- Impulsar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, padres y alumnos, de todos los alumnos, así como de los miembros de la administración y de servicios de la escuela, sin exclusión. Una participación activa que va más allá de la presencia.

1.2.1. La formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva

Para la fundamentación teórica de la formación inicial de los profesionales de la educación primaria, se parte del análisis y definición de los conceptos formación y formación inicial. En tanto la formación del hombre es el fin último de la educación, por el interés que despierta ha sido objeto de estudio desde diferentes ciencias, particularmente de la Pedagogía.

El concepto formación, como categoría general, es objeto de análisis por múltiples investigadores. Según Gadamer (1988), la formación se relaciona con la cultura y el trabajo por la conciencia que el hombre tiene de sí mismo y porque sintetiza diferentes relaciones y procesos sociales. Así, la formación implica un proceso histórico de apropiación de cultura, por el que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma.

Baxter (2003), considera que: "... la formación del hombre se concibe, como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente (...) Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir la época histórica concreta en que se desarrolla su vida".

Cardona (2008). plantea que la formación tiene como rasgo distintivo su carácter histórico-cultural al considerar la cultura, a la que se pertenece el sujeto, las tradiciones, costumbres y todo aquello que aporta al individuo la identidad nacional y cultural de su país.

Estos planteamientos dejan explícitos algunos de los rasgos del proceso formativo, su carácter procesal, consciente, contextual e histórico concreto que particulariza las acciones a desarrollar con los sujetos que intervienen. Se destaca la interiorización por el sujeto de la necesidad de su autotransformación a través de la búsqueda constante de información y

de modelos de actuación, como referentes para la apropiación de experiencias.

El concepto formación inicial del profesional de la educación parte del concepto formación; diferentes autores aportan sobre el mismo, entre ellos se destaca Del Pino (2005) que considera:

“La formación inicial del maestro como un proceso complejo de comienzo de una nueva etapa en la educación profesional de la personalidad que será decisiva para la aparición y manifestación de la identidad profesional. A través del proceso formativo, deben desarrollarse intereses y habilidades profesionales necesarias para el giro cualitativo del sujeto hacia la profesionalidad. Pero estos, por sí solos, no pueden explicar la evolución del alumno. Las vivencias que el sujeto irá acumulando en la ejecución de diferentes tareas profesionales, irán marcando definitivamente (en uno u otro sentido) su autoconciencia y autoestima en este campo y le facilitará también ir configurando su identidad profesional”.

Desde estos referentes se realiza el análisis en torno a la formación del profesional para la atención educativa a la diversidad escolar en respuesta a la educación inclusiva, con énfasis a aquellos escolares con dificultades en el aprendizaje. Se parte de lo planteado en el informe Warnock de que las necesidades educativas especiales tienen un carácter relativo y contextual y que los problemas no deben centrarse solamente en los niños, sino también en su medio y muy particular con el profesorado, dentro

de ellas las dificultades surgidas por el lenguaje académico no comprensible para el alumno; por las fallas en la metodología, por la falta de previsión y tiempo para la adecuación del aprendizaje y por la desconexión entre la escuela y la vida real.

Los aspectos antes relacionados y la consideración de que los problemas en el aprendizaje se sitúan en una condición externa a las capacidades internas del sujeto para aprender, deja al descubierto la responsabilidad del docente en el avance o retroceso de cada escolar y confirma la necesidad de revisar el proceso de formación del profesional de modo que se asegure que todos tengan comprensión acerca de los enfoques inclusivos, que piensen cuáles son las implicaciones tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, atender la diversidad de escolares del aula común.

La formación se debe enfocar desde la realidad del aula; pues esto, impregna al profesor de una nueva manera de pensar la educación. Al concebir las discapacidades y las dificultades de aprendizaje desde el punto de vista de la interacción entre el escolar y el entorno, desechando el “modelo médico” que sitúa el origen de las dificultades en el individuo.

Se destaca por López (2005) la necesidad de emplear modelos que combinen la formación básica y la especializada; pues estas no están reñidas entre sí, por el contrario se suman y se complementan”; propician mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de las personas con alguna

discapacidad a partir de programas formativos, que incluyan estrategias eficaces de colaboración y ayuda entre todos los implicados.

A partir de los movimientos sociales en post de las personas con determinados déficits, se centra la mirada en qué debe ser transformado en la formación del profesorado, así se destacan Villar (1990) y Fernández (2005) los que coinciden al señalar en relación con las necesidades educativas especiales, que la formación del profesorado debe dirigirse a cualificar a los profesores generalistas, en actitudes positivas hacia la diversidad, en técnicas de colaboración y trabajo en equipo y para la potenciación del autodesarrollo profesional.

Para el presente estudio se toman las aportaciones de García (2006) pues considera que es posible una formación inicial común a todos los profesores, capaz de formar para una respuesta educativa diversa que genere actitudes positivas ante las diferencias humanas y las de Salvador y Gallego, (1999) los que abundan sobre esta idea, a partir de los resultados de investigaciones, y ofrecen los siguientes argumentos:

- La efectividad del aprendizaje depende, en buena medida, de la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno.
- El término “normal” es un constructo social, que puede ser definido desde parámetros muy diversos.

- La filosofía de la escuela inclusiva exige que el profesor generalista adquiera habilidades y estrategias tradicionalmente asociadas al profesor especialista.
- En el cambio de rol el profesor especialista: debe trabajar colaborativamente con los profesores generalistas en el aula ordinaria y debe conocer, por tanto, el currículo general.
- Todos los profesores deben poseer un “conocimiento base” para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos.

Zabalza (2009), señala cuatro grandes espacios formativos, según el nivel de intervención de los profesionales: a) los sujetos con necesidades educativas especiales; b) el dominio del ámbito disciplinar o contenidos a enseñar; c) conocimientos sobre la escuela y su estructura organizativa; d) conocimientos de sus propias características profesionales.

A partir de lo planteado por Zabalza (2009) se toma como referente para este estudio la articulación de los niveles de intervención que dan lugar a cuatro grandes áreas formativas en contenidos: teóricos básicos, que servirán de base a los conocimientos y actuaciones profesionales. Procedimentales, referidos a lo que deben “saber hacer” los profesionales: técnicas, elaboración y desarrollo de programas. Actitudinales, relacionados con el desarrollo personal del profesor y prácticos, referidos a la realización de prácticas en

escenarios reales bajo la supervisión de profesionales experimentados. Desde estos presupuestos se particulariza en la modelación de la formación para la educación inclusiva.

Por su parte Sacristán citado por Zabalza (2003) concreta sus ideas en los aspectos relacionados con la necesidad de desarrollar una pedagogía diferenciadora, a partir de la búsqueda de recursos y ayudas que contribuyan a la atención de todos los educandos. La respuesta a estos planteamientos se expresa su propuesta.

Benedito y Ferrer (1995), enfatiza en la necesidad de la preparación psicopedagógica para atender la diversidad de los educandos y propone aspectos a perfeccionar en el modelo de formación del profesional de la educación primaria, específicamente en la disciplina Formación Pedagógica General. Esta autora hace críticas importantes a la falta de preparación psicopedagógica de ese profesional, la cual incide en la calidad de la atención a la diversidad.

Arnaiz (2003), plantea que es aconsejable un currículum de formación inicial articulado a una formación científica y una formación pedagógica basada en una concepción del profesor como profesional reflexivo, práctico y crítico, donde las prácticas sean un componente vertebrador de la formación, y los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales estén suficientemente representados.

Echeíta (2008) asevera que, todos los profesionales de la educación precisan de alguna formación en educación especial, a sabiendas de que el conocimiento de una materia no garantiza la calidad de su enseñanza por el profesor, por lo que deja evidente la necesidad de un cambio de actitud que se logra con un enfoque integrador en la formación del profesional, desde todos los ejes de formación.

La ONU, en su Temario Abierto de 2004,¹¹ destaca entre los presupuestos de la educación inclusiva algunos muy relacionados con la formación del profesorado, estos son:

- Debe verse como parte de un enfoque de cambio sistémico.
- Implementar una jerarquía de oportunidades de formación, de manera que todos los educadores sepan algo acerca de las barreras de aprendizaje y, algunos de ellos tengan la oportunidad de desarrollar un conocimiento más especializado.
- Crear oportunidades de formación para educadores especiales para ayudarles a reorientar su rol hacia entornos inclusivos.
- Ofrecer oportunidades para reorientar el rol de los formadores de docentes; especialmente donde la educación primaria y la especial han estado tradicionalmente separadas.

Para este estudio se asume la propuesta de Echeíta y Verdugo (2009) pues refieren la necesidad del abordaje

de contenidos transversales y transdisciplinarios que propicien el dominio de una técnica profesional, el intercambio de experiencias cooperativas y la suficiente articulación teoría-práctica, en la que el profesor reflexiona e investiga de forma sistemática hasta adquirir la formación mínima que le permita satisfacer las necesidades específicas de cada escolar. Adoptar esta posición permite distinguir la necesidad de proporcionar a todo el profesorado las habilidades necesarias para ejercer su actividad profesional en contextos de atención a la diversidad, a fin de conseguir que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos.

Las implicaciones de la educación inclusiva en la formación de los docentes conduce a que tome auge la ubicación de asignaturas, en el currículo del profesional en formación para la educación primaria tales como: Bases psicopedagógicas de la Educación Especial, Fundamentos de Educación Especial, Dificultades en el aprendizaje y atención educativa y a que se particularice desde asignatura como Pedagogía y Psicología todo lo referido a la atención a las diferencias individuales, entre otros aspectos.

Estas asignaturas tienen como objetivo básicamente el conocimiento de las diferentes deficiencias, más que a cómo organizar el proceso educativo desde la escuela general, para que esta sea una escuela para todos. Se caracteriza este modelo de formación por su carácter disciplinar en función de la solución a los problemas de aprendizaje o la atención a la

diferencias individuales por su origen cultural y procedencia social. A pesar de ser considerado un modelo centrado en el estudiante no satisface a plenitud la formación.

En el ámbito de la formación inicial de profesores para la educación básica Delors (1997) e Imbernón (2006), consideran que ha ido en aumento las posiciones sobre la identificación de las necesidades formativas de los docentes, otorgando mayor valor a las competencias profesionales y a la incorporación del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida para contribuir a la mejora de la calidad de las escuelas.

La posición sobre la formación inicial, sustentada en competencias es fundamentada Zabala y Arnau (2007), Martín y De? Juanas (2009). Estos investigadores consideran que se debe iniciar el desarrollo profesional de los futuros docentes mediante la autorreflexión, el autoconocimiento, la clarificación de las concepciones personales, la interacción con los colegas, la inmersión en la práctica profesional, y el contraste con otros planteamientos más complejos, así como construir proposiciones propias que mejoren sus concepciones iniciales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión.

En este sentido Perrenoud, P (2001), plantea que la formación con base en competencias conlleva a integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. Este modelo parte de la integración disciplinar para formar profesionales capaces de afrontar las rápidas transformaciones de la sociedad del conocimiento.

Se comparte con Tardif (2004) que las competencias desarrolladas en los centros universitarios de formación del profesorado deben entenderse y adquirirse en estrecha relación con la práctica profesional de los profesores de las escuelas. Entre otras razones, porque desde la formación inicial se pretende que los futuros profesores se apropien de los saberes de los profesores en activo, como dice Schön (1983; 1992) para analizarlas con fundamento teórico y hacer de los futuros maestros, prácticos reflexivos.

A partir del análisis de los autores se constata que se abordan diferentes aristas de la formación del profesional y aunque existe cierto consenso en cuanto a cómo y en qué formar no se logra una argumentación integral de dicho proceso formativo, por ello se considera oportuno ofrecer las siguientes ideas de síntesis dirigidas a la formación inicial del profesional para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento:

Concebir la preparación desde las asignaturas que integran las didácticas particulares para el logro de competencias que le permitan la dirección del aprendizaje colaborativo, pues desde él se crean las bases para respetar y potenciar la diversidad.

Trabajar en función del logro de competencias didácticas para la modelación de estrategias de intervención psicopedagógicas, la realización de adaptaciones al currículum y la diversificación de las actividades de aprendizaje.

Prestar especial atención a cómo el futuro profesional se acerca a la realidad escolar, cómo problematiza sobre ella de modo sistemático a partir de la reflexión de las situaciones cotidianas y del empleo de la investigación como contenido de su práctica. No se debe obviar que es en ese espacio donde el profesional se pone en contacto con el objeto de su profesión y los modos de actuación de los que se apropia, no solo de los recursos técnicos; sino también, de toda una gama de comportamientos, creencias, aptitudes y valores propios de la profesión.

En el ámbito concreto de los escolares con dificultades en el aprendizaje, desde el eje curricular de formación del profesional se debe preparar al estudiante para la intervención psicopedagógica. Esta debe ser concebida según Luque y Rodríguez (2006) como, un instrumento y vía de desarrollo práctico, con resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares, discurriendo a través de la integración y con soluciones de normalización.

El proceso formativo debe capacitar al futuro profesional para detectar las dificultades de aprendizaje en los escolares, no sólo se ha de detener en cuáles son las tareas en las que tienen limitaciones para aprender; o los contenidos y objetivos en la planificación de su proceso de instrucción, sino para que se cuestione la competencia curricular del escolar, qué puede aprender como los demás, qué puede aprender con ayuda y cómo aprende. Relacionado con esto está el diseño de adaptaciones curriculares, entendida por Luque y Rodríguez (2006)

como estrategia o instrumento de planificación y actuación docente, que hace operativa la respuesta a las necesidades educativas del alumno en concreto, y la individualización de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de las competencias a formar en el profesional, para que conformen sus modos de actuación, se encuentra la referida a adaptar sus intervenciones a las necesidades y características de los alumnos con dificultades de aprendizaje. La adaptación de los recursos educativos al atender a los escolares con dificultades en el aprendizaje supone ante todo recabar, utilizar e integrar información específica sobre las necesidades de los escolares en la dirección de sus tareas de forma que se adapte el programa, las modalidades de docencia y el material didáctico a la diversidad de trayectorias de los escolares. Para ello el docente debe coordinar sus acciones con las de los demás copartícipes (internos y externos) que facilitan servicios adaptados a los escolares.

La acción del profesor de coordinar con todo el personal que trabaja con el escolar, deja explícita otra de las competencias a formar en él y es la de trabajo en equipo de profesionales, desde este accionar informa de la trayectoria escolar con dificultades, ante quienes interviene, de las medidas tomadas y de los servicios educativos y especializados otorgados. Toma en consideración las acciones y esfuerzos efectuados por los padres ante los organismos sociales que hayan consultado y, si procede, intenta obtener la información que lleve a comprender mejor

las necesidades y capacidades del escolar con dificultades y las condiciones que puedan favorecer su éxito y su integración escolar.

Unido a esta competencia están otras esenciales en su formación y son la de comunicarse con equipos de profesionales, padres y otros actores implicados en el proceso educativo y la de orientar al escolar, a la familia y a los agentes educativos, desde la cual tiene lugar el cumplimiento de la función orientadora.

Por todo lo analizado hasta aquí la autora de este estudio considera que la formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva del escolar con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento consiste en la preparación en recursos teóricos, procedimentales y actitudinales desde lo pedagógico, lo didáctico y lo orientador para la atención educativa a la diversidad escolar en el aula general.

1.3 Caracterización del estado actual del proceso de formación inicial de los profesionales de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento

Se inicia este epígrafe partiendo de la reflexión de que cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora del personal docente de todos los niveles y a su formación inicial.

La caracterización del estado actual se realiza a partir de las generalizaciones de los resultados que

se obtienen en la sub-etapa de profundización inicial, con la aplicación del método de estudio de casos, en el Capítulo III. Este se lleva a cabo entre octubre de 2012 y febrero de 2013, con el objetivo de determinar las limitaciones y potencialidades de la formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.

Para ello, se precisan los indicadores objeto de estudio, se seleccionan y elaboran los métodos y técnicas que se aplican, entre los que se encuentran:

La entrevista a profesores de la Educación Básica con el objetivo de recopilar información acerca de la preparación de los docentes para concebir la inclusión educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje. Al considerar a estos como el referente inmediato del profesional en formación para apropiarse de modos de actuación y además porque en el profesor en ejercicio se expresan, en cierta medida, las carencias formativas del pregrado.

Encuesta a directores de escuelas de la Educación Básica para la búsqueda de información acerca de las necesidades formativas de los profesionales en formación, que desarrollan las prácticas pre-profesionales en su institución.

Encuesta a profesores de la Carrera de Educación Primaria para recopilar información acerca de cómo están identificados con la necesidad de asumir los fundamentos de la educación inclusiva en la formación del profesional.

Encuesta a estudiantes de la Carrera de Educación Primaria para diagnosticar su nivel de conocimientos sobre la educación inclusiva.

Encuesta a estudiantes de 4to año de la Carrera de Educación Primaria para constatar el nivel de preparación del estudiante para la educación inclusiva.

