



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Necesidades
Educativas Especiales

Propuesta de Plan de Intervención para la Atención
Educativa a la Diversidad Escolar

Estudio de Caso en Investigación Cualitativa

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Neri Adali Alonso Hernández

Director: Lic. Isela Posada López



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 27 de noviembre de 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción	3
Marco Teórico	4
Escuela Inclusiva	4
Antecedentes de la educación especial	4
Inclusión educativa	8
Diversidad escolar	10
El rol del docente en un modelo educativo de inclusión	11
Formación docente	12
Competencias	17
Perspectiva del docente ante la diversidad: Actitudes y creencias	19
Planteamiento del Problema	22
Justificación	24
Pregunta de investigación	27
Propósito	27
Método	28
Análisis de los resultados	31
Discusión	40
Referencias	43
Anexos	51

Introducción

Lo más complejo en el proceso de inclusión educativa es enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niños, en Castellana & Bars (2006) se señala que “los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión, que empieza con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando es necesario”. Lo anterior implica contar con una buena formación académica como docente y tener actitudes positivas para lograr el éxito del proceso de inclusión educativa.

En el presente trabajo se analizará la perspectiva de dos docentes sobre su formación profesional con respecto a su capacidad para brindar atención educativa a la diversidad escolar y cómo es su actitud ante el proceso de inclusión educativa para de esa forma, poder desarrollar un plan de intervención que satisfaga sus necesidades para brindar una atención educativa de calidad para cada uno de los educandos.

Marco Teórico

Escuela Inclusiva

La SEP (2006) señala que los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales enfrentan problemas de acceso y permanencia a una educación de calidad, esto debido a que “por sus características biológicas, culturales y psicológicas no han logrado adquirir los niveles de desarrollo conductual –de habilidades y competencias- adecuados a su edad y grupo social” (Benítez, 2012, p. 951).

Benítez (2012) refiere que “son muchas las personas que requieren esfuerzos educativos especiales, lo que convierte a dicha población en un importante sector de nuestra sociedad” (p. 954), por ello es necesario que la educación que reciban les brinde conocimientos y herramientas que les permitan afrontar las dificultades que impiden su desarrollo integral, sin embargo, sus diferencias y limitaciones muchas veces son causa de exclusión por lo que el acceso, permanencia y logro escolar es difícil de obtener.

En México se aplica actualmente un sistema educativo basado en un modelo de inclusión que se caracteriza por que los alumnos que afrontan barreras de aprendizaje y participación sean integrados en un aula regular, con el propósito de que accedan a una educación de calidad en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad escolar, para que “desarrollen habilidades cognitivas, motrices, emocionales, socio afectivas y valores, en un marco de respeto a la diversidad” (Fernández et al., s.f., p. 3).

Antecedentes De La Educación Especial

De acuerdo con la Dirección de Educación Especial (s.f.) los primeros antecedentes de la educación especial en México, se dieron durante la presidencia de Benito Juárez con la creación de la Escuela Nacional de Sordos en 1867 y la Escuela Nacional de Ciegos en 1870; para 1942 se reformó la Ley Orgánica de Educación y se creó la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación

Especial que tuvo por objeto formar profesores especialistas en diferentes áreas de la educación especial.

En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, una institución a cargo del gobierno que se encargaba de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar a las instituciones de educación especial y la formación de docentes especializados. Durante los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en servicios indispensables, que consistían en Centros de Intervención Temprana que brindaban atención separada a la educación regular a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, con deficiencias mentales leves e hipoacúsicos; y servicios complementarios que consistían en centros psicopedagógicos que atendían a alumnos y alumnas de educación básica que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, de lenguaje y conducta (SEP, 2006).

Dentro de las instituciones que brindaban educación y atención especial se encontraban las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) (SEP, 2006).

En 1993 se promulgó la Ley General de Educación, la cual reconocía que el gobierno tiene la obligación de brindar atención educativa a las personas con discapacidad (Dirección de Educación Especial, s.f.) y buscaba reorientar y reorganizar los servicios de educación especial para que estos tuvieran mayor cobertura y ayudaran a combatir la discriminación, segregación y etiquetaje que recibían los niños y niñas con discapacidad por recibir una atención separada al resto de la población (SEP, 2006).

Con la reorganización, las instituciones y servicios de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Unidades de Orientación al Público (UOP) y servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños. Con la reorientación de los servicios de educación especial se buscó el “reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que

propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades” (SEP, 2006, p.9); con este nuevo enfoque se adoptó el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El término de NEE se difundió con la promulgación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción en 1994 (SEP, 2006). Este concepto comprende todos los factores que ocasionan dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. De acuerdo con la SEP (2006), el término de NEE hace referencia a personas con o sin discapacidad que requieren de una atención especial debido a factores personales, familiares, escolares o sociales que implican un obstáculo en el logro de su desarrollo intelectual, físico y personal.

Con la reorientación y reorganización de la educación especial se promovió que niños, niñas y jóvenes con NEE se integran en aulas de educación regular, por lo que los servicios y las instituciones de educación especial se concentraron en “brindar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atenderlos al mismo tiempo que al resto del grupo” (SEP, 2006, p. 10), sin embargo, “acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples” (García, 2000, citado en Cedillo, 2018, p. 53).

En 2002 se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual tenía como misión establecer los lineamientos de operación del programa y el trabajo colaborativo entre los equipos estatales para impulsar y favorecer el proceso de integración educativa. Sin embargo, en 2013 la SEP dispuso que se desapareciera y en su lugar se creará el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), con el cual se dejó de usar el término de integración educativa y se aplicó el de educación inclusiva (Cedillo, 2018).

Con el nuevo enfoque de educación inclusiva se dejó atrás el término de NEE y se hace referencia a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que afrontan los alumnos, las cuales son todos “los obstáculos que enfrenta el alumnado (en plural) para alcanzar sus

aprendizajes, y se relaciona tanto con la carencia de recursos en las escuelas, como a procesos de exclusión” (Cedillo, 2018, p.51).

Las BAP en el marco de la educación inclusiva “son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural” (DOF, 2016, p. 4, citado en Covarrubias, 2019, p.139).

En 2016 la SEP presento una Reforma Educativa en donde se establecía un modelo educativo basado en la inclusión y la equidad y señalaba que la escuela debe ser un espacio incluyente en donde se elimine todo tipo de discriminación y barrera que puedan enfrentar los alumnos, por lo que se deben ofrecer “mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja. Esto es fundamental para que respuestas diferenciadas a necesidades diversificadas contribuyan a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación” (SEP, 2016a, p.64, citado en Cedillo, 2018, p. 51).

En 2021 se inició el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), que tenía como propósito realizar acciones tendientes a garantizar que el alumnado con discapacidad o aptitudes sobresalientes de nivel básico recibieran la mejor atención educativa, que satisficiera las necesidades de cada alumno.