En la medida que se recogen los datos se van procesando y se detectan aquellos que proporcionan información relevante para el análisis; “la recopilación de la información y el análisis de datos son procesos paralelos” Imbernón, F (2006). De esta forma se concreta el foco de investigación y reorienta la búsqueda de nueva información.

Los datos obtenidos en el análisis de la información se triangulan, para contrastarlos entre sí. Con el empleo de los métodos antes referidos, en la recogida de datos se pretende explicar de manera completa, la riqueza y complejidad del comportamiento de los implicados estudiándolos desde más de un punto de vista. De este modo se está en condiciones de reflejar el estado inicial del problema, entre las características se significan:

Como potencialidades:

- La posibilidad de tratar el contenido de la educación inclusiva desde la transversalidad.
- Un número significativo de profesores de la carrera tienen identificadas las asignaturas con las que

pueden establecer relaciones interdisciplinarias, para el tratamiento al contenido de la educación inclusiva y de las dificultades en el aprendizaje.

- Existe correspondencia entre las materias que consideran los profesores en ejercicio que aportan a la preparación para la atención a la diversidad y las de la malla curricular, que lo tienen plasmado dentro de sus objetivos.
- Los profesores de la Educación Básica han recibido acciones de preparación para la educación inclusiva.
- El currículo de la carrera articula los ejes de formación: básico, humanístico y profesional, con la práctica pre-profesional y la vinculación con la colectividad, para dar respuesta a las necesidades educativas del sector. Se declara dentro de los objetivos instructivos uno dirigido a formar un docente capaz de educar en el aula regular a niños con necesidades educativas especiales.
- Los futuros profesionales reconocen sus necesidades formativas para la atención educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.
- Más del 50% de los profesores de la carrera reconocen que emplean los sustentos de la educación inclusiva para conducir a la solución de los problemas profesionales.

Como insuficiencias:

- La necesidad de actualización científico – metodológica de los profesores en ejercicio que le permita revitalizar sus prácticas para la atención educativa a la diversidad escolar.
- Existen contradicciones entre los profesores en ejercicio y los que están en formación en cómo asumir la diversidad escolar, por déficits, en su aula. Los profesionales en formación son más abiertos al cambio y a la colaboración.
- Los profesores en ejercicio no siempre constituyen un modelo de actuación para los que se están formando.
- Existen limitaciones en el profesional en ejercicio y en el que está en formación en la identificación de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento. No se identifican como causales de las dificultades en el aprendizaje las relacionadas con el desempeño profesional, sólo se atañen a condiciones del escolar y su familia.
- El 45% de los profesores de la carrera consideran que la educación inclusiva es un problema de la educación especial.
- Los futuros profesionales no logran argumentar la relación entre integración e inclusión y por ende entre educación inclusiva e integración educativa.
- Las acciones que realizan los futuros profesionales en la práctica pre-profesional le

falta intencionalidad para que interactúen con los escolares con dificultades en el aprendizaje.

- Desde la carrera se prioriza el tratamiento al contenido sobre las dificultades en el aprendizaje del grupo de los trastornos específicos: dislexia, disgrafía y discalculia y los trastornos por déficits de atención por hiperactividad. El programa de la asignatura Dificultades de Aprendizaje no incluye el contenido sobre los escolares con bajo rendimiento.
- El tratamiento al contenido sobre educación inclusiva no alcanza un abordaje integral, desde la transversalidad, de modo que el trabajo interdisciplinario logre la sistematización de un conocimiento clave para que el docente se convierta en un activista social y agente de cambio en las comunidades educativas.
- Se constata el carácter atomizado en el tratamiento a este contenido, el que preferentemente se realiza desde las clases, no así, desde actividades que propicien el vínculo con la sociedad y aún menos desde la investigación.

El análisis presentado permite aseverar que existen limitaciones en el proceso de formación inicial del profesional para la educación inclusiva y su contribución al cumplimiento de los objetivos del Modelo del Profesional. Se reconoce que las limitaciones tienen su expresión en el plano teórico y práctico, por ello es necesario profundizar en su

concepción para introducir acciones de mejoras en la práctica educativa de la educación superior.

CAPÍTULO II. LA MODELACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

En el presente capítulo se sintetizan los presupuestos teóricos y metodológicos que sirven de base para modelar la formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva y se presentan el modelo pedagógico que explica este proceso desde una perspectiva sistémica; así como, las acciones metodológicas que hacen posible su implementación en la práctica.

2.1 Presupuestos teóricos y metodológicos para la modelación de la formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje

Se toma como referente sobre modelo, lo planteado por Gimeno (2000)...: “es representación conceptual, simbólica, y por tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de su realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es...la riqueza del modelo está no sólo en su función estructuradora del conocimiento selectivo

que elabora sobre la realidad, sino en la propia teoría que debe desarrollar sobre el objeto modelado.”

Se recogen investigaciones que ofrecen modelos dirigidos a determinados aspectos de la formación inicial del profesional de la educación primaria, dentro de ellas las de Parra (2002), Calzado (2004), Martínez (2008). Coinciden estas autoras en que el modelo propicia:

- Concebir estructuras sistémicas que generan un modo de actuación.
- Producir pautas metodológicas para dirigir el proceso formativo.
- Constatar la funcionalidad de la propuesta en la realidad educativa.
- Explorar cómo se transforma el modo de actuación cuando cambian otros aspectos de las estructuras y sus funciones de lo existente.
- Revelar variantes de abordaje de determinadas acciones sin perder la estructura modelada.
- Movilizar a equipos de profesionales para profundizar en el aprendizaje de sistemas y potenciar el desarrollo de su pensamiento en integración con su actuación.

A partir de los resultados del estudio diagnóstico y del análisis del desarrollo teórico del objeto, se delimitan las insuficiencias presentes en la formación inicial de los profesionales de la educación primaria para la

educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje; así como, se precisan las limitaciones de las propuestas teóricas existentes al abordar la formación para la educación inclusiva, desde una perspectiva sistémica, considerando la especificidad de la formación sobre el tema que se investiga.

Sobre esa base, se identifica en el proceso investigativo una contradicción dialéctica, que al ser resuelta ha de generar la solución del problema científico. Esta se manifiesta entre el carácter integrador de la formación para la atención a la diversidad escolar y el carácter fragmentado de la concepción de la formación del profesional de la educación primaria, que no asegura su preparación para el logro de este objetivo.

A partir de esta contradicción se toma la decisión del diseño y establecimiento de una modelación sistémica de la formación de los profesionales de la educación primaria para la educación inclusiva. Esta se concreta en un modelo pedagógico con salida a la práctica mediante acciones metodológicas. De este modo se penetra en el objeto de investigación y se transforma la situación actual.

La elaboración del modelo pedagógico y de las acciones metodológicas se sustenta en un conjunto de presupuestos teóricos y metodológicos que se precisan en el desarrollo del capítulo, se asumen:

Desde lo filosófico, en la Filosofía Marxista Leninista, a partir de los principios de la dialéctica Materialista desde los que se entiende al desarrollo como un proceso gradual, progresivo, que se produce en

espiral, resultado de la transición de los cambios cuantitativos en cualitativos y viceversa.

Estos sustentos posibilitan concebir la formación inicial como un proceso de apropiación de la experiencia histórico social de la profesión de educar que se materializa en las competencias profesionales las que se expresan en conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo psicopedagógicos que preparan al estudiante para el desempeño de los roles pedagógicos, didáctico y de orientación educativa; los que se expresan en el modo de actuación profesional que se va configurando a lo largo de la carrera.

Desde lo axiológico se concibe la formación de un modelo de hombre que respete la diversidad, que conviva con las diferencias derivadas de las características personales o del ambiente cultural: capaz de ponerse en el lugar del “otro” y desde su realidad comprenderlo de modo que alterne la perspectiva propia con la ajena. Todo ello desde los objetivos educativos del Perfil del Profesional de lograr un docente capaz de dinamizar acciones educativas dentro de una realidad social de amplia diversidad cultural, desarrollar un espíritu de solidaridad humana con sentido democrático, justicia social y permanente participación en el desarrollo de una sociedad con igualdad de oportunidad para todos.

Desde lo sociológico se concibe la formación del profesional de la educación primaria como miembro de una comunidad universitaria, donde se articulan los niveles macro, meso y micro social a partir de los objetivos de la concepción curricular. Desde estos fundamentos se particulariza en la interacción de

profesores y estudiantes con la finalidad de cumplir con las aspiraciones sociales, en relación a una tabla de valores éticos, desde los cuales se establecen las relaciones sociales bajo un ambiente de bienestar y ayuda mutua.

Entre los presupuestos conceptuales y metodológicos se asumen postulados de la teoría histórico-cultural de Vigotsky (1979) y sus seguidores; tales como la Ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, las categorías zona de desarrollo próximo y situación social de desarrollo, vivencia y niveles de ayuda, en la relación entre aprendizaje formativo y desarrollo personal. Se tiene en cuenta que el estudiante de la Carrera de Educación Primaria es un joven que está consciente de las exigencias del medio y por ello, en sus condiciones internas aparece la necesidad de determinar su lugar en la vida, estrechamente vinculada a la preocupación por el futuro, que se convierte en la tendencia fundamental de esta etapa. Esto permite además analizar la interrelación entre lo externo y lo interno, desde la importancia que reviste la formación profesional como actividad que garantiza la preparación para el futuro y con ella, el desarrollo de la personalidad.

Desde lo pedagógico se particulariza en que lo educativo sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del profesional de la educación. Esta perspectiva propicia el desarrollo de la autogestión de conocimiento y el compromiso personal de los sujetos con la sociedad. Para lograr tales empeños es esencial el carácter intencionado de las influencias educativas externas para que se integren al sistema formativo y de este modo, se

logre la formación de valores, ideales, convicciones y actitudes. Además fundamenta la propuesta los referentes pedagógicos sobre el contenido en la formación inicial del profesor, a partir del modo de actuación profesional pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento de que la interacción de los profesionales con el objeto de su profesión es mediatizada por los modos de actuación.

2.2. Modelo pedagógico de la formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento

El modelo pedagógico que se ofrece representa integralmente cómo ocurre el proceso de formación inicial del profesional de la educación primaria de modo que propicie el cumplimiento del objetivo de prepararlo para ofrecer atención educativa a escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento, para la plena inclusión escolar y social.

El modelo pedagógico de la formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento es una construcción teórica que expresa en su estructura y funciones cómo ocurre el proceso de profesionalización del profesor desde lo pedagógico, lo didáctico y lo orientador en el tránsito por las diferentes etapas de conformación del modo de actuación profesional, a través de la indagación reflexiva.

El modelo tiene un carácter sistémico y se ha estructurado en dos componentes: el de apropiación de

la cultura inclusiva, conformado por las competencias profesionales para la educación inclusiva, el contenido formativo y el método profesionalizante de la indagación reflexiva y, el componente de significatividad de la cultura inclusiva constituido por los subcomponentes de estructuración por etapas de los modos de actuación profesional y el de evaluación de los modos de actuación profesional.

El componente de apropiación de la cultura inclusiva tiene la finalidad de precisar los aspectos a incluir en el proceso formativo que aseguran la preparación para la educación inclusiva. Este expresa a través de los subcomponentes aquellos aspectos en los que se debe preparar al futuro profesional para lograr que sea un transformador de la institución educativa. Para alcanzar tales aspiraciones se requiere de un método formativo que propicie la conducción de las acciones, por ello, el tercer subcomponente es el método profesionalizante de la indagación reflexiva.

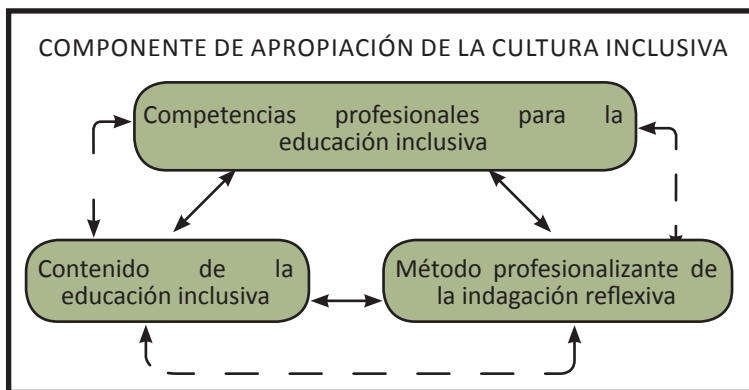


Fig.1 Representación del componente de apropiación de la cultura inclusiva

Al determinar las competencias para la educación inclusiva se pretende dejar las pautas en las que hay que iniciar el desarrollo profesional mediante la autorreflexión, el autoconocimiento, la clarificación de las concepciones personales, la interacción con los otros profesionales, la inmersión en la práctica profesional, y el contraste con otros planteamientos más complejos; así como, construir proposiciones propias que mejoren sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión.

Las competencias profesionales para la educación inclusiva se modelan, a partir del criterio de que desde el Plan de Estudio se reconoce que la formación del licenciado en Ciencias de la Educación Básica, especialidad educación primaria, en Ecuador se realiza por competencias y en él no están reflejadas las de la educación inclusiva. A continuación se cita segundo objetivo general: preparar un docente dotado de competencias que le permitan formar ciudadanos libres, democráticos, críticos, solidarios y con autonomía para poder pensar, hacer, ser y actuar, abiertos al continuo perfeccionamiento profesional.

En la determinación de las competencias se tuvo en cuenta, además, las declaradas en el informe de la UNESCO sobre la educación en el Siglo XXI, Delors, J (1996). Otro referente es lo planteado por la Comisión Europea (2004) al definir la competencia como: una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y, la disposición para aprender, además del saber cómo.

Considerar las competencias profesionales que corresponden a este nivel las que requieren cada una de las carreras, según su naturaleza, perfil profesional, campo laboral y profesional, se integran tanto los conocimientos como los comportamientos afectivos con las habilidades, destrezas y valores necesarios para el desempeño de la profesión.

Partir de estos referentes se define a las competencias del licenciado en Educación Primaria para la educación inclusiva como una modelación que expresa el saber, el saber-hacer, el saber estar y el saber-ser de su actuación profesional en la atención educativa a escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento. Están conformadas por las competencias Pedagógica, Didáctica y para la Orientación Educativa, las que aseguran la inclusión educativa.

La competencia pedagógica se expresa en la pericia del profesional para conducir el proceso de atención educativa del escolar con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento a partir del empleo de recursos que le permitan avanzar junto a sus compañeros. Esta competencia se expresan en:

- Propicia el respeto a las diferencias culturales y personales de los escolares y demás miembros de la comunidad educativa.
- Analiza y cuestiona las concepciones de la educación emanadas de la investigación, así como las propuestas curriculares de la administración educativa.

- Diseña y desarrolla proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural y a las necesidades educativas de los escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Promueve el aprendizaje autónomo de los escolares, en correspondencia con los objetivos y contenidos propios del nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.
- Organiza la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de la atención a la diversidad escolar, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel primario.
- Prepara, selecciona o construye materiales didácticos y los utiliza en dependencia de las necesidades educativas de los escolares.
- Incorpora en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación, como recursos para el aprendizaje.
- Promueve la interacción del escolar en los diferentes contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice su bienestar.
- Utiliza la evaluación, en su función pedagógica y no acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.

- Realiza actividades educativas de divulgación y sensibilización en el marco de una educación inclusiva.
- Forma parte de proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad escolar, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

La competencia didáctica es aquella que se expresa en la idoneidad del profesor de educación primaria para emplear los métodos, procedimientos y estrategias de intervención, en la conducción del proceso de atención educativa con respeto a la diversidad, bajo el criterio de ofrecer a los escolares con dificultades en el aprendizaje las ayudas necesarias para avanzar en la escuela de su comunidad.

Lo didáctico se alcanza al concebir el proceso de formación del profesional como proceso continuo que se instituye en el proyecto de vida del sujeto y de sus prácticas culturales configurándose la identidad profesional a partir del modo de actuar, sentir y pensar la diversidad escolar. Esta competencia se expresa en:

- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los escolares y de las estrategias que elabora para minimizar las barreras de aprendizaje.
- Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje y la inclusión educativa.

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

La competencia orientadora, se expresa en aquellos conocimientos, habilidades y valores que le permiten al profesional transitar desde el autoconocimiento y el crecimiento personal y social hasta la realización de actividades de diagnóstico e intervención psicopedagógica, en interés de la formación integral del escolar con dificultades en el aprendizaje. Se expresa en:

- Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
- Tiene una imagen realista de sí mismo, actúa conforme a las propias convicciones, asume responsabilidades, toma decisiones y relativiza las posibles frustraciones.
- Asume la dimensión ética del profesor potenciando las relaciones de solidaridad y respeto entre los

escolares con una actitud ciudadana crítica y responsable.