El enfoque de educación inclusiva promueve la aceptación a la diversidad escolar lo que implica que todos los alumnos deben recibir educación de acuerdo a sus características individuales dentro de las instituciones regulares facilitándoles el acceso al currículo ordinario para que logren un completo desarrollo personal, intelectual y social y no solo en instituciones especializadas como en el enfoque de integración educativa, donde el alumno era quien debía adaptarse al sistema educativo para poder lograr los objetivos del currículo.

Inclusión Educativa

Todos los individuos tienen derecho a recibir una educación de calidad, lo que implica tener libre acceso a la educación y a los aprendizajes sin importar las diferencias; para dar respuesta a esta demanda se ha fomentado la “valoración de la diversidad y su consideración en el diseño e implementación del currículo escolar” (Valladares et al., s.f., citado en UNESCO, 2016: 36) con el objetivo de garantizar las mismas oportunidades de participación a todos sin importar sus diferencias, a esto se le llama inclusión educativa.

La educación inclusiva es “un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2010, p. 77) en ese sentido se debe entender que el modelo de inclusión escolar se da en un contexto escolar ordinario en el que se “busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social” (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2016, párr. 1).

“Educación inclusiva: hace referencia al derecho de todos los niños, las niñas y los jóvenes a recibir una educación común en su comunidad, independientemente de su condición social, física, lingüística, étnica, psicológica, económica o cultural. Implica rechazar toda forma de segregación, discriminación o exclusión de los educandos; impulsa la creación de condiciones para maximizar la participación de todos, hacer del aprendizaje una actividad con mayor significado y reflexionar para reestructurar las políticas, las culturas y prácticas en las escuelas y en las aulas. Significa reducir todos los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación para que las escuelas sean capaces de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas” (SEP, 2012, p. 62).

Desde 2016 en México se empezó a aplicar un modelo de educación basado en la equidad y la inclusión, con él se buscó favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos, sin importar sus características y diferencias individuales.

Este modelo educativo tiene fundamento en ordenamientos jurídicos, nacionales e internacionales, que reconocen el derecho a la educación inclusiva y que permiten a todas las personas sin ninguna distinción el poder acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades para todos y al mismo tiempo obligan a las autoridades educativas a ejecutar las acciones que permitan dicho objetivo. En la Tabla 1. se exponen algunos de los principales fundamentos que sirven de base para la constitución del derecho a la educación inclusiva.

Tabla 1.

Fundamentos jurídicos del derecho a la educación inclusiva.

Marco Internacional	
Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).	Se reconoce “la educación como un derecho fundamental, inalienable e intrínseco a toda persona” (Maldonado y Solines, 2013, p. 8).
Convención internacional sobre Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965).	Establece la prohibición de la discriminación por razones de raza, color y origen, en el ámbito escolar, busca garantizar el derecho a la educación y a la participación en actividades culturales en igualdad de condiciones (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965).
Convención sobre los Derechos del Niño (1989).	Es un ordenamiento internacional elaborado por la ONU para estipular los derechos de los niños, concibiendo a los niños como personas menores de 18 años y como “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social” (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, p. 6).
Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990).	Como su nombre lo dice en ella se establecieron normativas orientadas a garantizar la satisfacción del derecho a la educación para todos, estableciendo en su artículo 1 que las necesidades básicas de aprendizaje son leer, escribir, expresarse, contar, solucionar problemas y adquirir conocimientos que sean útiles para el desarrollo pleno de las capacidades.
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994).	Dispone que para lograr garantizar una educación para todos es necesario reconocer la necesidad que tienen todas las personas con NEE de tener acceso a la educación dentro del sistema de educación regular, el cual debe ser diseñado teniendo en cuenta que cada alumno tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propias, concibiendo a las escuelas

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).	integradoras como el método más eficaz para garantizar una educación para todos (España & UNESCO, 1994) En ella se establecen los derechos que tienen las personas con discapacidad, basados en los principios de igualdad y respeto, con el propósito de que las personas con discapacidad logren un desarrollo pleno en igualdad de condiciones (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).
--	--

Marco Nacional

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	Establece en su artículo 3° que toda persona tiene derecho a la educación basada en el respeto a la dignidad humana.
Ley General de Educación	Establece en su artículo 7° que el Estado tiene la rectoría de la educación y la que imparta deberá ser obligatoria, universal e inclusiva. Establece en su artículo 61° que la educación inclusiva es el “conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos” (DOF, 2020), basadas en la valoración de la diversidad. Establece en su artículo 64° que se garantizara la formación docente para que logren identificar y eliminar las barreras de aprendizaje y participación y así garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024	Establece en su Artículo 12° que la Secretaria de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de personas con discapacidad, prohibiendo su discriminación. Establece en el Eje General II como Política Social el Derecho a la educación y señala que el Gobierno Federal “se compromete a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país” (DOF, 2020) para garantizar el acceso a la educación.
Programa Sectorial de Educación 2020-2024	Dispone en su Objetivo prioritario 1 "Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes"(DOF, 2020).

Nota. Instrumentos jurídicos que argumentan la constitución del derecho a la educación inclusiva.

Diversidad Escolar

Con el modelo de inclusión educativa se promueve la diversidad en la clase y la aceptación y respeto a las diferencias, minimizando la exclusión de alumnos por razones de origen, género, lengua, discapacidades, condición social, religión, apariencia física, etc.

Dentro del aula de clases existe una variedad de alumnos, cada uno con diferentes características atribuidas a su género, cultura, estilo de aprendizaje, modos de pensamiento,

características físicas, discapacidades, etc. Esta heterogeneidad de alumnos conforma una diversidad escolar, en ese sentido, la atención educativa a la diversidad escolar consiste en brindar educación y favorecer el proceso de aprendizaje de todos los alumnos considerando las características de cada uno de ellos (Cabrera, 2011 y Correa et al., 2019).

En un contexto escolar, la diversidad escolar reconoce que todos los alumnos son diferentes y que cada estudiante posee características concretas que son el resultado de “su origen social y cultural, sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje” (Mineduc, 2011, citado en Ministerio de Educación División de Educación General, s.f., p. 8), debido a ello es que cada alumno tiene unas necesidades concretas.

Así, la inclusión educativa se basa en la aceptación y respeto de la diversidad, en donde todos los alumnos son tratados con igualdad y equidad, partiendo de la premisa de que todos los niños, niñas y jóvenes, sin importar sus diferencias tienen derecho a recibir una atención educativa de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades.

El Rol Del Docente En Un Modelo Educativo De Inclusión

De acuerdo con Moran (2015):

“La inclusión es un proceso cuyo objetivo es involucrar oportunamente a todos los alumnos, eliminando cualquier tipo de barrera. Una de estas barreras puede darse con el propio docente, por lo que es fundamental que él sepa responder y actuar de manera positiva ante las necesidades de cada niño, entendiendo y valorando sus intereses, sin hacerlo a un lado por sus diferencias” (p. 28).

Los docentes deben ser formados para ser capaces de realizar adecuaciones al currículum de acuerdo a su contexto escolar y a las necesidades de la diversidad escolar, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y lograr el éxito del proceso de inclusión escolar, esto requiere de un mayor nivel de formación, por lo cual es necesario que los docentes en su proceso de formación

adquieran competencias que les permitan desempeñarse de forma responsable y brindar una educación de calidad a todos los alumnos (Calvo, 2013 y Carro et al., 2016).

Lo anterior pudiera ocasionar que se considerara necesario tener una formación específica para cada área o necesidad, ya que es lo que requerirían las características y necesidades educativas de la diversidad escolar, sin embargo, esto podría generar una división entre la diversidad escolar por lo que ya no se estaría brindando una educación en igualdad de condiciones, en ese caso debería ser necesario que todos los programas de formación docente (de todos los niveles de educación) contemplaran módulos de formación básica en educación especial para poder tener conocimientos sobre factores que afectan el desarrollo y proceso de aprendizaje de los alumnos y posteriormente, de ser posible, los docentes pudieran especializarse en algún área para poder mejorar sus métodos de enseñanza y brindar una atención educativa que satisficiera las necesidades educativas de todos los alumnos (Fernández y González, 2014 y López, 1997).

Aunado a esto es necesario que los docentes muestren una actitud positiva hacia la diversidad escolar, ya que ellos son una guía para los alumnos en su respuesta hacia el proceso de inclusión escolar y además tienen que poder brindar una atención que responda a las necesidades de la diversidad escolar (Niembro et al., 2021 y Hurtado et al., 2019).

Todos los docentes, independientemente del nivel en que se desempeñen, han de tener las competencias necesarias para trabajar en diferentes contextos, atender la diversidad del alumnado y trabajar en colaboración (Campo et al., 2015, p. 42, citados en Correa et al., 2019).

Formación Docente

La formación inicial y la formación continua de los docentes constituye una garantía para la “idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente” (INEE, 2015, p. 85) y así asegurar que todos los alumnos reciban una educación de calidad.

La formación inicial docente debe entenderse como “la adquisición de conocimiento sistematizado de las disciplinas asociadas con la educación, además de la aproximación a las prácticas escolares y la enseñanza” (Mercado, 2010, citado en Márquez et al., 2021, p. 48).

Quintana (2003) señala que la formación inicial docente se establece en función de el “desarrollo curricular, en consecuencia, al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de prácticas a seguir” (p. 64), de tal manera que a medida que los modelos educativos, contexto social y política educativa va cambiando, también cambian los programas de formación profesional docente, en la figura 1 se describen algunos de los modelos de formación docente que orienta el tipo de profesor que forman.

Figura 1.

Modelos de formación docente (quintana, 2003).



Nota. Descripción de modelos de formación docente de acuerdo con Quintana (2003).

Las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica son las escuelas normales públicas y privadas, la Universidad Pedagógica Nacional y otras Instituciones de Educación Superior (INEE, 2015).

Para 2015 estas escuelas ofertaban 19 licenciaturas para la formación docente de educación básica con un plan de estudios nacional y tres licenciaturas que contaban con autorización para impartirse en algunas escuelas, las cuales fueron reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de Educación (INNE, 2015).

En México se han implementado acciones federales y estatales tendientes a satisfacer las necesidades de formación continua y capacitación de los profesionales de la educación. En 1944 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el cual en 1971 se convirtió en la Dirección General del Mejoramiento Profesional de Magisterio y en la década de los 90s se puso en marcha el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio y en el sexenio del 2006 al 2012, a cargo Felipe Calderón, se estableció el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, siendo estos, los pocos recursos que se identifican para brindar formación continua y superación profesional a los docentes de educación básica (INEE, 2015).

Con el actual modelo de inclusión educativa en México se exige que los docentes encargados de la educación básica se encuentren mejor preparados en cuanto a la atención a la diversidad escolar y puedan intervenir en su práctica con “población que presenta discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o en situaciones de vulnerabilidad” (Márquez et al., 2021, p.43).

Márquez et al. (2021) refieren que la importancia de que los docentes reciban formación con un enfoque en educación inclusiva es que ellos ejerzan su práctica a partir de la equidad educativa y “no ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje” (SEP, 2006, p. 22, citado en Márquez et al., 2021, p.45).

“La capacitación docente posibilita la inclusión; ya que la formación perfila el compromiso, la empatía, el conocimiento académico y personal que requiere para el trabajo” de brindar atención a la diversidad escolar (Fernández et al., s.f., p. 3).

En razón de lo anterior es que la Secretaría de Educación Pública en el Acuerdo Educativo Nacional sobre la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva de 2019-2024 ha establecido como uno de los componentes para implementar la educación inclusiva en nuestro país el Eje Rector 3, tendiente a la Formación de los Agentes Educativos, el cual tiene como propósito “implementar acciones para que, en la formación inicial de docentes, así como en la actualización continua se desarrollen las competencias que requieren para atender a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad en cualquier tipo, nivel y modalidad educativa” (SEP, 2019, p. 90).

Este Eje Rector contempla ocho líneas de acción tendientes a implementar en la formación inicial de los docentes competencias que les sean útiles en la atención educativa a la diversidad y a los docentes especialistas, las competencias necesarias para asesorar y acompañar al resto de la comunidad escolar, capacitar a todos los agentes educativos sobre el modelo de inclusión, con un enfoque de equidad y respeto a los derechos humanos, así como brindar capacitación orientada a necesidades educativas específicas y diseñar estrategias y materiales que sirvan para atender a la diversidad escolar, así como establecer incentivos para los docentes para mejorar su práctica inclusiva. Los organismos responsables de cumplir con estas líneas de acción, son la Subsecretaría de Educación Superior, la Subsecretaría de Educación Básica, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, la Dirección General de Formación Continua, la Dirección General de Materiales Educativos, el Centro Virtual de Formación Continua, entre otras (SEP, 2019).

La formación continua docente debe entenderse como el “proceso sistemático de capacitación, actualización y profesionalización del personal educativo que permite garantizar su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; a través de cursos, talleres y/o diplomados” (Gobierno del Estado de México,

s.f., pág. 1), los cuales son proporcionados por la Subdirección de Formación Continua y los Centros de Maestros Estatales de acuerdo a las necesidades de los docentes y detectadas de manera regional.

En atención a lo expuesto, el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Docentes de Educación Básica considera de importancia brindar actualizaciones, capacitación y promover la superación profesional de los docentes, debido a que quienes se encargaban de los procesos de actualización y capacitación eran las autoridades educativas de cada estado y los Centros de Maestros (INEE, 2015).

El Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026 (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021) tiene como propósito “que las maestras, los maestros y otras figuras educativas de educación básica y educación media superior participen en programas de formación continua relevantes y pertinentes, en condiciones institucionales, propicias, que fortalezcan su desarrollo profesional” (p. 59) y para lograrlo ha establecido tres objetivos prioritarios, de los cuales el primero está enfocado en el desarrollo de programas de formación continua:

“Fortalecer la práctica docente, directiva, de supervisión y de asesoría, apoyo y acompañamiento, mediante el desarrollo de programas de formación continua que consideren los conocimientos y saberes de maestras, maestros y demás figuras educativas de educación básica y media superior, los contextos y problemáticas en los que ejercen su labor y el trabajo colaborativo” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021, p. 62).

La SEP (2016) sostiene que la capacitación no radica únicamente con las capacidades y desarrollo profesional, sino también con “la voluntad del docente para mejorar, renovarse, cambiar y avanzar, lo que refleja su responsabilidad personal, profesional y el compromiso con su propio desarrollo profesional” (párr. 7).

Con respecto al desarrollo profesional, en Márquez et al. (2021) se señala que la formación de los profesores en torno a la inclusión educativa “se fortalece cuando las bases curriculares de estas licenciaturas incluyen materias que aborden valores, dilemas, ejercicios y contenidos en torno a la inclusión” (p. 43).

Sin embargo, en un análisis de los programas de formación docentes de siete países, incluyendo México, se identificó que “las pedagogías para la inclusión no eran una característica importante de los planes de estudio de esos programas” (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030, 2020).

La atención educativa que brindan los docentes debe satisfacer las necesidades educativas de cada alumno y para ello los profesores también deben desarrollar las competencias que les permitan diseñar estrategias que propicien el aprendizaje en todos los alumnos y promover actitudes y comportamientos que combatan las barreras de aprendizaje y participación a las que se enfrentan los alumnos (Ministerio de Educación División de Educación General, s.f.)

Competencias

Para que los profesores sean capaces de brindar una atención educativa de calidad a la diversidad escolar es necesario que sean capaces de propiciar el aprendizaje en cada uno de los alumnos, desarrollando formas de aprendizaje flexibles y útiles para todos, independientemente de sus características, por lo que la formación docente debe no solo garantizar el dominio de los conocimientos que se transmiten, sino también asegurar que los docentes conozcan y apliquen técnicas didácticas para transmitir los conocimientos de acuerdo al contexto en el que se encuentra y a la diversidad escolar a la que atiende en un marco de equidad y respeto a las diferencias (Amaro, 2019 y Ministerio de Educación División de Educación General, s.f.).

Las competencias profesionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que en sincronía con las capacidades, motivos, personalidad y aptitudes de cada persona posee se utilizan para enfrentarse a los contextos profesionales (Navío, 2005).

Dentro de las competencias profesionales que los docentes deben desarrollar están:

Competencias académicas: Son las “relacionadas con las capacidades para apropiarse el conocimiento, interpretarlo, dar razones, explicar y generar nuevas ideas” (Betancur, 2010, p. 219).

Competencias didácticas: Se refieren a la habilidad para planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza –aprendizaje (Díaz et al., 2019).

Competencias organizativas: Se refieren a “administrar los recursos de la escuela, coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa” (Sartor et al., 2020, p.37).

Competencias comunicativas: Comprende el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla, así como del lenguaje oral, el escrito, el no verbal y transmitir e interpretar los mensajes y comunicarse de forma eficaz (Hymes, On communicative competence, 1972, citado en Carabello et al., 2013 y Escaño, 2016).

Competencias integradoras: Se refiere a aquellas que integran conocimientos y competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, así como las referentes a crear culturas, políticas y prácticas inclusivas (Montoya, 2008 y Sebastián, 2017)

Competencias evaluadoras: Son “las destrezas del docente para verificar el progreso de los estudiantes, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos que le permitan valorar el aprendizaje” (Toledo, 2006, citado en Gudiño, 2015, p.60).

Por otro lado, además de desarrollar las competencias necesarias para atender a la diversidad también es necesario que los docentes tengan una actitud de aceptación y disposición para atender a la diversidad escolar por lo que es necesario que los docentes se muestren positivos a atender a la

diversidad de sus aulas y dispuestos a buscar soluciones a los problemas que enfrentan los alumnos (Castellana y Bars, 2006 y Fernández, 2012).

Perspectiva Del Docente Ante La Diversidad: Actitudes Y Creencias

La diversidad escolar también reconoce que existe una “diversidad de profesores, cuyos perfiles y trayectorias personales y profesionales son distintas” (Ballesteros et al. 2014, p. 99, citado en Ministerio de Educación División de Educación General, s.f., p.8), esto explica porque existen diferentes perspectivas entre los docentes acerca de su capacidad para brindar atención a la diversidad escolar.

La perspectiva en que cada docente concibe su capacidad para dar atención a la diversidad escolar se conforma por sus actitudes y creencias que tiene con respecto a la misma de acuerdo a sus propias experiencias personales, Sevilla (2017, citado en León et al., 2023, p. 50) señala que la perspectiva docente “se desarrolla como una valoración y apreciación del profesorado que tiene sobre un contexto, donde involucra la forma de pensar y actuar para atender las diferentes necesidades educativas del alumnado en el aula”.

La actitud hacia la educación inclusiva se entiende como la armonización de creencias, percepciones, opiniones con respecto a atender a la diversidad escolar, que se refiere al componente cognoscitivo; unidas al sentimiento de aceptación que es el componente afectivo; y el componente conductual que se refiere a la predisposición a participar en el éxito del proceso de inclusión de toda la diversidad escolar (Rodríguez et al., 2021).

Herrera (2012) señala que las actitudes son “una predisposición a responder a ciertos estímulos con cierta clase de respuestas” (p. 10). Beckler (mencionado en Herrera, 2012) señala que existen tres dimensiones de la actitud:

Dimensión afectiva: Estado emocional referido a sentimientos de agrado y desagrado, que en el docente se activan ante la educación inclusiva.

Dimensión cognoscitiva: Representación cognoscitiva, al conjunto de datos, información y conocimiento que tiene el docente acerca de la Educación Inclusiva.

Dimensión conductual: Tendencia a reaccionar hacia los objetos con cierto grado de intención y disposición que se traduce en acción de los docentes hacia la Educación Inclusiva.

En el estudio de “Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales” de Sevilla et al. (2018) se expone que un 28.4% de los docentes encuestados están parcialmente de acuerdo y otro 20.7% está totalmente de acuerdo en que los docentes no poseen la experiencia suficiente para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, un 33.6% está totalmente de acuerdo y otro 26.9% está parcialmente de acuerdo en que los docentes no tienen la formación suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales y explica que incluso los cursos que oferta el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa son mínimos y no contemplan las necesidades del profesorado.