- Compromiso de potenciar el desarrollo individual de cada escolar independientemente de su condición física, mental o social, en el marco de una educación integral.
- Relacionarse con equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
- Trabaja en equipo y en redes profesionales como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
- Conduce la dinámica de relaciones con y entre los escolares, con la familia y la comunidad educativa para la construcción colegiada de reglas de convivencia democrática, para afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
- Desempeña la función orientadora en el trabajo con escolares, padres y otros agentes educativos.
- Asume la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

La determinación de las competencias a formar en el profesional para lograr la educación inclusiva conduce a vislumbrar otro de los subcomponente, que conforma el primer componente: el contenido formativo para la educación inclusiva. Para la

determinación del contenido se parte de asumir que... “es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” Addine (2001). Por ello se reconoce como aquel componente del proceso de enseñanza - aprendizaje que determina lo que debe apropiarse el futuro profesional, para lograr el objetivo de formarse para la educación inclusiva, de los escolares con dificultades en el aprendizaje.

El contenido para la educación inclusiva se establece desde los fundamentos socioculturales, axiológicos y psicodidácticos, en correspondencia con las exigencias sociales y las particularidades del proceso educativo en la educación superior. Desde esta perspectiva se argumenta cómo en el tratamiento al contenido es esencial lograr la interiorización por el futuro profesional de lo que implica la atención a la diversidad escolar y cómo desde su comprensión es posible la inclusión educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje. La comprensión por él de las implicaciones personales y sociales que tiene la atención a estos escolares, lo pondrá en disposición para la búsqueda de mecanismos que lo preparen y le permitan adoptar modos de comportamiento que se avengan con las exigencias de la educación inclusiva.

Con la determinación del contenido de la educación inclusiva se cumple la función social principal de la enseñanza, de transmitir el saber acumulado a las nuevas generaciones de docentes, pues por su

alto contenido cultural, forma parte de un conjunto de procesos de la actividad material y espiritual elaborados por la humanidad, que puede ser asimilado por el hombre, y convertirse en su patrimonio.

El contenido de la enseñanza para la educación inclusiva por su trascendencia tiene una naturaleza transversal, pues la educación inclusiva particulariza las acciones de los sistemas educativos. El carácter transversal del contenido favorece que sea parte integrante de todos los ejes y rebase el tratamiento desde las disciplinas, pues al ser considerada la educación inclusiva y su resultado la inclusión educativa como una posición ética, una filosofía de vida, desde ella se marca la intensión de la integración de todos los actores sociales en función de lograr tal aspiración.

Los contenidos transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y laborales relacionadas con temas, procedimientos y actitudes de interés general. Su tratamiento requiere el aporte de diversas disciplinas y deben ser abordados con distintos niveles de complejidad según los saberes, intereses y responsabilidades que se le asigne a cada institución.

Con el análisis de estos fundamentos se llega a identificar el contenido del proceso formativo para la educación inclusiva a partir los núcleos teóricos diversidad escolar, atención educativa, educación inclusiva e inclusión educativa y dificultades en el aprendizaje. Desde su abordaje aparecen otras sub-

categorías relacionadas con intervención educativa, aprendizaje grupal, adaptación curricular, escuela inclusiva, cultura y práctica inclusiva; así hasta crear redes temáticas sobre el tema. Estos contenidos son:

- Valores profesionales y diversidad escolar.
- Las dificultades de aprendizaje. Los escolares con bajo rendimiento académico.
- Los procesos de adaptación de la enseñanza. Diseño, desarrollo y adaptación curricular.
- Enseñanza de destrezas básicas.
- Organización y gestión del aula.
- Colaboración y comunicación con otros profesionales.
- Relación del docente con padres, agentes comunitarios y otros agentes educativos.
- Relaciones entre los escolares.
- Necesidades educativas especiales y las barreras de aprendizaje.
- La evaluación psicopedagógica.
- Las estrategias para la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Los apoyos y recursos para el acceso al currículum.

De las peculiaridades del proceso de formación del profesional que se modela en este estudio a partir de la determinación de las competencias profesionales para la educación inclusiva y de la naturaleza del contenido que se propone se revela la necesidad de fundamentar un método para organizar dicho proceso. Es por ello que se propone el método profesionalizante de la indagación reflexiva.

Se parte para su propuesta de los presupuestos sobre la comprensión filosófica del método, como medio de cognición y manera de reproducir en el pensar el objeto que se estudia Fuentes (2000) y la forma de ordenar la actividad para alcanzar un objetivo. El método funciona alrededor de un conocimiento como actividad emprendida por los individuos de manera ordenada.

Según Fuentes (2008), se emplea para explicar en el plano subjetivo el movimiento de la realidad objetiva; a través de una lógica interna expresa mediante sus procedimientos cómo desarrollar el proceso formativo.

Tomando estos referentes se define el método profesionalizante de la indagación reflexiva como la vía que explica la formación del profesional para la educación inclusiva mediante la transversalización del contenido y las acciones para la apropiación de modos de actuación profesional desde el tránsito del significado al sentido personal y cómo se concreta en la realidad objetiva a través del sistema de procedimientos metodológicos.

El método profesionalizante de la indagación reflexiva contiene los siguientes elementos de síntesis:

- Se basa en los principios de atención a la diversidad e inclusión educativa.
- Guía la acción formativa de los futuros profesionales de la educación primaria con vistas a lograr su preparación para la educación inclusiva.
- Aporta las precisiones a la carrera y fundamenta el accionar del colectivo de profesores en función de la formación del profesional para la educación inclusiva.

El método profesionalizante de la indagación reflexiva se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Vínculo de la teoría sobre la educación inclusiva con el proceso formativo del profesional de la educación primaria.
- Vínculo de la indagación y la reflexión como momentos de la profesionalización del docente para la educación inclusiva.
- La interacción del futuro profesional con personalidades, escolares y ambientes que sean el reflejo de la cultura, prácticas y políticas inclusivas.
- Empleo de procedimientos que conducen a la formación de competencias para la educación inclusiva, al superar la dicotomía teoría-práctica, sobre la base de la indagación y reflexión de la propia práctica.

Este método está dirigido a lograr una posición transformadora de la formación de profesionales para la educación inclusiva, desde la implicación reflexiva en la problematización de la práctica pedagógica, partiendo del logro de la toma de distancia por el futuro profesional de su propia formación como base para comprender las barreras en la atención a la diversidad y la necesidad de cambiar la situación actual.

La finalidad de la educación inclusiva es lograr la atención educativa a la diversidad escolar, con la participación de toda la comunidad educativa. Se trata de lograr un cambio en las formas de actuar, pensar y cumplir la política educativa sobre el respecto a las diferencias. Por ello la propuesta se centra en la formación inicial del profesional de modo que se logre una formación profesionalizante, desde la indagación y la reflexión de la práctica pedagógica.

Para proponer el método se revisan los antecedentes de otros que en su naturaleza está la indagación o la reflexión. En este proceso se constata del uso de la indagación como método para la enseñanza básica, el empleo de la reflexión o la indagación como estrategia para la organización del proceso de enseñanza – aprendizaje por González (2003), de la indagación reflexiva como eje vertebrador en la formación del profesional; así como de métodos reflexivos - creativos por el Proyecto Prycrea . No se encuentran métodos que combinen la indagación y la reflexión y que sean empleados en la formación de profesionales de la educación.

Desde este estudio se obtuvo evidencias de la necesidad de fundamentar un método formativo que, en su naturaleza se combine la reflexión y la indagación como dos componentes o partes del proceso para lograr una formación profesionalizante. Estas constituyen herramientas esenciales para asumir los retos de la educación actual, al conducir un cambio en los modos de ejercer la profesión que lleva implícito el abandono de posiciones tradicionales.

Con la propuesta del método se pretende satisfacer las demandas sociales en cuanto a la formación del profesional de la educación que tenga la capacidad de recapacitar sobre su propia práctica a partir de un pensamiento reflexivo, que permita fomentar en los estudiantes aprendizajes significativos, el aprender a aprender mediante la revisión del ejercicio profesional.

Se considera un método profesionalizante porque expresa la idea del desarrollo y construcción de las competencias necesarias al desempeño de la profesión de docente. El método implica la movilización de competencias que exigen saberes generados de diversas disciplinas, aunque sin limitarse a ellas, como otros tantos recursos que sustentan la acción. “La profesionalización como construcción de una profesionalidad apunta a un dominio práctico y a un cierto grado de racionalización del proceso de trabajo”. Eirín (2009).

Por tanto, desde el método se concibe la profesionalización como un proceso de aprendizaje dinámico y continuo que le permite al profesor de la

educación primaria adaptarse a la complejidad de situaciones y de contextos cambiantes que determinan la actuación profesional. Se espera que el profesional sepa actuar con la combinación y la movilización de saberes, actitudes, técnicas, estrategias (tácticas) para la ejecución de tareas precisas en la atención del escolar con dificultades en el aprendizaje.

Es un método profesionalizante porque no sólo se extiende a los saberes o al saber hacer sino también a la actitud ética ante la diversidad escolar, a una manera consensuada de abordar las situaciones y de enfrentarlas. Por ello se trata de lograr una cultura compartida o común, que constituya un tipo de código propio al grupo profesional de la educación primaria que se exprese en sus valores, creencias, actitudes y representaciones sobre la profesión de educar en y para la diversidad. La profesionalización que se logre desde el proceso de formación, se explicita en los saberes tácitos y el saber hacer de los futuros profesionales.

La indagación como parte esencial del método se basa en la habilidad para hacer preguntas como medio o instrumento para comprender los problemas profesionales. Por ello, nos proporciona una posible respuesta acerca del papel de la interrogante: la curiosidad, en cuánto actitud exploratoria, es la que da origen al pensamiento. En esta investigación, con el empleo del método, se pretende la adquisición y ejercitación de habilidades mentales complejas y variadas, tales como la comprensión de información o las habilidades de investigación.

Por ello se busca que el estudiante formule preguntas problematizadoras que los mueven a buscar soluciones a los problemas educativos que identifican. La habilidad de preguntar se trabaja en los diferentes espacios de formación, vinculados a las competencias para la educación inclusiva. Es por esto que el qué, el cuándo, dónde, el dónde y el por qué caracterizan las acciones de los procedimientos que acompañan al método. Las interrogantes tendrán la naturaleza de problemas, que los lleven al otro rasgo del método: la reflexión.

El método tiene una naturaleza reflexiva lo que implica el empleo del diálogo reflexivo, como vía de acceso y transformación del conocimiento; conduce a la interacción entre los participantes y a que piensen sobre lo que se hace. El método lleva a la meditación sobre el sentido y el valor ético de las actuaciones profesionales; así como, a la crítica sobre la coherencia de las acciones seleccionadas en función de los objetivos trazados. A partir de lo planteado se considera que permite el tránsito desde un conflicto entre los conocimientos y los sentimientos aplicados a una situación, y la situación misma, según Schön (1983). Mediante la reflexión se logra que el futuro profesional medite sobre su actuación, que logre un proceso de deliberación sobre el sentido y el valor ético de sus actuaciones. Todo ello para que posteriormente valore la coherencia de las acciones seleccionadas en función de los objetivos pretendidos.

El método profesionalizante de la indagación reflexiva está conformado por los procedimientos siguientes.

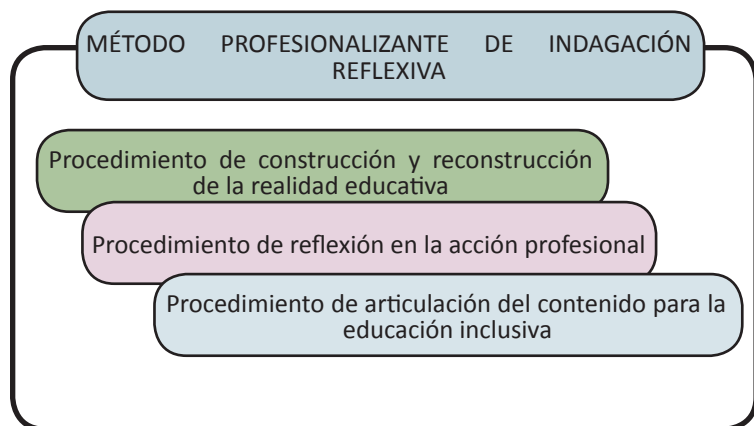


Fig. 2 Representación de los procedimientos que conforman al método

El procedimiento de construcción y reconstrucción de la realidad educativa. Se basa en significar el papel de la vivencia en la formación del profesional desde la cual se logra la reconstrucción social del hecho educativo. El objeto de la reflexión es el contexto socioeducativo, desde las prácticas, la cultura y las políticas inclusivas, de manera que se fomenten actitudes hacia relaciones realmente democráticas en el aula, e igualitarias y justas en el ámbito social.

Por esto se propicia que se presente en el estudiante un conflicto y desafío entre lo que piensa, siente y prevé como futuro profesor y las características reales de la práctica educativa, que experimente sorpresa por lo que se presenta a discusión. Para

conducir a la modificación de la comprensión de la situación, que implica la construcción de una nueva visión o perspectiva de la situación en términos de aprendizaje, se da una transformación de perspectivas. En este momento reconstructivo se produce una reestructuración de los significados y las ideas previas, a partir de lo discutido sobre el problema de la realidad educativa.

Para lograr la transformación en la forma de pensar y actuar se emplea la indagación que debe ocurrir antes, durante y después de haber discutido un determinado tema. La indagación como parte del método propicia el desarrollo de habilidades de búsqueda de información sobre todo, basada en la elaboración de interrogantes. Esencial en este método es la reflexión participante, con su empleo se logra confrontar ideas, desarrollarlas y buscar consenso.

Desde la indagación se recopila información para conformar el diagnóstico del grupo y llevarlo a una posición ética de asumir las consecuencias de un acto o idea acerca de un problema. Por ende, la indagación y reflexión tiene lugar a partir de la problematización de la práctica pedagógica y de su proceso formativo. Para llevar a cabo este procedimiento es necesario que se desarrollen las acciones siguientes:

El profesor:

- Presenta el tema a discusión y solicita a los estudiantes su disposición para exponer lo

identificado en su práctica pre-profesional, relacionado con la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje.

- Precisa la problemática a discutir y su relación con las funciones del profesor (didáctico – metodológica, de investigación u orientadora).
- Distingue las implicaciones pedagógicas, éticas y jurídicas que tiene la problemática identificada.
- Precisa la naturaleza de las acciones a ejecutar para transformar la realidad educativa.
- Precisa el alcance de las acciones: proyecto educativo de centro, curriculum del grupo o estrategia de intervención individual.
- Estimula la propuesta de acciones, soluciones y decisiones que se deben adoptar de manera colegiada.
- Conduce la determinación de quiénes, cuándo, cómo, dónde tomarán esas decisiones correctoras o resolutivas.
- Conduce la valoración de efectividad de la propuesta.

El estudiante:

- Propone problemas de la práctica que afectan la atención educativa a la diversidad escolar.
- Opina, acepta o refuta las causas y consecuencias del problema seleccionado.

- Planea la propuesta de acciones, soluciones y decisiones que se deben adoptar. Apoya o refuta las diferentes opciones que se ofrecen.
- Ofrece propuestas de quiénes, cuándo, cómo, dónde tomarán esas decisiones correctoras o resolutorias.
- Da criterios sobre la viabilidad de la propuesta, ya sea porque se ha ejecutado o de su pronóstico.

El procedimiento de la reflexión en la acción profesional se sustenta en el modelo colaborativo que concibe la representación de la actividad de enseñanza - aprendizaje como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre profesores y estudiantes, de éstos entre sí, al ser actores de la formación personal y en equipo. Este procedimiento coloca al futuro profesional ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad. Para Schön (1983) es una sensación de incomodidad que inicia lo que él denomina “reflexión en la acción”, que lo lleva a un análisis constructivo de la situación y que implica una revisión de los sentimientos y conocimientos activados. En este momento se procede a contrastar

el conocimiento disponible mediante la elaboración de comprensiones específicas durante el propio proceso de actuación.

Desde él se concibe el tránsito del conocimiento del estudiante a partir de la integración de referentes disciplinares, cotidianos, sobre problemática socioeducativa de atención a los problemas de aprendizaje a un conocimiento interdisciplinar.

El procedimiento propuesto permite desarrollar en los estudiantes habilidades tales como: analizar, debatir, cuestionar y modificar la propia práctica; además potencia el análisis y el conocimiento del contexto social y político en que desarrollarán su profesión. Con él se fomenta una actitud constante de autoperfeccionamiento al propiciar el desarrollo de procesos de reflexión en la acción.

Para llevar a cabo este procedimiento es necesario que se desarrollen las acciones siguientes:

El profesor:

- Impulsa al análisis de los contextos socioculturales en los se desarrolla la práctica pre-profesional atendiendo a las dimensiones culturales, económicas, políticas, religiosas, ecológicas, de género y de capacidad.
- Somete a discusión las cuestiones de atención a la diversidad en los sistemas educativos, con énfasis a los escolares con dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de participar en dicho proceso.

- Incorpora la perspectiva histórica, las controversias y variaciones del momento y su incidencia sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Incidiendo, por lo tanto, en la provisionalidad del conocimiento.
- Propicia el análisis de las barreras para lograr la inclusión educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje tomando en consideración dimensiones de justicia y equidad, de modo que quede al descubrimiento de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales.
- Facilita la confrontación de sus actuaciones o puntos de vista individuales con los de otras personas.
- Promueve la discusión acerca de diferentes alternativas para resolver problemas y conflictos, así como de los efectos colaterales de cada una de las opciones.
- Proporciona la evaluación y reflexión de las acciones, valoraciones y conclusiones que se suscitan o en las que se ven comprometidos.