Así mismo, en el estudio de “Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?” (Martínez, 2012) se demuestra que el profesorado opina que esta algo de acuerdo en que percibe cierto grado de incomodidad al tener alumnos con discapacidad en sus aulas y en “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.” (Chiner, 2011) se expone que el 49% de los participantes consideran que no cuentan con la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, mientras que un 23% opina que no está seguro de tenerla y el 80% de los participantes considera que no cuenta con los recursos suficientes para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Para lograr la aceptación de los docentes a brindar atención educativa a la diversidad es necesario que se sientan más seguros de sus capacidades para atender a la diversidad y tengan actitudes

más inclusivas hacia esta, por lo que es necesario minimizar los factores que afectan su labor en la atención de la diversidad y así mejorar su intervención educativa, por esa razón es importante conocer la opinión de los profesores con respecto a la atención que se le debe dar a la diversidad y sobre sus necesidades como docentes para así buscar soluciones que sirvan para minimizar los factores que influyen en su incomodidad a dar atención educativa a la diversidad.

Planteamiento del Problema

Para que el proceso de inclusión educativa de los alumnos tenga éxito es necesario que los docentes cuenten con los conocimientos necesarios para poder brindar una buena atención a la diversidad, así como una actitud positiva acorde a su labor, por lo que la formación docente, ya sea inicial o continua, debe permitirles desarrollar las competencias y habilidades necesarias para ejercer su labor y logren crear entornos educativos más inclusivos, así como promover los valores necesarios para poder brindar una atención de calidad a la diversidad; ya que la forma en que los docentes consideren su competencia profesional y su actitud ante la diversidad influye en su disposición para poder brindar atención educativa a toda el alumnado (UNESCO,2020, citado en Chávez et al., 2022, Unir, 2023 y Sevilla et al., 2018).

En México para aplicar un modelo educativo inclusivo se implementó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva en 2019, con ella se replantea la función de las escuelas regulares al tener que brindar atención educativa a todas las personas sin importar sus condiciones o características en atención al respeto a las diferencias, a la igualdad de derechos y en el compromiso con el éxito escolar de todos los alumnos.

En el Estado de Hidalgo, el exgobernador Omar Fayad señaló que Hidalgo es uno de los nueve estados de la república mexicana que más ha avanzado hacia la inclusión escolar, sin embargo, maestros de esta entidad han señalado que “consideran que es necesario tener una capacitación donde se les brinden las herramientas pedagógicas necesarias para la identificación y atención de los mismos” (Aguirre, 2018, p. 125).

El Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” se encuentra ubicado en una de las colonias en donde convergen la riqueza y la pobreza a metros de distancia, sin embargo, este preescolar ha logrado crecer durante sus 30 años de actividad, cuenta con al menos 6 salones de clase más espacios de recreación para los niños como canchas y áreas de juegos diseñados para toda la comunidad escolar, incluyendo

rampas, señalamientos, accesos que permiten el desplazamiento de todos los alumnos, baños para cada género, etc., a ella asisten una diversidad de alumnos que conviven en un ambiente de respeto, cooperación e inclusión, dentro del jardín se encuentran matriculados alrededor de 200 alumnos y solo 6 maestras a cargo de ellos para brindarles atención educativa, cada alumno con diferentes personalidades, características, contextos familiares, capacidades y limitaciones, incluso con algún tipo de discapacidad, enriqueciendo a la diversidad y dando lugar a forzar a los docentes a su cargo a mejorar su práctica docente para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos.

Dos profesoras que ejercen como maestras en esa institución, señalan que, a su parecer, se necesita de una preparación especial de los profesores de educación regular para ofrecer una mejor atención a la diversidad escolar, de igual forma expresan que sería más adecuado que los alumnos se desarrollen en una clase especial a cargo de profesionales especializados. Además, comentan que con la carga de trabajo que ya tienen, es muy difícil recibir capacitación continua sobre esos temas. Se considera que, algunos de estos comentarios pueden llegar a indicar que las docentes no muestran una actitud dispuesta a atender a la diversidad escolar, ya que no estarían promoviendo la aceptación ni el respeto a la diversidad, por lo que no sería posible lograr la inclusión educativa de todos los alumnos. Es por ello que se consideró analizar a profundidad ¿cómo perciben sus competencias profesionales las docentes del Jardín de Niños "Esfuerzo Comunitario" y cuál es su actitud ante los aspectos que comprende la atención a la diversidad escolar? y ¿de qué forma se puede intervenir con las profesoras dada su reducida disponibilidad de tiempo?

Justificación

Es importante dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno, por ello desarrollar planes para la atención a la diversidad resulta relevante en el proceso de inclusión educativa. A través de un plan de atención a la diversidad se brindan pautas a los docentes y centros educativos sobre cómo promover la aceptación a la diversidad, cubrir las necesidades educativas de todo el alumnado y eliminar las barreras de aprendizaje y participación dentro de los espacios escolares (Tortosa et al., 2010).

Diferentes estudios han señalado que tanto la formación profesional de los docentes como su actitud frente a la atención a la diversidad escolar influyen en el éxito del proceso de inclusión de los alumnos, en el estudio de “Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales” de Sevilla, et al (2018) se expone que un 28.4% de los docentes encuestados están parcialmente de acuerdo y otro 20.7% está totalmente de acuerdo en que los docentes no poseen la experiencia suficiente para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, un 33.6% está totalmente de acuerdo y otro 26.9% está parcialmente de acuerdo en que los docentes no tienen la formación suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales y explica que incluso los cursos que oferta el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa son mínimos y no contemplan las necesidades del profesorado.

Así mismo, en el estudio de “Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?” (Martínez, 2012) se expone que el profesorado encuestado opina que esta algo de acuerdo en que percibe algo de incomodidad al tener alumnos con discapacidad en sus aulas y en “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.” (Chiner, 2011) se expone que el 49% de los participantes consideran

que no cuentan con la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, mientras que un 23% opina que no está seguro de tenerla y el 80% de los participantes considera que no cuenta con los recursos suficientes para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Otros estudios de la misma línea de investigación como el de Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio de caso: Universidad de Colima de Márquez et al. (2021) utilizó una metodología con “abordaje cualitativo de tipo inductivo analítico con estudio de caso” (p. 49), cualitativo porque permite obtener datos más descriptivos con una amplitud de interpretaciones que enriquecen la investigación y estudio de caso para destacar el contexto de las situaciones personales, basado su estudio en el análisis de las categorías de actitud y conocimientos sobre la educación escolar.

En el estudio de Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria de Pegalajar y Colmenero (2017) se aplicó “un diseño descriptivo basado en la técnica de la respuesta” (p. 86) ya que este permite explorar un fenómeno actual y poder darle una solución. En ese estudio se analizaron las categorías de actitudes, percepciones y las necesidades formativas de los docentes hacia la inclusión escolar.