El estudiante:

- Se integra al debate ofreciendo datos, criterios u opiniones sobre el contexto sociocultural donde realiza sus prácticas.
- Ofrece criterios sobre el tema que se discute, argumenta propuestas o refuta la de sus

compañeros acerca de cuestiones sobre la atención a la diversidad.

- Analiza la evolución histórica de la atención a la diversidad y de la inclusión educativa.
- Identifica barreras en el proceso de inclusión educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje y sus implicaciones éticas y morales.
- Expresa sus puntos de vistas y vivencias sobre la inclusión educativa.
- Participa ofreciendo opiniones sobre las diferentes alternativas empleadas en los casos con dificultades en el aprendizaje.
- Ofrece criterios para la evaluación de las propuestas y de la actividad en general.

El procedimiento de articulación del contenido para la educación inclusiva. Propicia la integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión reflexiva y crítica de la realidad educativa en la atención al escolar con dificultades en el aprendizaje, donde se subraya no sólo dimensiones centradas en contenidos al respecto, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma este conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicho proceso. Todo lo anterior subraya un objetivo educativo tan definitivo cómo es el de “aprender a aprender”.

Desde él se pretende alcanzar un mayor acercamiento e integración, tanto a nivel de sus marcos teóricos como metodológicos, entre disciplinas del plan de estudio lo que favorece así una visión sistémica, integral e interdisciplinaria en la solución de los problemas de la educación inclusiva.

Para llevar a cabo este procedimiento es necesario que se desarrollen las siguientes acciones:

El profesor:

- Identifica el problema profesional que va a enfrentar el profesor de la educación primaria en la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje y su relación con el problema de la práctica educativa que ha encontrado el estudiante.
- Caracteriza el nivel de desarrollo de habilidades pedagógico - profesionales básicas de sus estudiantes para solucionar dicho problema.
- Determina la contribución científico- metodológica de la asignatura a la solución de la problemática identificada.
- Identifica los nodos conceptuales, a partir de la consideración de los conocimientos precedentes y simultáneos de las diferentes asignaturas por ejes de formación, que permiten el abordaje al problema identificado.

- Determina el o los nodos de articulación interdisciplinarios a trabajar en la clase, según contenido propuesto.
- Coteja todas las aportaciones y evalúa su adecuación, relevancia y adaptabilidad a la solución de la propuesta.
- Determina criterios para valorar el desarrollo de las habilidades pedagógico - profesionales para resolver los problemas profesionales identificados a partir de la respuesta interdisciplinar.
- Presenta un problema de la práctica y reflexiona sobre su relación con los problemas que él debe aprender a solucionar.
- Analiza las posibilidades reales de solucionar el problema, dónde solicitar ayuda y qué depende de su preparación individual.
- Reflexiona sobre cómo dar solución al problema identificado desde la asignatura en la que se produce el debate y de qué otros conocimientos requiere desde otras asignaturas.
- Debate sobre los nodos teóricos que se entrelazan en las diferentes asignaturas.
- Propone soluciones de carácter integrador.
- Ofrece criterios para evaluar la actividad.

Los procedimientos hasta aquí expuestos no sólo explican la secuencia lógica de pasos a seguir

para lograr la aplicación del método, sino que su argumentación forma parte del componente teórico del método. Estos se caracterizan por la problematización, la indagación y la reflexión. Con ellos se transita desde los niveles de familiarización con los fundamentos de la educación inclusiva hasta los niveles de creación. Con el tránsito por estos niveles tiene lugar la conformación del modo de actuación profesional.

El componente de significatividad de la cultura inclusiva aporta la resignificación de cómo se conforma el modo de actuación del profesional de educación primaria para la educación inclusiva. En éste se argumenta cómo se estructura desde el tránsito del significado al sentido personal en los subcomponentes de estructuración por etapas de los modos de actuación profesional y el de evaluación de los modos de actuación profesional.

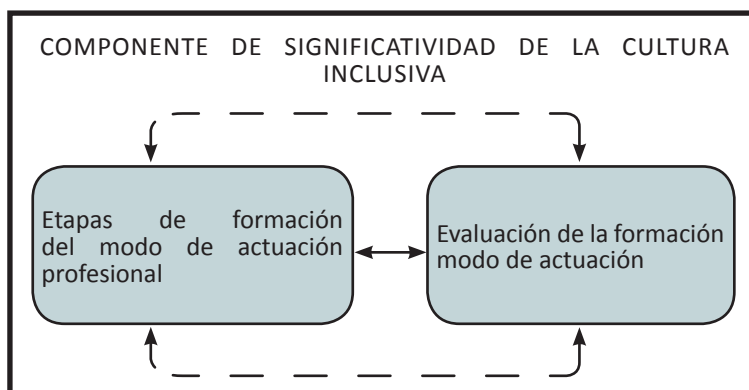


Fig.3 Representación del componente de significatividad de la cultura inclusiva

En el modo de actuación expresa cómo el futuro profesional se va formando para ser un heredero, crítico e intérprete de objetos de saberes o de cultura en el desempeño de sus funciones. Por ello se considera que es en el contexto real del aula donde el profesor universitario tendrá que implementar situaciones de enseñanza-aprendizaje que posibiliten la apropiación de contenidos para dirigir el proceso educativo en el grupo desde la fundamentación multidisciplinaria, que le permita la atención educativa en contextos diversificados.

La formación de los modos de actuación implica un posicionamiento axiológico desde donde se propicie que el futuro profesional asuma la educación inclusiva como una actitud ante la vida, como una filosofía de vida que requiere de un posicionamiento en el orden antropológico, según Pérez (2014) pues cada tipo histórico concreto de sociedad, tiene su modelo de hombre, el cual se define a partir del modelo antropológico de cada época, o sea la manera en que concibe y entiende la esencia del hombre, dentro de la cultura en que vive, en un grado determinado de su desarrollo.

Desde estos fundamentos se argumenta cómo propiciar a partir de la individualidad de cada estudiante, la reflexión sobre la profesión pedagógica y la relación de él con escolares con dificultades en el aprendizaje, su actitud ética y el modo de interacción con personas con necesidades educativas especiales, donde prime el respeto y la autodeterminación. En esta proyección se modela el cumplimiento de los objetivos de la formación del profesional.

La riqueza y complejidad de las diversas relaciones con los saberes, requeridos por la enseñanza orientada hacia el dominio de competencias, implican en primer lugar que, en la formación inicial de docentes, el futuro profesor vive una auténtica ruptura epistemológica según Castellanos(2001), en particular con relación a los saberes ocultos incluidos en la formación. No se trata de excluir esos saberes, sino de aprender a orientar la contribución de los mismos según la mira del dominio de competencias (intelectuales, metodológicas, personales y sociales) integrándolas a las dimensiones de la vida contemporánea.

Para explicar el tránsito se asumen los criterios de Calzado (2004) y Rodríguez y Addine (2006) sobre las etapas de formación del modo de actuación profesional y se argumentan a partir de las competencias profesionales que se han modelado.

La primera etapa: De comprensión conceptual vivenciada de las funciones y su integración al modo de actuación profesional pedagógica, tiene lugar cuando el futuro profesional va interiorizando los conceptos básicos de la profesión que le permiten fundamentar cómo debe ser la actuación de los profesores para la educación inclusiva, a partir de cómo él la percibe desde su rol de estudiante.

En la segunda etapa: De interiorización del rol profesional, en ella el estudiante en la interacción con los escolares con bajo rendimiento logran la toma de decisiones sobre los métodos, procedimientos, técnicas, formas de organización y estrategias que le permiten ofrecer atención educativa a estos

escolares, desde los referentes de la atención a la generalidad del grupo. En estas transformaciones incide la influencia de los profesores y las vivencias y experiencias de la práctica pre-profesional, reflexiva, transformadora en la que está inmerso.

La tercera etapa: De reflexión y proyección metacognitiva en el proceso de solución de los problemas profesionales y científicos, se caracteriza porque en ella tiene lugar, como resultado del proceso de desarrollo personal y profesional del estudiante, la búsqueda de recursos, estrategias y mecanismos de solución a los problemas desde la toma de distancia de lo que recibe de sus profesores y lo que él considera que debe ser. Sin embargo requiere de ayudas para el logro de los objetivos. En ésta alcanza un nivel superior de reparación profesional en cada una de las acciones que modela y ejecuta como futuro profesional; aunque en las etapas anteriores debe ir aprendiendo a realizar reflexión metacognitiva, es en este momento que se pretende destacar como un nivel superior en el desarrollo del profesional.

La cuarta etapa: De autoevaluación y perfeccionamiento de los resultados del proceso a partir del cumplimiento de sus funciones. En ella expresa desempeños que están en correspondencia con las cualidades de un profesor para atender la diversidad escolar, pues domina el saber, el saber hacer, el saber ser desde una cultura inclusiva. Se considera que expresa su identidad profesional en el modo de actuación profesional pedagógica.

Las etapas antes planteadas se trabajan a lo largo del proceso de formación inicial y van logrando

un desarrollo cada vez más alto en la medida que el estudiante adquiere los contenidos de cada asignatura, disciplina en los diversos cursos escolares por los que transita.

El criterio de que el modo de actuación se logra formar en el tránsito por cuatro etapas requiere ser medido, tener criterios de valor de cómo se logra en el futuro profesional. Es por esto que se propone otro subcomponente: el de evaluación de la formación de los modos de actuación. En el componente de evaluación se determinan los criterios para la valoración de cómo ocurre el tránsito por etapas a partir del ideal en el saber, saber hacer y el ser de su actuación profesional; estos son:

- Dominio del sistema de conocimientos teóricos necesarios que sustentan la educación inclusiva en el rol de profesional, desde una proyección interdisciplinaria.
- Empleo de procedimientos, métodos y técnicas especializadas que requieren el desempeño profesional para la atención educativa al escolar con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.
- Expresa un alto nivel de desarrollo de habilidades comunicativas, de interacción, de aceptación a la diversidad humana en su desempeño profesional con escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.
- Capacidad para la autodirección, responsabilidad, solución de problemas y toma de decisiones.

En cuanto a las relaciones funcionales que se expresan en el modelo se revela que en el componente de aprehensión de la cultura inclusiva se logra la interacción entre sus partes, mediante relaciones de complementariedad y coordinación; pues para el logro de las competencias se requirió de la determinación del contenido, a través del cual se van a formar, y a su vez la naturaleza de cada competencia conduce a la precisión del contenido y de sus características, es desde estas primeras relaciones que se identifica al método, el que es portador en sus rasgos de la esencia de las competencias y el contenido. De las relaciones se obtiene como cualidad el saber hacer en el contexto inclusivo, considerado el núcleo central para la formación de competencia, alrededor del cual gravitan la formación de otros saberes: conocer, pensar, ser, convivir, sentir y compartir.

De ahí que en el otro componente, el de significatividad de la cultura inclusiva se expresan relaciones de coordinación y condicionamiento mutuo entre los subcomponentes. Las relaciones reflejan el tránsito del sentido al significado en el modo de actuación profesional.

Entre los componentes del modelo se expresan relaciones de coordinación, retroalimentación, complementariedad y de subordinación. La determinación del qué, en el proceso de apropiación de recursos para el saber hacer en el contexto inclusivo, condujo a profundizar entonces en el cómo se logra la formación de modos de actuación para la educación inclusiva y desde aquí se revelan las etapas en las que se conforman y los indicadores para la evaluación. En orden jerárquico el segundo

componente se subordina al primero. Del sistema de relaciones se obtiene como cualidad resultante la profesionalización del profesor de la educación primaria para la educación inclusiva.

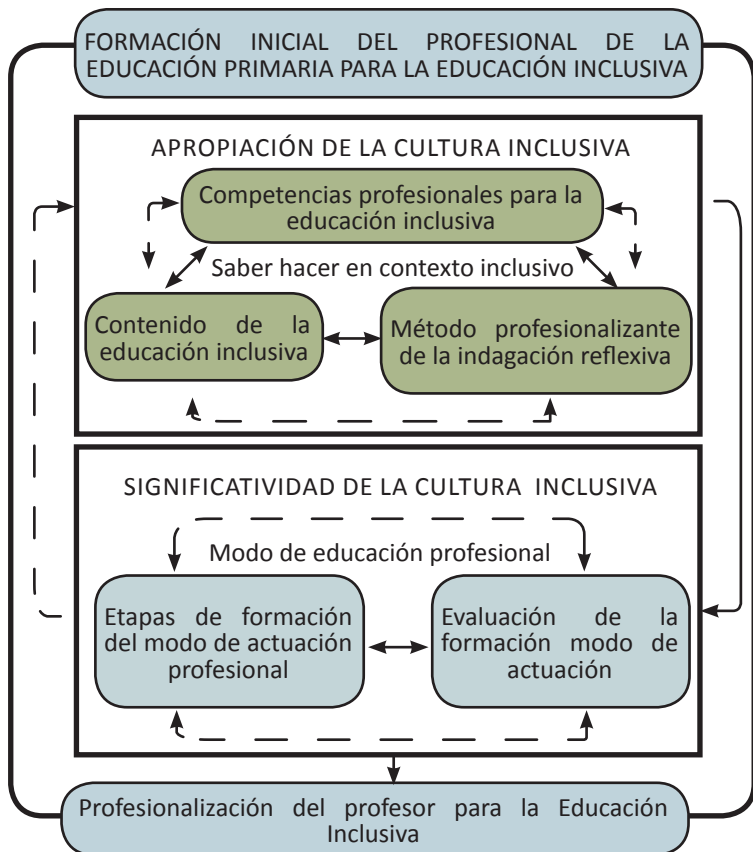


Fig. 4 Representación del Modelo pedagógico de la formación del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva

2.3 Acciones metodológicas para la formación inicial de los profesionales de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento

En el presente estudio se asumen a las acciones metodológicas como forma de resultado para la salida de las principales construcciones teóricas que se modelan. Estas tienen como función principal la de servir de guía orientadora a los profesores de la Carrera de Educación Primaria, en la conducción del proceso formativo para la educación inclusiva.

Las acciones metodológicas se caracterizan por su carácter flexible, son consensuadas entre profesores y por su naturaleza ofrecen la posibilidad de ser integradas a las acciones planeadas desde el proyecto educativo de la carrera, con su salida particular a cada grupo. Como las acciones surgen desde la propia dinámica del trabajo de la carrera, son dirigidas por el colectivo de profesores y por líderes estudiantiles. Para su concreción se han planeado cuatro momentos, los que aseguran el carácter transversal de los contenidos y salida en diferentes actividades y contextos educativos.

Objetivo general: Dirigir el proceso de formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento escolar.

Primer momento: De exploración de las condiciones objetivas y subjetivas para aplicar la propuesta

Objetivo: Evaluar el estado actual y las posibilidades que existen para organizar el proceso formativo del estudiantado de la Carrera de Educación Primaria, para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.

Se dedica a la determinación de las condiciones objetivas y subjetivas para la puesta en práctica de los sustentos de la educación inclusiva en el proceso de formación inicial del profesional.

Acciones fundamentales:

Aplicación de encuestas y entrevistas que permitan identificar los logros y dificultades en la formación del profesional para la educación inclusiva.

- Recogida de datos.
- Procesamiento y valoración de la información.
- Desarrollo de talleres con profesores en ejercicio, profesionales en formación y profesores de la carrera.
- Revisión de documentos en busca de información sobre el proceso formativo.

Segundo momento: Proyección de las acciones formativas

De conformación de acciones para el Proyecto Educativo de la carrera en función de la formación para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento escolar.

Objetivo: Diseñar acciones formativas que aseguren la transversalización del contenido de la enseñanza en función de la preparación para la educación inclusiva.

En este momento se realiza un análisis detallado de la información obtenida con la aplicación de los diferentes métodos y técnicas y se procede a la planeación de acciones que posibiliten eliminar las barreras y redimensionar las potencialidades.

Acciones fundamentales:

- Identificación de las asignaturas que conforman los diferentes ejes de formación que posibilitan la organización del trabajo interdisciplinario.
- Selección de los núcleos teóricos para el tratamiento al contenido de la educación inclusiva.
- Identificación de líderes sociales y de investigadores en el área de la educación inclusiva que se integren al proceso formativo.
- Planeación de la salida en las asignaturas y en la práctica pre – profesional.
- Selección de las instituciones educativas que servirán de escenario para el estudio de los problemas profesionales relacionados con la educación inclusiva.
- Determinación de las líneas de investigación desde las cuales se realizará el estudio de casos y el desarrollo de habilidades investigativas.

Se identifican las asignaturas por cada eje de formación para el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias:

En el eje formación básica: Psicología General, Fundamentos Históricos y Filosóficos de la Educación, Pedagogía General, Metodología de la Investigación, Psicología Evolutiva, Didáctica General, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Neurociencias, Diseño Curricular I, Informática aplicada a la educación, Investigación Educativa, Legislación y Gestión Educativa, Desarrollo Comunitario, Proyecto de Tesis e Introducción a la Educación por Competencias.

En el eje formación profesional: Fundamentos de práctica de observación, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica del lenguaje y la comunicación, Fundamentos de Prácticas de Ayudantía, Didáctica de las Ciencias Naturales, Diseño Curricular de Aula, Didáctica de Estudios Sociales, Didáctica de Cultura Física, Fundamentación Práctica Urbana, Necesidades Educativas Especiales, Ejes transversales en Educación, Adaptaciones Curriculares, Tecnología Educativa y Recursos Didácticos, Didáctica Cultura Estética y Artes Plásticas, Dificultades de Aprendizaje, Manejo de software educativo y Psicopedagogía.

En el eje formación humano: Antropología Cultural y Deberes y Derechos Ciudadanos.

Se selecciona además la Práctica pre-profesional de observación, Práctica pre-profesional de ayudantía y Vinculación con la Comunidad.

En la acción de selección de los núcleos teóricos para el tratamiento a la educación inclusiva se parte de los núcleos teóricos diversidad escolar, atención educativa, educación inclusiva e inclusión educativa y dificultades en el aprendizaje y su relación con los problemas de la práctica educativa que se identifican los que se van para trabajar en cada año académico, según asignaturas planificadas en la malla curricular. Estas se concretan en las actividades de la práctica pre- profesional.

Como el estudio se realiza en el cuarto año, para ello se seleccionan las signaturas: Dificultades de Aprendizaje, Herramientas Innovadoras de Aprendizaje, Psicopedagogía y Proyecto de Tesis II.

En la selección de las instituciones educativas que servirán de escenario para el estudio de los problemas profesionales relacionados con la educación inclusiva, se proponen: las instituciones fundación Pablo VI, Escuela Doctor José Peralta y Escuela Eloy Alfaro. En ellas se prevé que el estudiante interactúe con profesionales que se dedican al proceso de evaluación, diagnóstico e intervención psicopedagógica con escolares con dificultades en el aprendizaje. En las escuelas se parte del criterio de que asistan niños diagnosticados con dificultades en el aprendizaje.

Desde la asignatura Dificultades de Aprendizaje se dará seguimiento a cómo se procede con el empleo del método y sus procedimientos. En ella se trabaja en función de seleccionar los problemas de la práctica educativa que interfieren en el cumplimiento de lo planteado, para llevar a cabo la educación inclusiva y la atención educativa del escolar con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento. Se plantea como requisito identificar los problemas en los grupos de 3ro y 4to grados, por ser este momento donde se expresan, con mayor frecuencia, los problemas de aprendizaje por bajo rendimiento y además porque las acciones de orientación sientan las bases para su prevención.

Los problemas de la práctica que identifican los futuros profesionales están relacionados con:

- El rechazo por el grupo de los escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Pobre motivación de los escolares por la actividad de estudio.
- La estructuración del problema de aprendizaje en el 4to grado, sentando las bases para la deserción escolar.
- El escolar con dificultades de aprendizaje no se incorpora a la dinámica de la escuela.
- Se mantiene la misma estructuración curricular para todo el grupo.

- Las estrategias de intervención no reflejan su carácter individualizado.
- La organización del aula no varía en función de las necesidades de los escolares.
- Los padres de estos escolares no reciben las orientaciones necesarias para la continuidad de las tareas en la casa.

Se determinan las líneas de investigación, entre estas se encuentran:

- La concepción de la estrategia de intervención psicopedagógica.
- Las adaptaciones curriculares para escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Las acciones de orientación educativa al escolar y a su familia.

Tercer momento: De implementación de la propuesta en la práctica educativa

Objetivo: Implementar las acciones formativas para la transversalización del contenido de la enseñanza en función de la preparación para la educación inclusiva.

Se materializa, en la práctica educativa, lo concebido en el momento anterior respecto a la transversalización del contenido en el currículo del proceso formativo. La evaluación y retroalimentación sistemática posibilita la reelaboración y/o enriquecimiento total de la propuesta, así como a crear las condiciones

para enfrentar las barreras. En este momento es esencial crear un clima de trabajo en equipo en el que prime la colaboración como modelo a imitar por los estudiantes.

Acciones fundamentales:

- Preparación y acompañamiento a los profesores del colectivo de la carrera en función de la aplicación del método y sus procedimientos.
- Regulación de la puesta en práctica del método, con sus procedimientos y el desarrollo de los talleres de problematización.

Los talleres de problematización se realizan sobre los problemas de la práctica que se identifican, en ellos tiene salida el contenido que corresponde a cada núcleo teórico y se emplean los procedimientos.

- Desarrollar jornadas de trabajo para la preparación de los principales actores en la formación del profesional, dentro de ellos profesores y directivos de instituciones educativas y otros actores sociales.
- Intercambio permanente mediante diferentes vías (observación, visitas de acompañamiento, despachos, entrevistas individuales y colectivas con agentes educativos y estudiantes).

Cuarto momento. De triangulación de la información y ajuste de las acciones

En este momento se realiza un balance de la valoración de los resultados obtenidos, se precisan

los logros y dificultades analizadas con anterioridad en cada uno de los momentos y las que se evidencian en el proceso general.

Objetivo: Evaluar la implementación de las acciones propuestas y reajustar las que se aplicarán como continuidad del proceso formativo.

Acciones fundamentales:

- Valoración sistemática de los resultados obtenidos en el proceso formativo por los futuros profesionales y profesores de la carrera mediante la observación y la aplicación de instrumentos.
- Rediseño del Proyecto Educativo de la carrera.
- Análisis de las regularidades del proceso formativo expresadas en informes de carrera, años e informes de la práctica e investigativos realizados por estudiantes.

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO Y DE LAS ACCIONES METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE POR BAJO RENDIMIENTO

En el capítulo se expone el proceso seguido y los resultados obtenidos en el proceso de valoración de la pertinencia del modelo pedagógico y de las acciones metodológicas a través de un estudio de caso y del criterio de especialistas.

Para el desarrollo de la investigación se adopta la decisión de su naturaleza cualitativa, pues atendiendo al tema que se investiga permite posicionarse en la comprensión de la realidad que tienen los sujetos que participan. Desde ella se “entiende la realidad social como históricamente construida, por lo tanto provisional y contingente. (...) Según esto la vida social se construye a través del universo de significados que los sujetos manejan y construyen. López (2005)

En la investigación se pretende indagar en las condiciones y relaciones existentes que hacen posible llevar a cabo el proceso de formación del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje. Se persigue profundizar en las creencias, puntos de vista y actitudes que se mantienen respecto al propósito del estudio.

En el estudio se asumen los criterios de Lincoln y Guba citados por Colás y Buendía (1994) a partir de los cuales se constata la pertinencia. Estos son:

- Proveer de densas descripciones que son esenciales para generar juicios de transferibilidad.
- Responden a múltiples realidades, expresa la interacción del investigador y el contexto y, muchos otros eventos que pudieran ocurrir.
- Comunicación entre participantes facilitando el intercambio de opiniones.

Con respecto a la pertinencia se precisa la necesidad de que el investigador logre que sus construcciones específicas estén fundamentadas empíricamente en las de los sujetos investigados. Se considera que es necesario que al traducir la realidad de las personas actoras de los entornos estudiados al informe por parte de la investigadora, se logre filtrar la información obtenida en el contexto de actuación de los sujetos para realizar la construcción de significados e interpretaciones despojado de una posición personal.

Por lo tanto, desde el posicionamiento crítico es necesario develar las condicionantes que están actuando en la ideología de los formadores, y en sus prácticas en torno a la educación inclusiva, para proponer formas en las que los futuros profesionales se apropien de los fundamentos de la educación inclusiva y la incorporen a su cultura y modos de actuación profesional.

3.1. Descripción del estudio de caso

El estudio de casos situacional se dirige a la profundización en el proceso de formación inicial de los profesionales de la educación primaria, con énfasis para la educación inclusiva desde la fundamentación, el diseño, la introducción y la constatación de la pertinencia de las acciones que dan salida al modelo pedagógico en la práctica educativa.

Para el estudio de casos se consultan las propuestas de las autoras, Chernousova (2008), Lores (2013) y el algoritmo metodológico propuesto por Salazar (2008)

en la adecuación de Calzadilla (2014). Se asume este último pues el proceder que sigue responde a las particularidades de la presente investigación, la misma favorece a la descripción paulatina del caso y las principales transformaciones durante la intervención pedagógica. Las transformaciones que se registran en el estudio de caso constituyen referentes para la construcción de los componentes del modelo pedagógico y a su vez para perfeccionar su salida a la práctica.

El estudio de caso cuenta con los siguientes momentos:

1. Identificación del caso

- Identificar el caso objeto de estudio
- Determinar el objetivo del estudio de caso.
- Delimitar la muestra a investigar.

2. Recopilación de la información

2.1. Profundización Inicial del caso

- Determinar la información a recopilar (indicadores)
- Seleccionar las fuentes de información.
- Determinar, elaborar y aplicar los métodos y técnicas para profundizar en la muestra.
- Precisar los contextos y momentos en los que se aplican los métodos y técnicas seleccionados.

- Diseñar el estudio transversal de los sujetos y del proceso objeto del estudio e iniciar su ejecución.

2.2. Transformación del caso

- Preparar los sujetos implicados en la transformación del caso, a partir de los aspectos que aseguran mejorar su desempeño y aplicar la propuesta diseñada.
- Introducir en la práctica educativa la propuesta concebida para la transformación del caso mediante la aplicación de las acciones metodológicas.
- Recopilar sistemáticamente la información sobre las transformaciones graduales del caso que se operan en la práctica educativa.
- Realizar cortes evaluativos al proceso y a los sujetos que conforman el caso.

2.3. Profundización de la situación del caso después de la aplicación de la propuesta

- Describir los cambios en el caso, a partir de la interpretación de los comportamientos de los profesores en su desempeño profesional y de los estudiantes.
- Determinar las regularidades que demuestran la transformación del caso.
- Evaluar la incidencia de las acciones metodológicas propuestas en la transformación del caso.

3. Interpretación de la información

- Analizar los datos individuales en el caso de los sujetos y de los diferentes componentes del proceso.
- Elaborar el informe del caso en su estudio longitudinal.
- Analizar las transformaciones operadas en la práctica educativa a partir del estado inicial del caso y los resultados de la introducción de las acciones metodológicas.

4. Decisiones

- Perfeccionar y retroalimentar mediante los resultados de cada etapa el proceso que se estudia.

5. Comunicación de la información:

- Realizar talleres de reflexión crítica para el análisis de las transformaciones del proceso objeto de estudio.

3.1.1 Construcción del estudio de caso de la situación el proceso de formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva del escolar con dificultades en el aprendizaje

A partir del diagnóstico fáctico que se desarrolla en la Carrera de Educación Primaria de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, de la ciudad de Manta

en la República de Ecuador, se identifican un grupo de irregularidades en el proceso de formación inicial del profesional, particularmente en lo relacionado con la formación para la educación inclusiva. Estos aspectos conducen a la identificación del caso en dicho proceso formativo; en este momento se precisa las fuentes que facilitan la información tanto personal como documental.

Se realiza un estudio de caso situacional con una muestra intencional de doce estudiantes y nueve profesores de la Carrera de Educación Primaria, pues el estudio de sus opiniones, comportamientos y el efecto de la propuesta van a ser elementos de valor en la investigación. Esta se selecciona en octubre de 2012.

Recopilación de la información, como segundo momento del estudio. Esta etapa se compone por tres sub-etapas: profundización inicial del caso, transformación del caso y profundización de la situación del caso después de la aplicación de la propuesta. Para su desarrollo se seleccionan métodos y técnicas fundamentales, dentro de ellas:

- Observación de actividades del proceso de formación del profesional, actividades de práctica pre – profesional, actividades de vínculo con la comunidad y de discusión de actividades investigativas.
- Estudio de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación del profesional y la educación inclusiva.

- Aplicación de diferentes métodos para la búsqueda de información sobre el estado actual de la formación del profesional.

La información recopilada una vez procesada permite llegar a la profundización inicial del caso.

La generalización sobre los resultados permitió determinar que la formación del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva del escolar con dificultades en el aprendizaje se caracteriza por ser fragmentada, fundamentalmente desde la asignatura Dificultades en el Aprendizaje y que no se transversaliza en el proceso. Esta situación se expresa en los modos de actuación del futuro profesional en sus prácticas pre-profesionales, pues no se dirige como un objetivo intencionado. A continuación se exponen las evidencias obtenidas mediante la aplicación de diferentes métodos:

La entrevista a profesores de la Educación Básica

Se entrevistaron a 16 profesores de la Escuela Doctor José Peralta, anexa a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ver anexo1). La entrevista tuvo como objetivo: recopilar información acerca de cómo los profesores conciben la inclusión educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje.

Se recoge que de los 16 entrevistados tres, que representan el 18,7% tienen entre tres y cinco años de experiencia en el trabajo en la educación básica, igual número cuenta con más de 16 años y

el 62,5 tiene una experiencia entre 10 y 15 años en el nivel educativo. De ellos el 43,7% reconoce tener experiencia de trabajo con escolares con dificultades en el aprendizaje.

En la pregunta dirigida a conocer si el profesor considera que con la preparación recibida durante el pregrado y con su autosuperación le ha permitido contar con los recursos psicodidácticos para lograr la inclusión educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje, se obtiene como respuesta que el 97% plantea que no cuenta con suficientes recursos didácticos para atender a estos escolares, que requieren de actualización al respecto.

En la pregunta dos, sobre las actividades de superación en las que han participado en los últimos cinco años donde se haya tratado el tema de atención a la diversidad y entre ella las dificultades en el aprendizaje, se recoge que más del 85 % del profesorado reconoce haber recibido preparación sobre el tema, pues se han desarrollado dos rondas de capacitación por indicación ministerial. Estas se han efectuado en coordinación con las universidades.

Los profesores no reconocen que los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento tienen necesidades educativas especiales. El 90% de los profesores no reconocen que todos los escolares pueden aprender y, que las dificultades que ellos presentan se deben a que en los diferentes contextos no se les ofrece la atención educativa, según sus necesidades y demandas. Se considera que ésta

es una de las limitaciones para que se atienda la diversidad escolar.

Al solicitarle que valoren la preparación de los estudiantes que realizan las prácticas pre-profesionales en su institución para atender a los escolares con dificultades en el aprendizaje; nueve de ellos consideran que están medianamente preparados, que se aprecian ciertas habilidades para la interacción con los escolares y que hay un número significativo de ellos que le gusta la profesión.

Cuatro consideran que están muy bien preparados y tres que presentan limitaciones en su desempeño. Sin embargo 14 profesores consideran que a pesar de estar en los últimos semestres le faltan herramientas para atender a los niños con dificultades en el aprendizaje y que se observa cómo rehúyen cumplimentar encomienda junto a ellos.

En la pregunta sobre qué aspectos de su formación le han sido más útiles para la atención a los escolares con dificultades por bajo rendimiento, el 100% reconoce asignaturas del eje de formación profesional, los contenidos de las asignaturas Didáctica de la Matemática, Didáctica del Lenguaje y la Comunicación, Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Del eje de formación básico Psicología Educativa y Pedagogía General.

En la interrogante sobre cuáles son los principales contenidos a considerar en la formación de un profesor

para la educación inclusiva, el 95% de los profesores considera que dentro de sus necesidades formativas para atender a los escolares con bajo rendimiento se encuentra lo relacionado con: el diseño, desarrollo y adaptación del currículum; la enseñanza de destrezas básicas, la organización y gestión del grupo; la orientación educativa a padres; el diagnóstico y la evaluación y la enseñanza individualizada desde la interacción con el grupo.

Al cierre de la entrevista se indagó sobre cuáles han sido los temas que han abordado, desde la investigación, relacionados con la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales y sólo tres de los profesores reconoce realizar acciones de investigación pero no hacia ese grupo de escolares. El resto plantea que es una de las aristas de trabajo a la que no le presta toda la atención. Los temas investigados están relacionados con la interculturalidad y con niños con trastornos con déficit de atención por hiperactividad.

De los resultados de este instrumento se concluye que:

- Los profesores en ejercicio necesitan de más actividades de actualización, pues consideran que no cuentan con suficientes recursos didácticos para atender a la diversidad escolar.
- No identifican a los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento dentro de las necesidades educativas especiales.

- No identifican dentro de las causas de las dificultades en el aprendizaje a las relacionadas con su actuación profesional.
- Existe correspondencia entre las materias que consideran que aportan a la preparación para la atención a la diversidad y las que lo tiene plasmado dentro de sus objetivos.
- Es positivo la relación de aspectos en los que consideran que se debe formar a un profesor para la educación inclusiva y los establecidos en disímiles investigaciones a nivel internacional.

Encuesta a directores de escuelas de la Educación Básica

En la encuesta a seis directores de escuelas de la educación básica (ver anexo 2) que tuvo como objetivo recopilar información acerca de las necesidades de formación de los profesionales en formación, que desarrollan las prácticas pre-profesionales en su institución, se obtienen los resultados siguientes.