En esta investigación se optó por un estudio de caso cualitativo ya que ofrece la oportunidad de conocer mejor la perspectiva de los participantes acerca su capacidad profesional y actitud para atender a la diversidad, al ser un estudio de caso se tendrá la oportunidad de comprender mejor el contexto de las docentes.

Los docentes dentro del proceso de inclusión educativa tienen un papel protagónico, ya que son quienes se encargan de facilitar a los alumnos de estrategias y herramientas que les permitan desarrollar al máximo sus conocimientos y habilidades, sin importar sus diferencias, limitaciones y capacidades y para ello los docentes deben contar con una amplia formación en la impartición de conocimientos ante a la diversidad escolar, en contraste, en el Jardín de niños “Esfuerzo comunitario” las docentes han expuesto que para poder brindar atención a la diversidad escolar es necesario una

mayor preparación, incluso especial, además de una buena actitud para promover la inclusión, no obstante, es difícil lograrlo cuando no se tienen los recursos suficientes ni el conocimiento sobre estrategias inclusivas.

En razón de lo anterior es que se considera de importancia analizar la perspectiva de las dos profesoras del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” con respecto a sus competencias profesionales y su actitud hacia la atención para la diversidad, para ofrecer una propuesta de intervención de acuerdo a sus necesidades.

Pregunta de Investigación

¿Cómo perciben sus competencias profesionales las docentes del jardín de niños "esfuerzo comunitario" y cuál es su actitud ante los aspectos que comprende la atención a la diversidad escolar?

¿De qué forma se puede intervenir con las profesoras dada su reducida disponibilidad de tiempo?

Propósito

Objetivo general

Analizar la perspectiva de dos profesoras del jardín de niños "Esfuerzo Comunitario" con respecto a sus competencias profesionales y su actitud hacia la atención para la diversidad, para ofrecer una propuesta de intervención de acuerdo a sus necesidades.

Objetivos específicos

- Analizar cómo es la perspectiva de las docentes del Jardín de niños "Esfuerzo comunitario" sobre su competencia profesional y sus actitudes para brindar atención a la diversidad escolar.
- Identificar cuáles son las principales necesidades académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluativas de las docentes del Jardín de niños "Esfuerzo comunitario" con respecto a su competencia profesional en su atención a la diversidad escolar.
- Brindar estrategias didácticas y metodológicas a las docentes del Jardín de niños "esfuerzo comunitario" para que mejoren su atención a la diversidad.

Método

Enfoque de Investigación

En este estudio se investigó cómo dos docentes de una institución consideran hasta ahora su capacidad profesional para brindar atención educativa a la diversidad y cómo es su actitud frente al proceso de inclusión educativa. Por lo que el enfoque de esta investigación es de corte cualitativo ya que este, de acuerdo con Hernández et al. (2014), busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean.

Diseño de Investigación

El diseño de esta investigación será un estudio de caso cualitativo dado a que este diseño “se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades” (Hernández et al., s.f., p. 2), para poder analizar los fenómenos o eventos de sus contextos y así obtener datos relevantes sobre el mismo que ayuden a resolver el planteamiento del problema.

Este estudio se centró en el análisis de la perspectiva de dos docentes de un Plantel educativo sobre cómo es su capacidad para atender a la diversidad escolar y su actitud hacia el proceso de inclusión educativa.

Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en el Jardín de niños “Esfuerzo Comunitario” del municipio de Pachuca de Soto, en el Estado de Hidalgo. De esta institución, se obtuvo la participación de dos docentes que ejercen actualmente como maestras dentro del plantel, por razones de confidencialidad únicamente identificamos a las docentes por Profesora A y Profesora B. Las participantes son de género femenino, ambas licenciadas de educación preescolar, mayores de 46 años, con una experiencia como docente de 29 y 30 años respectivamente.

La institución fue seleccionada debido a la cercanía geográfica en la que se encuentra y por la disponibilidad que mostró la Directora del plantel en participar en esta investigación. Las participantes se contactaron por su disponibilidad e interés para participar en el estudio.

La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo por conveniencia en el que se seleccionaron a los participantes por su disponibilidad a participar en la investigación, por lo que se utilizaron los “casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández, Fernández y Batista (2018, p. 401).

Unidad de análisis

La perspectiva que tienen las docentes sobre su capacidad de dar atención a la diversidad escolar depende de la apreciación que tienen acerca de su capacidad profesional para poder brindarla y de sus experiencias frente a esta, que a su vez influenciará en sus actitudes y creencias hacia la misma; este conjunto de factores a su vez, son los que determinan la disponibilidad que tiene los docentes de participar en la atención de la diversidad escolar.

Competencia profesional

- Competencias académicas
- Competencias didácticas
- Competencias organizativas
- Competencias comunicativas
- Competencias integradoras
- Competencias evaluadoras

Actitud docente

- Dimensión afectiva
- Dimensión cognitiva
- Dimensión conductual

Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados fue el “Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad” (CECPAD) de Mena y García (2017), este consta de 72 ítems, sin embargo, para adaptarlo al sistema educativo mexicano fue necesario eliminar el ítem 4 que hacía alusión al Ministerio de Educación de la República Dominicana y se modificó el ítem 5 del instrumento original que hablaba sobre la legislación de la República Dominicana sobre atención a la diversidad, quedando como “Conozco la legislación Mexicana sobre atención a la diversidad” y para adaptar a nivel básico se modificó el ítem 28 del original, quedando “Soy capaz de preparar al alumnado para la transición al siguiente grado escolar, enseñándoles habilidades funcionales y valores educativos adecuados”, resultando 71 ítems distribuidos en 6 áreas que evalúan en qué

medida las docentes consideran que han desarrollado las competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluativas para la atención educativa de la diversidad escolar (Anexo 1), que evalúa el nivel de competencia real que consideran las docentes que poseen y el nivel de adquisición de competencia que consideran deberían tener para poder atender a la diversidad escolar, este instrumento tuvo como propósito analizar la perspectiva de las docentes sobre su nivel real de competencias profesionales e identificar cuáles eran las necesidades de las docentes para brindar una mejor atención educativa a todos los alumnos derivadas de su formación profesional, cada afirmación se respondió con una escala Likert de 1 a 5, donde 1=Nada, 2=Poco, 3=Moderadamente, 4=Bastante y 5=Mucho.