Los seis directores cuentan con más de ocho años de experiencia en esa función. De ellos, cuatro tienen más de 10 años de servicio en la educación básica. Todos tienen título de licenciado en Educación. Se obtiene como resultado que de los seis encuestados, sólo dos dirigen escuelas denominadas inclusivas, aunque a las restantes asisten escolares con bajo rendimiento.

El 100% refiere que los docentes de su escuela han recibido preparación para atender a la diversidad, que se han desarrollado rondas de preparación a nivel nacional y que forma parte de la política educativa la capacitación en esos temas.

Ante la interrogante de que si han identificado contradicciones entre los saberes de los estudiantes de pregrado y el de los profesores en ejercicio respecto a cómo lograr una escuela para todos; cinco de los directores confirman que si, reconocen que los estudiantes de pregrado están más abiertos al cambio, que algunos profesores consideran que tener alumnos con características tan diferentes complejiza la actividad docente, que ellos necesitan trabajar más de conjunto con el profesor de apoyo.

Los seis directivos afirman que no siempre se logra el trabajo cooperado entre el profesor del aula con diferentes especialistas según la necesidad de cada escolar, de la familia y de los agentes comunitarios en la atención a la diversidad, que se requiere lograr mayor precisión en las acciones del proyecto de centro para lograr tal empeño. En el caso de los escolares con bajo rendimiento consideran que es un grupo que la mayoría de las veces pasa desapercibido y que los profesores de la educación básica los identifican como estudiantes “brutos”.

En las interrogantes dirigidas a conocer las principales carencias de los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Primaria, para lograr en su desempeño atender a escolares con dificultades en el aprendizaje

y los contenidos que se requieren en la formación de un profesor para la educación inclusiva se obtiene: las dificultades se presentan en la comunicación de la información acorde a las posibilidades de comprensión de los escolares, en el empleo de la persuasión, el estímulo y la reprimenda en el momento oportuno. Se aprecia en el ofrecimiento de ayudas con el empleo de recursos psicodidácticos y en la conformación de grupos para la realización de tareas de aprendizaje.

Reconocen, los seis directores, que requieren de más preparación sobre la estructuración de la tarea de aprendizaje que se conciben desde una perspectiva triangular donde se tenga en cuenta las características del escolar, la acción del profesor y la naturaleza de la tarea.

De los resultados de este instrumento se concluye que:

- La determinación de la categoría escuela inclusiva no es para todas las escuelas, tal y como se demanda por la UNESCO.
- El reconocimiento de acciones de preparación a profesores de la educación básica para la educación inclusiva.
- Se identifica contradicciones entre los profesores en ejercicio y los que están en formación. Se destaca el potencial de los que están en formación inicial.

- Los profesores en ejercicio no siempre constituyen un modelo de actuación para los que se están formando.
- Suplir las carencias formativas del profesional en formación es determinante para el logro de la atención a la diversidad.
- Se reconoce las limitaciones existentes en la identificación de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.

Encuesta a profesores de la Carrera de Educación Primaria

La encuesta a profesores de la carrera se aplica con el objetivo de recopilar información acerca de cómo ellos están identificados con la necesidad de asumir los fundamentos de la educación inclusiva, en la formación del profesional (ver anexo 3).

Se toma una muestra de 12 profesores que imparten docencia en asignaturas de los diferentes ejes de formación y cuyas materias tienen amplias posibilidades de abordar el contenido de la educación inclusiva. Ante la interrogante de que si en la asignatura que imparte tiene en cuenta los sustentos de la educación inclusiva en la solución de los problemas profesionales, ocho de ellos responden que si, para un 66,6%.

Es significativo que cuatro no los tengan en cuenta cuando es una de las prioridades de la UNESCO para el siglo XXI, y a su vez que no han meditado

en las consecuencias de esta actitud para grupos de estudiantes que asimilarán estos sustentos de manera fragmentada. De ellos, seis consideran que la educación inclusiva es responsabilidad de la educación especial.

Coinciden siete de los profesores que abordan los sustentos de la educación inclusiva desde sus asignaturas en que puede ser tratada como transversalidad en el currículum. Afirman además, que por su carácter humanista y por los sustentos desde la Filosofía de la Educación, la Sociología, la Antropología social, de la Pedagogía y la Psicología cualquier materia del mapa curricular puede asumirlos.

En cuanto a las asignaturas que conforman los diferentes ejes curriculares que tienen en cuenta para establecer relaciones interdisciplinarias se destacan por los profesores a Psicología General, Pedagogía General, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Neurociencias y Didáctica del lenguaje y la Comunicación que en todos los casos es referida. Se reconoce que en realidad son asignaturas que por su naturaleza estructuran muchos de los núcleos teóricos interdisciplinarios en la carrera.

Al solicitar que relacionen dos de las actividades en las que han participado para la preparación en este tema, ocho de ellos refieren cursos de capacitación a profesionales de la educación básica, en jornadas científicas lo refieren seis, en talleres de discusión cuatro y en publicaciones tres de ellos. Estos últimos insisten en su vínculo con la carrera de educación especial.

Las encuestas a profesores de la carrera ofrecen como datos de interés que consideran muy provechoso la estructuración del currículo en cinco grandes ejes, estos son: Formación Humana, Formación Básica, Formación Profesional, Práctica Docente y Materias Optativas, cada uno de estos ejes tiene sus núcleos y bloques temáticos que se materializan en asignaturas, las que permiten la formación integral.

De los resultados de este instrumento se concluye que:

- Es significativo el número de profesores que reconocen que emplean los sustentos de la educación inclusiva para conducir a la solución de los problemas profesionales.
- El 50% de los profesores consideran que la educación inclusiva es un problema de la educación especial.
- Se reconoce la posibilidad de tratar el contenido de la educación inclusiva desde la transversalidad.
- Existe certeza de cuáles son las asignaturas con las que pueden establecer relaciones interdisciplinarias para el tratamiento al contenido de la educación inclusiva y las dificultades en el aprendizaje.

Encuesta a estudiantes de la Carrera de Educación Primaria

Se aplica una encuesta a diez estudiantes, de segundo y tercer años, de la carrera (ver anexo 5) con el objetivo de diagnosticar nivel de conocimientos sobre la educación inclusiva y la satisfacción con su proceso formativo.

De los 10 estudiantes encuestados siete consideran conocer sobre educación inclusiva, sin embargo ninguno pudo argumentar la relación entre integración e inclusión, cómo una antecede a la otra en su evolución histórica y a su vez crea las condiciones para que se llegue a la inclusión. Al no lograr entender la relación entre estas categorías, no estuvieron en condiciones de explicar la relación entre educación inclusiva e integración educativa.

Seis de ellos en su práctica laboral han interactuado con escolares con diagnóstico de dificultades en el aprendizaje, pero consideran que no han llegado a ofrecer atención educativa. Relacionan dentro de las características de estos escolares las dificultades para leer, escribir, calcular, los errores ortográficos, que algunos no cumplen las órdenes de sus profesores y que otros presentan muchas ausencias al aula. En realidad las características se corresponden con cualquier dificultad en el aprendizaje, no hablan de la estabilidad en el tiempo de dichas dificultades, ni las causas que las generen.

Reconocen que han tenido planificada actividades para la práctica, todos relacionan la asignatura Dificultades en el Aprendizaje pero en ella se enfatiza más en el grupo de las dificultades específicas en el

aprendizaje dislexia, disgrafía y discalculia y en los trastornos por déficits de atención por hiperactividad.

Expresan que necesitan más preparación para atender a este grupo de escolares y relacionan una serie de cualidades que promulga un profesor que asume la educación inclusiva, dentro de ellas: conocimientos, responsabilidad, ser justo, ser profesional, saber solicitar ayuda y estudio constante.

De los resultados de este instrumento se concluye que:

- Los futuros profesionales no logran argumentar la relación entre integración e inclusión y por ende entre educación inclusiva e integración educativa.
- Las acciones que realizan en la práctica pre-profesional no siempre favorecen el desarrollo de competencias para la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Se evidencian limitaciones en la caracterización del escolar con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.
- Desde la carrera se prioriza el tratamiento al contenido sobre las dificultades en el aprendizaje del grupo de los trastornos específicos: dislexia disgrafía y discalculia y los trastornos por déficits de atención por hiperactividad.
- Los futuros profesionales reconocen sus necesidades formativas para la atención educativa

a los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.

La triangulación de los resultados obtenidos con los diferentes métodos permite aseverar que se está en presencia de limitaciones en la formación del profesional para la educación inclusiva del escolar con dificultades en el aprendizaje pues no se alcanza el carácter sistémico que requiere, demandando así, de cambios al respecto. De ellas se obtienen las siguientes regularidades:

- En los escenarios de práctica pre profesional no siempre el docente de esas instituciones educativas expresan en sus desempeños sus cualidades como educador; se consideran que predomina lo tecnocrático y, que se debe reforzar el rol de la escuela como institución socializadora en el proceso formativo. Se considera, además, que los espacios comunitarios deben fortalecerse como escenarios de formación.
- En cuanto a las competencias para la atención a la diversidad se debe ganar en el intercambio con otros profesionales y generar nuevas relaciones, aprendizaje mutuo y de comunicación. Todo ello en un proceso que privilegie la unidad de lo instructivo y lo educativo con carácter desarrollador.
- Se deben diversificar los diferentes escenarios y contextos de formación pues en cuanto a la atención a la diversidad escolar se aprende mucho más rápido cuanto más involucrados se

encuentren en el proceso de dirección de acciones de enseñanza - aprendizaje.

- Redimensionar el papel del grupo de aprendizaje, como un espacio fundamental para el trabajo pedagógico, en el que se garantice la atención a las necesidades individuales, grupales y de carácter social de los integrantes en el proceso educativo, tanto de estudiantes como de profesores pues no será posible la problematización y la adopción de una posición de cambio si no ocurre el proceso de este modo.
- La necesidad del empleo de métodos que conduzcan a la problematización sobre la práctica educativa como estrategia fundamental para lograr los aprendizajes por parte de los profesionales en formación. Desde esta perspectiva se contribuye a la transformación de la práctica pre-profesional y de sí mismos, a través de la reflexión y la indagación.
- Se identifican dentro de visión transformadora de la realidad el cómo emplear la actividad investigativa de los estudiantes de modo que en su concepción, se conjuguen los intereses personales y los que representan las necesidades de carácter social. Desde esta perspectiva se favorece la cooperación entre los implicados en la solución de los problemas planteados y se sientan las bases para trabajar en equipos multiprofesionales las principales competencias a formar para atender a escolares con dificultades en el aprendizaje.

2.2. Transformación del caso

Una vez identificadas las regularidades se decide transformar el caso con la elaboración del modelo pedagógico de la formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento (octubre de 2013 – julio de 2014). Su salida mediante acciones metodológicas a la práctica posibilita perfeccionar su construcción a partir de los criterios que se obtienen de diferentes fuentes.

En la transformación del caso se prestó especial atención a cómo se transitaba por los diferentes momentos de las acciones metodológicas. Se parte de determinar las condiciones objetivas y subjetivas para la puesta en práctica de los sustentos de la educación inclusiva en el proceso de formación inicial del profesional, para ello se emplean los talleres de reflexión, para el cumplimiento de las acciones de esta etapa se realizan cuatro. En el primero se evalúa el estado actual y las posibilidades que existen para organizar el proceso formativo del estudiante de la carrera de educación básica para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento. Los restantes se dedican al cumplimiento de las acciones de la etapa.

Apartir de estas reflexiones se decide diseñar acciones formativas que aseguren la transversalización del contenido de la enseñanza en función de la preparación para la educación inclusiva. Se realiza un análisis detallado de la información obtenida con

la aplicación de los diferentes métodos y técnicas y se procede a la planeación de acciones que posibiliten eliminar las barreras y redimensionar las potencialidades.

Las acciones se relacionan a continuación:

- Identificación de las asignaturas que conforman los diferentes ejes de formación que posibilitan la organización del trabajo interdisciplinario.
- Determinación de los núcleos teóricos para el tratamiento a la educación inclusiva.
- Identificación de líderes sociales y de investigadores en el área de la educación inclusiva que se integren al proceso formativo.
- Planeación de la salida en las asignaturas y en la práctica pre – profesional.
- Selección de las instituciones educativas que servirán de escenario para el estudio de los problemas profesionales relacionados con la educación inclusiva.
- Determinación de las líneas de investigación desde las cuales se realizarán estudio de casos y el desarrollo de habilidades investigativas.

En el segundo taller dedicado a la identificación de las asignaturas que conforman los diferentes ejes de formación que posibilitan la organización del trabajo interdisciplinario, se parte del estudio del mesocurrículum y de la caracterización de la

carrera, se identifican las asignaturas y actividades curriculares que se deben cotejar para establecer los núcleos de problematización del contenido de la enseñanza correspondiente a la educación inclusiva y su salida por semestres académicos. Esto es esencial para el logro transversal del contenido de la inclusión educativa.

El estudio de la malla curricular revela que es el segundo año el que tiene mayor número de asignaturas que posibilitan establecer relaciones interdisciplinarias y desde él se ilustran las relaciones de precedencia y simultaneidad, al colectivo de docente. En los semestres dos y tres la metodología de la investigación como asignatura es el escenario ideal para desarrollar acciones de investigación acción, con el empleo de la indagación y la Psicología Educativa les proporciona los fundamentos teóricos que le permite al estudiante la comprensión de las dificultades en el aprendizaje y su intervención.

De este análisis se obtiene que en los ocho semestres están ubicadas asignaturas que ofrecen grandes posibilidades, al colectivo de profesores, de trabajar en función del desarrollo de competencias en los estudiantes que le permitan saber y saber hacer acerca de la educación inclusiva.

Por otra parte el análisis de la malla curricular refleja cómo los ejes curriculares formación básica y formación profesional son los que permiten articular los contenidos en núcleos teóricos con carácter transversal, pues si nos detenemos en la distribución

especial de las materias es en el 5to semestre donde se imparte la asignatura Necesidades Educativas Especiales; sin embargo desde el primer semestre es posible iniciar el contenido de la educación inclusiva desde las asignaturas Fundamentos de práctica de observación y desde la práctica pre-profesional de observación.

Se identifican a las didácticas particulares como asignaturas esenciales para modelar las estrategias de intervención y los ajustes curriculares, básicos en la atención educativa al escolar con dificultades. Desde ellas el futuro profesional puede comprender mejor cómo ofrecer niveles de ayuda a los escolares con dificultades en el aprendizaje en la intervención individualizada.

Se propone en la asignatura Legislación y Gestión Educativa prestar especial atención a todo el marco legal que regula la atención a los escolares con dificultades en el aprendizaje y cómo su atención es responsabilidad de todo el sistema educativo y de los actores sociales como respuesta para hacer cumplir sus derechos como ciudadanos.

En el tercer taller dedicado a la determinación de los núcleos teóricos para el tratamiento a la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento se obtiene, de la opinión de los profesores, el trabajo con las categorías: diversidad escolar, atención educativa, educación inclusiva e inclusión educativa, dificultades en el aprendizaje. En su abordaje aparecen las

sub-categorías intervención educativa, aprendizaje grupal, ajuste curricular, escuela inclusiva, cultura y práctica inclusiva; así hasta crear redes semánticas sobre el tema.

Se proponen acciones para la salida en las asignaturas y en la práctica pre – profesional desde el criterio de que se combinen escuelas inclusivas y no inclusivas para que el estudiante gane en criterios para emitir juicios de valor en cuanto a esta decisión ministerial. Para la investigación se seleccionan las asignaturas del VII nivel. Del eje de formación básica a Proyecto de Tesis II, del eje formación profesional a las asignaturas Herramientas Innovadoras de Aprendizaje, Dificultades de Aprendizaje, Fundamentos de Práctica docente Rural y del eje de formación humana Deberes y Derechos Ciudadanos (ver anexo 4). Se acuerda modelar las relaciones desde la asignatura Dificultades de Aprendizaje y se revisa la propuesta de núcleos de articulación interdisciplinarios (que tienen total correspondencia con los núcleos teóricos identificados), con su salida en cada asignatura de las seleccionadas.

El cuarto taller se dedica a la determinación de las líneas de investigación desde las cuales se realizarán estudio de casos sobre el proceso de atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento, con énfasis a la concepción de la estrategia de intervención psicopedagógica, a los ajustes curriculares y a las acciones de orientación educativa al escolar, la familia y a la interacción del escolar con la comunidad.

Es en la asignatura Dificultades de Aprendizaje que la investigadora da seguimiento a cómo se procede al empleo del método y sus procedimientos. Resultó provechoso cómo se concibe su empleo en las actividades de la práctica pre-profesional. Desde ella se trabajó en función de seleccionar los problemas de la práctica educativa que interfieren en el cumplimiento de lo planteado para llevar a cabo la educación inclusiva y la atención educativa del escolar con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento. Se puso como requisito identificar esos problemas en aulas de 3ro y 4to grados, por ser este momento donde se expresan los problemas de aprendizaje y además porque las acciones de orientación sientan las bases para su prevención.