Así mismo se utilizó el modelo de validación del cuestionario sobre “Actitudes del profesor del nivel primaria hacia la educación inclusiva” de Ximena Damm Muñoz (Herrera, 2012). Se utilizó el modelo de validación porque con él fue posible que las docentes explicarían el porqué de sus respuestas. El cuestionario consta de 60 ítems que evalúa aspectos afectivos, cognitivos y conductuales de los docentes ante la educación inclusiva (Anexo 2), este se enfoca en evaluar aspectos relacionados con los componentes actitudinales de los docentes sin hacer énfasis al grado o nivel de educación al que pertenecen y fue aplicado para identificar cuáles eran las actitudes de las docentes frente al proceso de inclusión educativa; para adaptarlo al sistema educativo mexicano únicamente se sustituyó el término de “básica regular” por “educación regular” y/o “escuela regular”, al utilizarse el modelo de validación del cuestionario los ítems fueron evaluados con una escala de “Si” y “No”, donde Si=1 y No=0 puntos, convirtiéndose esta puntuación en los ítems negativos, de tal forma que las puntuaciones altas corresponden a actitudes favorables ante la educación inclusiva y puntuaciones bajas se vinculan con actitudes negativas. A cada ítem le correspondía un casillero de observaciones en donde las docentes dependiendo de su respuesta podían dar o no una breve explicación del porqué de la misma, lo que ayudó a conocer las razones de sus actitudes hacia la inclusión.

Se aplicó una entrevista semiestructurada de elaboración propia que constó de 9 preguntas abiertas que ayudaron a conocer el contexto en el que laboran los docentes participantes en relación con la atención a la diversidad escolar (Anexo 3).

Análisis de los Resultados

Resultados

Entrevistas

Para conocer el contexto de las docentes en el que laboran en relación con la atención a la diversidad se aplicó una entrevista semiestructurada, en la que las docentes expresaron lo siguiente:

La Profesora A refirió que la inclusión escolar implica reconocer la diversidad e identificar las necesidades educativas de los alumnos. Señala que para promover la aceptación escolar es necesario sensibilizar a los alumnos y reconocer que como docentes deben aceptar que es la inclusión y apoyarse en el respeto, sensibilización, empatía y aprendizaje colaborativo para facilitar el proceso de inclusión educativa de los alumnos. Indicó que a lo largo de su carrera ha recibido formación con respecto a la atención inclusiva e incluso reciben capacitación durante sus consejos técnicos, así mismo refirió que algunos de los principales problemas a afrontar en el proceso de inclusión educativa de los alumnos es la falta de apoyo de los padres de familia, que los niños no quieran participar y la falta de tiempo para recibir capacitación, pero sostiene que contar con una comunidad escolar organizada facilita mucho el trabajo. La docente refiere que brindar atención educativa a la diversidad escolar es un reto, pero no significa que deba afectar al resto de la comunidad escolar que no presenta necesidades educativas.

La Profesora B señaló que la inclusión escolar implica atender a la diversidad para garantizar una educación para todos, expresa que en preescolar los niños muestran empatía hacia sus compañeros y no hacen ningún tipo de discriminación hacia quienes enfrentan barreras educativas y refiere que para facilitar la inclusión escolar es necesario que los docentes tengan mucha empatía, cooperación y flexibilidad, así como autoevaluarse para identificar sus fallas y poder corregirlas. Manifiesta que para facilitar la inclusión de los alumnos realiza adecuaciones curriculares, se apoya de su planeación y los materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos. Así mismo refiere que a lo largo de su experiencia profesional ha tomado cursos y ha participado en una carrera magisterial en donde recibió capacitación en equidad e inclusión escolar. La docente señala que algunos de los obstáculos a los que se tiene que enfrentar en el proceso de inclusión de sus alumnos es la cantidad de niños a los que se debe atender por lo que no es posible atenderlos a todos adecuadamente, aunado a ello es que no se

cuentan con los materiales necesarios en el aula para dar atención educativa a la diversidad y no tienen conocimientos exactos para identificar a alumnos con problemas de aprendizaje, más que su propia experiencia.

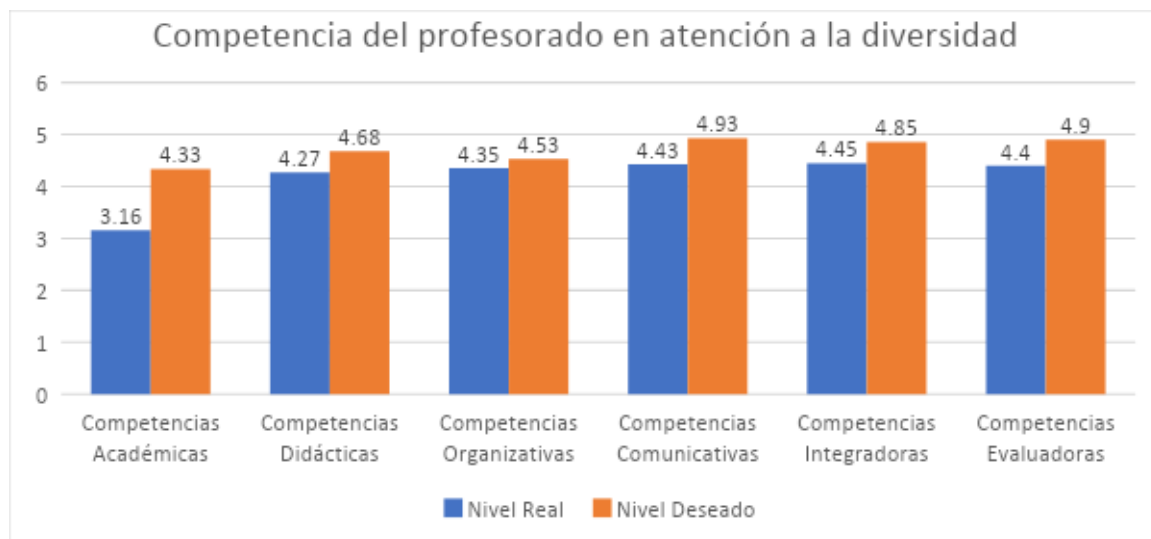
Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD) (Mena y García, 2017).

Para conocer cómo es la perspectiva de las docentes sobre su nivel real de competencias profesionales para la atención a la diversidad y como ellas consideran que debió ser la misma, se aplicó el CECPAD.

Los aspectos generales que se evaluaron con el cuestionario se refieren a competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras, por lo que con el propósito de resumir los resultados se destacó la información obtenida y sintetizada por estas mismas categorías, representando los resultados en la figura 2 en donde se observa el nivel real y el nivel deseado de cada competencia del profesorado.

Figura 2.

Nivel de competencia de las docentes en atención a la diversidad.



Se muestra el promedio obtenido entre ambas docentes en cada categoría, en el nivel real y en el nivel deseado.

Competencias Académicas. En general las docentes encuestadas señalan que han recibido moderada formación con respecto a orientaciones para brindar atención educativa a la diversidad y sobre la fundamentación jurídica nacional e internacional del modelo de inclusión educativa. Mientras que consideran que el nivel deseado de preparación debería de ser bastante y mucha.