Dentro de los problemas de la práctica que identifican los futuros profesionales están:

- El rechazo por el grupo a los escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Pobre motivación de los escolares por la actividad de estudio.
- Cómo la estructuración de los problemas de aprendizaje en el 4to grado sienta las bases para la deserción escolar.
- El escolar con dificultades de aprendizaje no se incorpora a la dinámica de la escuela.
- Se mantiene la misma estructuración curricular para todo el grupo.

- Las estrategias de intervención no reflejan su carácter individualizado.
- La organización del aula no varía en función de las necesidades de los escolares.

Con la identificación de los problemas se procede al trabajo con los procedimientos metodológicos: de construcción y reconstrucción de la realidad educativa, el de la interacción en la acción profesional y el de articulación del contenido para la educación inclusiva. Se constata que los dos primeros resultan más fáciles de aplicar. Con ellos se pretende que los estudiantes problematicen e indaguen sobre la realidad educativa, realicen propuestas, lleguen a reflexiones y adopten sus puntos de vista.

2.3. Profundización de la situación del caso después de aplicadas las acciones metodológicas

Se va realizando la transformación en el proceso formativo a partir del criterio de brindar atención a la unidad en la diversidad, bajo el consentimiento de que el profesor universitario se constituye en referente a imitar por los estudiantes. Desde la propia acción individualizada que él realice en la interacción con el grupo así será cómo el futuro profesional también asuma el cómo y cuándo emplearlas o trasladarlas a sus actuaciones.

En esta etapa se materializa, en la práctica educativa, lo concebido en momento anterior respecto a la transversalización del contenido en el currículo del proceso formativo. La evaluación y retroalimentación

sistemática posibilita la reelaboración y/o enriquecimiento total de la propuesta, así como a crear las condiciones para enfrentar las barreras. Esencial en este momento fue crear un clima de trabajo en equipo en el que prime la colaboración, como modelo a imitar por los estudiantes.

Se realiza la preparación y acompañamiento a los profesores del colectivo de la carrera en función de la aplicación de la propuesta, para ello se necesitó del abordaje en los talleres de temas referentes a la interdisciplinariedad en el currículum, los contenidos transversales y su naturaleza así como profundizar en las tendencias actuales de atención a la diversidad y de formación de profesores en competencias que lo profesionalicen.

Se regula de la puesta en práctica del método, con sus procedimientos en su salida en las diferentes asignaturas y en la práctica pre – profesional. Se concibe el desarrollo de jornadas de trabajo en talleres de preparación de los principales actores en la formación del profesional.

En cuanto a la dirección del proceso formativo de los futuros profesionales para la educación inclusiva se logra que ocho de los nueve profesores seleccionados para el estudio de casos se mantengan motivados y cooperen en la realización de los talleres y en la implementación de la propuesta. Todos consideran que la educación inclusiva es una transversalidad, sin embargo más del 50% confiesa que ellos no tenían esa posición al inicio de los talleres y que siempre

la habían relacionado con la educación especial. Argumentan además, que desde estos análisis han percibido la dimensión ética del asunto y que le sirve de referente para abordar otros temas similares como es la orientación sexual y la marginalidad.

En el total de asignaturas que imparten los profesores de la muestra se ha ubicado en los sílabos (dosificación) los contenidos sobre la educación inclusiva, en dependencia del tema que se aborde, pues con la determinación de los núcleos teóricos fue posible tal planificación. Plantean dos de ellos que van a aumentar su autopreparación en estos temas, pues a pesar de que es la primera vez que lo hacen no quedó mal, pero no están totalmente satisfechos con sus resultados.

Se logra el empleo de los procedimientos que conforman el método de forma sistemática, sin embargo es el tercer procedimiento el que resultó más complejo. Plantean los profesores que en el análisis de la relación problema de la práctica educativa con el problema profesional se necesitó ofrecer más argumentos y de la ejemplificación constante.

De igual modo cuando se procede a que ellos lleguen a realizar acciones de reflexión que produzcan análisis de cómo ocurre el aprendizaje de determinados contenidos y cómo en su puesta en práctica se integraban conocimientos de varias asignaturas de diferentes ejes curriculares resulta complejo para los estudiantes. Se confirma que con el empleo de los procedimientos los estudiantes transitan desde la familiarización, la aplicación hasta la creación.

Se recoge, en el diario de campo, que los contenidos que resultan más complejos para la apropiación por los estudiantes son:

- Los procesos de adaptación de la enseñanza. Diseño, desarrollo y adaptación curricular.
- Organización y gestión del aula.
- Las estrategias para la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Los apoyos y recursos para el acceso al currículum.

De los doce estudiantes de cuarto año que han sido objeto de seguimiento, en el estudio de caso se ha podido constatar, que existió cierta uniformidad en el tránsito por la primera etapa de formación del modo de actuación profesional pues todos los estudiantes logran interiorizar los conceptos básicos que le permiten fundamentar cómo debe ser su actuación profesional ante la diversidad escolar y cómo se particulariza en los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento. Se aprecia una crítica oportuna y acertada ante las actuaciones de los profesores en ejercicio que le sirven de referente en su práctica. Es por ello que se plantea que han vencido esta primera etapa: De comprensión conceptual vivenciada de las funciones y su integración al modo de actuación profesional pedagógica.

Alcanzar el objetivo de esta primera etapa tuvo una duración de tres meses, a pesar de ser estudiantes

del VII semestre; tres estudiantes presentaron cierto rechazo en los primeros momentos alegando que ese era contenido de la educación especial y que verlo así era más trabajo para ellos.

Es de considerar que en la medida que se realizaban los talleres de problematización y capacitación a los profesores se perfeccionan las acciones del proceso formativo. El tema de la educación inclusiva se prioriza su salida al igual que la atención educativa a las dificultades en el aprendizaje; se modifica la influencia de los profesores. Estos conciben diferentes acciones que permiten el tratamiento sistémico al tema objeto de interés, incluida la salida a la práctica pre-profesional. Por ello seis estudiantes arriban la segunda etapa a los cuatro meses de implementada las acciones, cuatro a los cinco y dos a los seis. Esto se asevera porque realizan con certeza la toma de decisiones sobre los métodos, procedimientos, técnicas, formas de organización y estrategias para cumplir las funciones en el proceso de atención educativa al escolar con dificultades en el aprendizaje.

Siete de los estudiantes reconocen que en realidad estos escolares con ayuda avanzan y que cuando aprecian que están aprendiendo se vuelven incansables en la búsqueda de actividades. En este aspecto es necesario precisar que este grupo de escolares sus dificultades surgen básicamente por la falta de motivación y la sistematicidad en el ofrecimiento de ayudas.

Se aprecia el desarrollo personal y profesional del total de estudiantes pues realizan reflexiones que evidencian su proyección metacognitiva sobre el proceso de solución de problemas profesionales y científicos; dentro de ellas tienen claridad de qué es lo que necesitan para avanzar en la atención a estos estudiantes y cómo pueden convertirse en activistas de la educación inclusiva. Los estudiantes alcanzan un nivel superior de preparación profesional, lo cual constituye la tercera etapa de estructuración del modo de actuación profesional. Las mayores diferencias se aprecian en tres estudiantes que arriban a esta etapa a los siete meses de aplicada la propuesta, del resto, siete llegan a los cinco y dos a los seis meses.

Es necesario precisar que el modo de actuación profesional del estudiante se va conformando a lo largo de la carrera, sin embargo al incluir dentro de su perfil de competencias las relacionadas con la educación inclusiva, estas se deben reacomodar pues muchos de los conocimientos, habilidades y valores que se han formado sirven de sustentos para la reestructuración del modo de actuación que incluya lo relacionado con la educación inclusiva y las dificultades en el aprendizaje. Con estos logros el estudiante está en condiciones de arribar a la cuarta etapa de autoevaluación y perfeccionamiento de los resultados del proceso a partir del cumplimiento de sus funciones y por ende, su integración al modo de actuación profesional pedagógica. La muestra de estudiantes se comporta de la manera siguiente nueve arriban a esta etapa a los ocho meses y tres a los nueve meses.

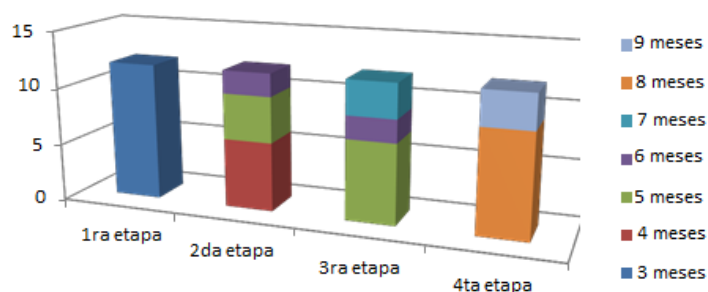


Fig. 5. Representación de tránsito de los estudiantes por las diferentes etapas de conformación del modo de actuación profesional

El estudio de caso permite ofrecer las valoraciones siguientes:

- La formación del profesional de la educación primaria experimentó durante el estudio de casos una tendencia a la progresión en la conformación del modo de actuación profesional, la primera etapa se logra a partir de los tres meses, en la segunda se expresa un mayor desplazamiento de la muestra y se alcanza entre los cuatro y los seis meses, la tercera entre los cinco y siete meses y la cuarta entre ocho y nueve meses pues estas competencias se estructuran sobre las que ya están formadas para atender la generalidad de los escolares.
- La comprensión por los sujetos implicados en el proceso de formación del profesional para la educación inclusiva de la necesidad de realizar

transformaciones significativas en el Proyecto Educativo y en la planeación de la docencia.

- Constituye una necesidad de los profesores implicados la concepción del contenido para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje como transversalidad en el proceso formativo, a partir de la determinación de los núcleos teóricos interdisciplinarios.
- La elevación del nivel de preparación de los participantes, lo que favoreció la articulación adecuada de las diferentes acciones y tareas durante la investigación.
- La satisfacción de los profesores y estudiantes por los resultados obtenidos.

El estudio de caso facilita la retroalimentación de la construcción teórica, la flexibilidad y otras potencialidades como criterios de pertinencia de las acciones que se ofrecen y se determinan con profundidad las características del proceso de formación inicial del profesional para la educación inclusiva y los factores que intervienen en él.

Concluida la profundización en el caso se pasa a la toma de decisiones, que es el cuarto momento del estudio de casos.

Al valorar la pertinencia de las acciones metodológicas en el proceso de formación del profesional de la educación primaria, se determina que la estructuración por etapas y las acciones como

están conformadas contribuyen a perfeccionar el proceso de formación inicial. Se toma la decisión de incorporar un procedimiento más, el de articulación de los contenidos sobre la educación inclusiva, pues se requiere de un proceder metodológico que favorezca el abordaje del contenido de la educación inclusiva y de la atención educativa al escolar con dificultades en el aprendizaje de manera más generalizadora, holística y dónde se potencie a plenitud la indagación y la reflexión.

También se adopta como decisión la elaboración de los indicadores para evaluar el tránsito por las diferentes etapas de conformación del modo de actuación profesional para la educación inclusiva a partir del ideal del saber, el saber hacer y el saber ser en la atención a la diversidad escolar. Se prevé a su vez el empleo de los talleres de reflexión como vía de preparación de los profesores para conducir el proceso formativo.

Estas son las decisiones más importantes adoptadas durante el estudio de casos y a ella se incorpora la de aplicación de la propuesta a toda la carrera a partir del próximo curso escolar.

La comunicación de la información como última etapa del estudio de caso condujo a la autora del estudio a ofrecer informe sobre los resultados y a propiciar asesoría para la implementación a partir del próximo curso, una vez que se realicen acciones de sensibilización con el resto de la comunidad universitaria de la carrera.

3.3. Evaluación del Modelo Pedagógico a través del taller de socialización con especialistas

Para evaluar la pertinencia del Modelo Pedagógico de la formación inicial de los profesionales de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento, se emplea el método de taller de socialización con especialistas, propuesto por Matos y Cruz (2012). El empleo del método forma parte del estudio de casos por los resultados que ofrece se presenta de manera independiente para un mejor análisis del mismo.

El taller por su naturaleza interactiva, centrada en el enfoque hermenéutico-dialéctico, permite un intercambio directo con los profesionales seleccionados a tales efectos. Para ello se emplea el procedimiento de la creación de una bolsa de los posibles a participar; los criterios seguidos para determinar los especialistas son los siguientes:

- Experiencia en la formación de profesionales para la educación primaria y la educación especial.
- Participación en investigaciones relacionadas con la formación inicial y permanente de docentes.
- Experiencia de trabajo en instituciones educativas que tengan niños con necesidades educativas especiales integrados en sus aulas.
- Dominio teórico de la temática de la educación inclusiva.

En el desarrollo del taller se transita por los siguientes estadios metodológicos:

- Precisión del objetivo científico-metodológico.
- Selección de los especialistas, según indicadores determinados.
- Elaboración y entrega a los especialistas seleccionados de un informe de investigación para su proceso valorativo previo al taller.
- Sucinta presentación oral por el investigador, propuesta y aprobación de los criterios de análisis para la subsiguiente valoración y debate científico.
- Valoración posterior al acto con los especialistas, por el investigador y sus tutores, de los criterios y juicios críticos emitidos en el taller.
- Construcción del informe del taller de socialización con especialistas.

De 50 profesionales encuestados se seleccionan 12, pues se considera que son representativos de los diferentes contextos donde tiene lugar el proceso formativo y a su vez tienen posibilidades de ofrecer información veraz, que sirva de base para realizar correcciones en función de perfeccionar la propuesta.

Queda estructurado el panel de especialistas por dos directores de escuelas de la educación básica, siete profesores de las carreras de educación especial y educación primaria y dos docentes de la escuela anexa a la facultad.

En la caracterización de los especialistas se destaca la experiencia promedio de 20 años de trabajo. Forma parte de ellos la coordinadora de la carrera que tiene más de 12 años de labor en la educación superior y se desempeña en esa función hace dos cursos. Los profesores universitarios elegidos son máster en diferentes ramas de la educación, con experiencia en la educación superior y dominio teórico sobre la atención educativa a niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje. Los docentes seleccionados cuentan con más de 10 años de experiencia en la educación básica; es significativo que han realizado investigaciones relacionadas con las dificultades en el aprendizaje. Del total de especialistas el 83.3% son máster.

Los especialistas seleccionados, en todos los casos, mostraron amplia disposición a la colaboración con la investigadora y a participar de manera activa en los talleres convocados. El 33.3% cuentan con producción científica en revistas indexadas en bases de datos internacionales y han presentado sus resultados científicos en diferentes jornadas y eventos científicos.

Se realizan seis talleres de discusión de la propuesta; los temas a debatir son:

- La modelación sistémica del proceso de formación inicial del profesional para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento. Sus características distintivas.

- El componente de apropiación de la cultura inclusiva: las competencias profesionales y su inclusión en el perfil del Licenciado en Educación Primaria.
- El contenido de la educación inclusiva en la formación del profesional.
- El método profesionalizante de la indagación reflexiva y sus procedimientos.
- El componente de significatividad de la cultura inclusiva: el modo de actuación del profesional y sus etapas de formación.
- Las acciones metodológicas como vía de salida a la práctica del modelo pedagógico.

A partir de estas consultas se perfecciona el modelo y su salida a la práctica, ofreciendo como resultado que:

- La argumentación de los componentes es adecuada, desde ellos se revelan con claridad los fundamentos socioculturales, psicopedagógicos, didácticos y axiológicos que se expresan en el contenido del proceso formativo para la educación inclusiva y que tienen un alto valor teórico y metodológico para la educación superior.
- El valor del método profesionalizante de la indagación reflexiva para la organización del proceso educativo en la educación superior.

- Existe posibilidad de integrar las competencias declaradas al perfil existente; así como la coherencia con el contenido, el método y los procedimientos que lo conforman.

Este procesamiento también arroja algunos aspectos a perfeccionar, dentro de ellos:

- La precisión de los procedimientos que conforman el método, donde se evidencie la correspondencia en las acciones del profesor y de los estudiantes.
- Incorporar acciones para los agentes de otras instituciones educativas, por ser considerados actores claves en el logro de la educación inclusiva.
- Explicitar mejor las relaciones que se dan entre los componentes.
- Evidenciar la concreción de las acciones formativas en el segundo momento de las acciones metodológicas.

La asunción de estas sugerencias, propician el perfeccionamiento de la propuesta y que en el último taller se acepta de manera unánime el modo en que se conciben las acciones metodológicas.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. y García, G. (2001). Formación permanente de profesores. Retos del S XXI. En curso pre – evento Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P., Hurtado, M. D., Soto, F. J. (2010): 25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Arnesen, J y Simosen, E. (2009). Pólices and practices for teaching socio – cultural diversity. Concppts, principles and challenges in teacher educations. Estrnburgo: Consejo Europeo.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Morata.
- Baxter, E. (2001). El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción. En: Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP. Año 5. La Habana. Pág. 75-87

Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V. (1995): La formación universitaria a debate. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Calzadilla, O. (2014). Estimulación del talento verbal en escolares primarios. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.

Calzado, L. D. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial del profesor. La Habana: Universidad Enrique José Varona.

Campistrous P, Luis y otros. (1999). Indicadores e Investigación Educativa. Material soporte digital.

Castellanos, B. et al. (2005). Esquema conceptual referencial operativo de la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.

Chernousova, L. (2008). La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”.

De Armas, N. y Valle, A. (2011). Los resultados científicos en la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.

Delors, J. (1996). Una educación para el siglo XXI. A prender a prender. En Revista Correo de la UNESCO. Abril

Del Pino, J. (2005). La orientación profesional: una perspectiva desde el enfoque problematizador. Curso pre-congreso. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana.

Del Pozo, M. (2011). La atención a la diversidad en la Educación Primaria. Revista digital: didáctica21, Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula. ISSN 1989 – 2152, No. 30, Marzo de 2011. Granada.

Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 3(2), pp 1- 13.

Fernández, G. (2005). El área del lenguaje en los niños con necesidades educativas especiales. En María Teresa García Eligio de la Puente et al. Psicología especial, tomo I (pp.185-213). La Habana: Félix Varela.

Fuente, H, C. (2008). Concepción Científica Holística Configuracional: una alternativa en la construcción del conocimiento científico. CEES Manuel F. Gran, Universidad de Oriente.

Fuentes, H. y Matos, E. (2006). El proceso de investigación científica. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

Gadamer, Hans-G (1988). Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica; tr. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito; 3 ed. Salamanca, Sígueme (Col. Hermeneia, 7).Pág. 38-

García Romero, D. (2006).Qué es lo más importante para la formación de educadores/as hoy? En Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio. Año 13, número Centro Cultural Poveda Santo Domingo. DNRD.

Gimeno S. J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.

Giné, C. (2006) Inclusión y sistema educativo, III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad INICO.

González, M.; Fernández, P. y Martín del Pozo, R. (2008). Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63, pp.141-160

González,A.(2003)PRYCREA,CreatividadyMétodos de Indagación.-Ciencias y Humanidades. La Habana.

Horruitiner Silva, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana: Félix Varela.

Imbernón, F. (2006). La Formación Permanente del Profesorado: Nuevas Ideas Para Formar. En La Innovación y El Cambio: 10 Ideas Clave. España.

López Melero, M. (2005, junio). La investigación en educación como fundamento de nuestra práctica. Documento interno para la maestría en “La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”. La Rábida: Universidad Internacional de Andalucía.

Lores, I. (2013). Concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el lenguaje escrito. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.

Luque, D y Rodríguez Infante, G. (2006). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Parte III Criterios de Intervención Psicopedagógica. Andalucía.

Martín, R y De Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. REIFOP, 12 (3), 59-69. Recuperado en (web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (14- 03- 2015)

Matos, E; y Cruz, L. (2012). Taller de socialización y valoración científica en las Ciencias Pedagógicas. En Revista Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-julio 2012, 8 (1), pp10-19

Martínez, B. (2011). Medidas de atención a la diversidad y su papel en la prevención del fracaso escolar. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 19 (5. Pág., 20-23.

Ministerio de Educación Superior. (2012). Plan de Estudio. Escuela de Educación Básica. Especialidad de Educación Primaria. Antecedentes de la carrera. Manabí: Universidad Laica Eloy Alfaro.

Moreno, M. A (2009). Educación Inclusiva: La importancia de atender la diversidad. ISSN 1988 – 6047. No, 45 -6ºA 18005. Granada.

Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO (2004). Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago de Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

Parra, I. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas ISP “Enrique José Varona”. La Habana.

- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Jacobo, Zardel, Adame, Emilia y Ortiz, Abraham (Comps.). (2006). Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Pérez, E (2014). La educación inclusiva en la Educación Superior: relato de contexto universitario cubano. En Revista Ibero – Americana en estudios educacao, vol 10, no. esp, pp. 583- 597.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, XIV (3) pp. 503-523.
- Salazar, M. (2008). La investigación cualitativa en la pedagogía. Retos y perspectivas. Curso preevento. III Jornada Científico metodológica del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación. II Taller Nacional sobre Proyectos de investigación. Holguín: Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Schön, D. (1983): The reflective practitioners: How Professionals Think in Action. Nueva York: Basic Books

Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós /MEC.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. París.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO. (2000). Foro Mundial de Educación para Todos. Dakar, Senegal, 26-28 de abril.

UNESCO (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Extraído el 18 de Octubre de 2008 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001283/128346s.pdf#128347>

UNESCO. (Julio, 2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. Revista de Educación, 349, pp. 15-22.

Venegas, M. E. (2009). ¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana. San José, Costa rica: Editorama, S.A.

Vigotsky, L. (1979). Obras Completas. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

Villar, L. M. (1990) Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria. Madrid: Mc – Graw – Hill.

Warnock, M.: (1990). Informe sobre NEE, Siglo Cero, 130, Madrid.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Grao.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión universitaria, 5, 69-81. Disponible en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf

Anexo no. 1

Entrevista a docentes de la Educación Básica

Objetivo: Recopilar información acerca de cómo los docentes están preparados para concebir la integración educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje.

Estimado docente:

Con el objetivo de realizar un estudio que nos permita profundizar en la formación inicial del profesional para la educación inclusiva de escolares con dificultades en el aprendizaje, hemos considerado de gran valor poder conversar con usted por el conocimiento y experiencia que poseen acerca del tema que estamos estudiando. Le pedimos la mayor participación posible y le agradecemos su valiosa colaboración.

Datos Generales:

Nombres y Apellidos _____

Escuela _____

Distrito _____

Títulos que posee _____

Experiencia en el trabajo en la Educación Básica _____

Experiencia en el trabajo con escolares con necesidades educativas especiales _____

Cuestionario.

1.- ¿Considera usted que con la preparación recibida durante los estudios de pregrado y con su autosuperación la ha permitido contar con los recursos didácticos y psicopedagógicos para lograr la inclusión educativa de los escolares con dificultades en el aprendizaje?

2.- ¿En qué actividades de superación usted ha participado en los últimos cinco años donde se haya tratado el tema de atención a la diversidad y entre ella las dificultades en el aprendizaje?.

3.- ¿Cómo valora usted la preparación de los estudiantes de 4to año que realizan las prácticas pre-profesionales en su institución para atender a los escolares con dificultades en el aprendizaje?

4.- ¿Comparte el criterio de los escolares con bajo rendimiento presentan barreras en el aprendizaje por causas de un mal manejo pedagógico?

5. Considera que los escolares con bajo rendimiento pertenecen al grupo de las dificultades en el aprendizaje.

5.- ¿Qué aspectos de su formación le han sido más útiles para la atención a los escolares con dificultades por bajo rendimiento académico?

6.- ¿Cuáles son los principales contenidos a considerar en la formación de un docente en educación inclusiva?

7.- ¿En sus investigaciones cuáles han sido los temas que usted ha abordado relacionadas con la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales?

Anexo no. 2

Encuesta a directores de escuelas de la Educación Básica

Objetivo: Recopilar información acerca de las necesidades de formación de los profesionales en formación que desarrollan las prácticas pre-profesionales en su institución.

Compañero director/a:

Las transformaciones que se operan en el sistema educativo respecto a la atención a la diversidad escolar demandan de una escuela y profesores diferentes que resuelvan los problemas relacionados con la atención a la diversidad escolar, aspecto de suma importancia para elevar la calidad de la educación, por lo que consideramos importante prestar atención al proceso de formación con el propósito de alcanzar niveles superiores de desempeño profesional.

Le pedimos su reflexión objetiva y sincera, de seguro su cooperación nos será muy útil.

Muchas gracias.

Datos Generales

Título que posee _____
año de titulación _____

Años de experiencia de trabajo en la Educación Básica _____

Años de experiencia en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales integrados _____

1- ¿Su institución es considerada como escuela inclusiva? SI () NO ()

2- Responda SI o NO según corresponda con su apreciación o experiencia personal, acerca del cumplimiento de las siguientes afirmaciones relacionadas con la diversidad escolar y las dificultades en el aprendizaje.

No	AFIRMACIONES	SI	NO
1	Los docentes de su escuela han recibido preparación para atender la diversidad de escolares de su aula.		
2	Ha identificado contradicciones entre los saberes de los estudiantes de pregrado y los docentes en ejercicio respecto a cómo lograr una escuela para todos.		
3	En su claustro de profesores ha identificado algunos que hacen resistencia a tener escolares con dificultades en el aprendizaje en su aula.		
4	En el trabajo de atención a la diversidad los docentes reciben el apoyo de diferentes especialistas, de la familia y la comunidad.		
5	Logra en su escuela el trabajo integrado para ofrecer atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.		

3- Marque las principales carencias que usted ha identificado en los estudiantes que cursan la Carrera de Educación Primaria para lograr en su desempeño atender a escolares con dificultades en el aprendizaje

_____ En el ofrecimiento de ayudas

_____ En la comunicación de órdenes

_____ En la adecuación de las actividades

_____ En la interacción dentro y fuera del aula

_____ En la orientación a padres o representantes

_____ Otras:

4- Relacione los contenidos que a su juicio hay que tener en cuenta en la formación de un docente en educación inclusiva.

Anexo no. 3

Encuesta a profesores de la Carrera de Educación Primaria.

Objetivo: Recopilar información acerca de cómo los profesores de carrera están identificados con la necesidad de asumir los fundamentos de la educación inclusiva en la formación del profesional.

Estamos realizando una investigación sobre el proceso de formación inicial del profesional de Educación Primaria para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo

rendimiento, para ello necesitamos su colaboración al brindar la información solicitada.

1. Diga si en la asignatura que usted imparte tiene en cuenta los sustentos de la educación inclusiva en la solución de los problemas profesionales.

Sí ____ No ____

2. El contenido de la educación inclusiva es patrimonio de la educación especial o de todas las educaciones.

Si ____ No ____

3. Considera que el contenido de la educación inclusiva puede ser considerado como transversalidad en el proceso formativo

Si ____ No ____ ¿Por qué?

4. Relacione tres de las asignaturas que conforman los diferentes ejes curriculares tiene usted en cuenta para establecer relaciones interdisciplinarias.

5. ¿Considera que del modo en que está concebido el proyecto educativo de la carrera posibilita la salida de los presupuestos de la educación inclusiva?

Si ____ No ____ Por qué ____

6. Relacione dos de las actividades en que ha participado para la preparación en este tema.

Anexo no. 4

Análisis de la distribución espacial de las asignaturas por ejes de formación que permiten la transversalización del contenido de la educación inclusiva.

E j e formación	Formación Básica	Formación Profesional	Formación Humana	
Nivel 1	Psicología general	Fundamentos de práctica de observación		Práctica pre- profesional de observación
	Fundamentos Históricos y Filosóficos de la Educación			
	Pedagogía General			
Nivel 2	Metodología de la Investigación		Antropología Cultural	
	Psicología Evolutiva			
	Didáctica General			
	Sociología de la Educación			

Nivel 3	Psicología Educativa	Didáctica de las Matemáticas		Práctica pre-profesional de ayudantía
	Neurociencias	Didáctica del lenguaje y la comunicación		
	Diseño Curricular I	Fundamentos de Prácticas de ayudantía		
	Informática aplicada a la educación			
Nivel 4	Investigación Educativa	Didáctica de las Ciencias Naturales	Deberes y Derechos Ciudadanos	
		Diseño Curricular de Aula		
		Didáctica de Estudios Sociales		
Nivel 5		Didáctica de la Cultura Física		
		Fundamentación Práctica Urbana		
		Necesidades Educativas Especiales		

Nivel 6	Legislación y Gestión Educativa	E j e s transversales Educación		Vinculación con la Comunidad
	Desarrollo Comunitario	Adaptaciones Curriculares		
		Tecnología Educativa y Recursos Didácticos		
		Didáctica Cultural Estética y Artes Plásticas		
Nivel 7	Proyecto de Tesis	Dificultades de Aprendizaje		
	Introducción a la Educación por Competencias	Manejo de software educativo		
		Psicopedagogía		
Nivel 8		Psicopedagogía		
	Seminario de Ética y Valores			

Anexo no. 5

Encuesta a estudiantes de la Carrera de Educación Primaria

Objetivo: Diagnosticar nivel de conocimientos de los estudiantes sobre la educación inclusiva.

Indicadores

1. La dinámica del proceso de formación inicial del profesional.
2. Los recursos metodológicos que se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje: métodos, procedimientos, medios y orientaciones metodológicas.
3. Satisfacción de los estudiantes con su proceso formativo.

Guía de encuesta:

Querido estudiante, necesitamos de su colaboración para profundizar en cómo ocurre la formación de los estudiantes de su carrera en educación inclusiva. Sus respuestas nos servirán de mucho para nuestro trabajo y esperamos que lo haga con la sinceridad que lo caracteriza.

1. ¿Conoce usted qué es la educación inclusiva?

Sí___ No___

2. Argumente.

3. Qué relación existe entre integración e inclusión y entre educación inclusiva e integración educativa?

4. ¿En su práctica laboral ha atendido escolares con diagnóstico de dificultades en el aprendizaje?

Sí___ No___

4. ¿Qué características tienen estos escolares?

5. ¿Tiene previsto en las actividades para la práctica concebir acciones de ayuda a los escolares diagnosticados con bajo rendimiento escolar?

Sí___ No___

6. ¿Considera que está preparado para ofrecer atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje?

Sí___ No___

a) De ser positivo en qué se siente mejor preparado para tener éxito en su atención.

7. ¿Qué debe caracterizar a un profesional que promulgue la educación inclusiva?

Anexo no. 6

Encuesta a estudiantes de 4to año de la Carrera de Educación Primaria

Objetivo: Constatar el nivel de preparación del estudiante del 4to año de la carrera de Educación Primaria para la educación inclusiva.

La presente encuesta forma parte de una investigación dirigida a perfeccionar tu proceso de formación inicial de modo que permite lograr la preparación del profesor de educación primaria. Solicitamos para ello de tu colaboración. Gracias.

1. Marca tres opciones por las que consideras que debes prepararte para la educación inclusiva.

___ Es una demanda de la sociedad

___ Me considero una persona justa y democrática

___ Me gusta educar a niños con problemas

___ Considero que toda persona debe ser respetada independientemente de su condición

___ Otras. ¿Cuáles?

2. Mis conocimientos sobre la educación inclusiva son: Amplios: _____ Medios: _____ Bajos: _____

¿Por qué?

3. Marca el orden de prioridad cuáles deben ser los fundamentos en los que requiere mayor preparación para lograr una educación inclusiva. (Utiliza una escala del 1 al 3).

___ Sociológicos

___ Psicopedagógicos

___ Didácticos

___ De rehabilitación

___ De cultura general

___ Otros. ¿Cuáles? _____

4. Explica brevemente:

a) ¿Considera que existe relación entre atención a la diversidad e inclusión educativa?

b) ¿Qué debe caracterizar a un profesor de Educación Básica que preste servicio en una escuela inclusiva?

c) ¿Qué caracteriza a la escuela inclusiva?

d) ¿Con qué frecuencia reflexionas acerca de tu preparación para atender a cada uno de los estudiantes del grupo donde realizas la práctica?

Siempre _____ algunas veces: _____ raras veces: _____ nunca: _____

f) ¿Consideras que los profesores de la escuela de práctica te sirven de modelo para atender la diversidad escolar?

si: _____ no: _____ no sé: _____

g) ¿Tienen en cuenta tus profesores en la orientación de actividades de aprendizaje el contenido de atención a la diversidad?

5. Atendiendo al dominio que usted tiene sobre educación inclusiva y atención a la diversidad complete las siguientes frases.

___ Lo que observo

___ Lo que escucho

___ Lo que deseo

___ Lo que aprendo

___ Lo que haré cuando sea profesor

Anexo no. 7

Taller de Socialización con Especialistas

Taller no. 5

Tema: La modelación pedagógica del proceso de formación inicial del profesional para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.

Objetivo: Valorar la estructuración sistémica del modelo pedagógico de formación inicial del profesional para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje por bajo rendimiento.
Métodos: Problémicos, Conversación heurística

Introducción

Breve descripción sobre qué caracteriza la actividad a realizar, las reglas de trabajo en grupo y la propuesta de temas a tratar en los talleres restantes.

Se problematiza sobre la realidad educativa en torno a la atención a la diversidad escolar, sus implicaciones pedagógicas, psicológicas y éticas. Se piden ejemplos de experiencias profesionales en torno al asunto. Para este momento se emplea una técnica participativa, con el objetivo de favorecer el clima de confianza y cooperación.

Desarrollo

La autora del estudio realiza la presentación del modelo, enfatiza en cada uno de sus componentes y conduce la discusión a partir del estudio previo del resumen entregado sobre la modelación. Se apoya en un profesor que anota las consideraciones realizadas por los participantes.

Presenta los criterios resumidos y se llega a consenso sobre las ideas que resumen el taller.

Conclusiones

Se presentan una vez más las ideas conclusivas

Se recogen opiniones sobre lo positivo, lo negativo y interesante ocurrido en la sesión de trabajo.

Aprobación del próximo tema a discusión.