Competencias didácticas. Sobre sus capacidades para realizar ajustes y adaptaciones de actividades, contenidos, materiales y metodologías que satisfagan las necesidades educativas de todo el alumnado considerando sus diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses, la Profesora B señaló tener mucha formación, mientras que la Profesora A refiere haber recibido bastante formación. En cuanto al nivel deseado expresaron que se necesita mucha y bastante formación respectivamente.

Competencias organizativas. Con respecto a su capacidad para organizar los espacios del aula, el tiempo, los recursos didácticos, las estrategias educativas y los grupos de trabajo en atención a las necesidades de la diversidad escolar, la Profesora A refirió tener bastante preparación y la Profesora B señaló tener mucha formación. Sobre el nivel deseado, refirieron que se necesita bastante y mucha preparación respectivamente.

Competencias Comunicativas. En tanto a sus capacidades para comunicarse con los alumnos, padres de familia, demás docentes y profesionales, facilitar el diálogo entre pares y motivar a los alumnos a expresarse libremente, la Profesora A refirió tener bastante formación, mientras que la Profesora B refirió tener mucha formación. En cuanto al nivel deseado ambas docentes refieren que se necesita mucha formación.

Competencias Integradoras. Sobre si son capaces de integrar a todos los alumnos en el aula, de atender a la diversidad escolar, realizar prácticas incluyentes y brindarles a todos los alumnos las mismas oportunidades respetando el principio de equidad, la Profesora A refirió tener bastante formación, mientras que la Profesora B refirió tener mucha preparación y ambas docentes concuerdan que el nivel deseado de preparación debería ser mucho.

Competencias Evaluadoras. Con respecto a si son capaces de realizar evaluaciones individualizadas, periódicas y de ofrecer retroalimentación a los alumnos y utilizar modelos e instrumentos de evaluación flexibles y diversificados en atención a las características de cada alumno, la Profesora A refirió en general tener bastante preparación, mientras que la Profesora B refirió tener mucha preparación y ambas docentes están de acuerdo en que su formación debería ser mucha.

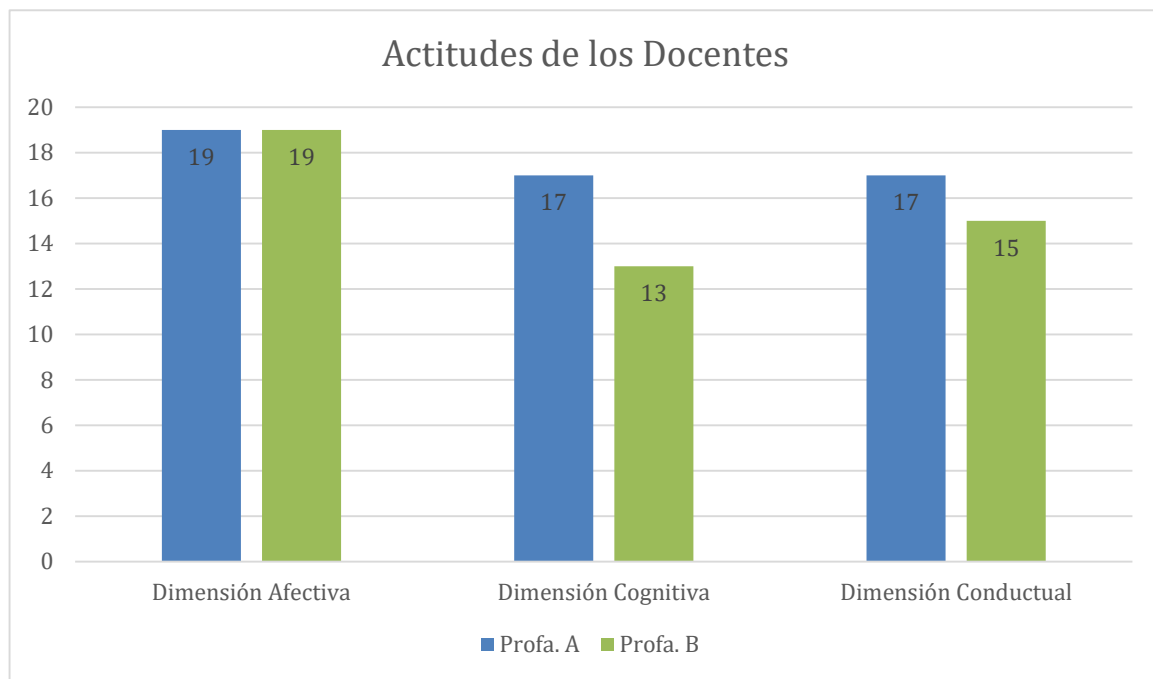
Actitudes del profesor del nivel primaria hacia la educación inclusiva de Ximena Damm Muñoz (Herrera, 2012).

Los aspectos generales que se evaluaron con el cuestionario son las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales de los docentes con respecto al proceso de inclusión educativa por lo que con el propósito de resumir

los resultados se destacó la información obtenida y sintetizada por estas mismas categorías, representando los resultados en la figura 3 en donde se observa el resultado obtenido por las docentes en las diferentes dimensiones.

Figura 3.

Actitudes de las docentes hacia la inclusión escolar.



Se muestra el puntaje obtenido de cada docente en cada una de las dimensiones de la actitud, considerando que, a mayor puntaje obtenido, mejor actitud hacia la inclusión educativa.

Dimensión afectiva. En el aspecto afectivo, ambas profesoras muestran una actitud inclusiva al expresar aceptación y empatía hacia los alumnos que presentan necesidades educativas, ambas obtuvieron un puntaje de 19 puntos en esta categoría, lo que indica que tienen sentimientos de agrado ante la idea de brindar atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales.

Dimensión cognitiva. La Profesora A obtuvo un puntaje de 17 puntos en la dimensión cognitiva, lo que demuestra que tiene conocimientos con respecto a brindar atención educativa a la diversidad escolar. Mientras que la Profesora B obtuvo un puntaje de 13 puntos, lo que indica que es capaz de planificar su clase en un marco de inclusión educativa.

Dimensión conductual. La Profesora A obtuvo un resultado de 17 puntos en la categoría de dimensión conductual, lo que indica que acepta y promueve la inclusión educativa, mientras que la Profesora B obtuvo 15 puntos, lo que demuestra que considera que es buena la inclusión de la diversidad escolar en el aula regular.

Análisis de resultados

De las entrevistas realizadas se identifica que las docentes sufren por la falta de tiempo para recibir cursos y capacitación enfocada en la atención educativa dirigida a la diversidad escolar y consideran que necesitan mayor formación al respecto para poder cubrir las necesidades educativas de todos los alumnos, de igual manera necesitan mayor apoyo de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, así como recursos didácticos para atender las necesidades académicas de cada uno de sus alumnos y consideran una dificultad la cantidad de alumnos que deben atender y el identificar a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje.

Competencias profesionales

De la evaluación sobre la perspectiva de las docentes con respecto al desarrollo de sus competencias para la atención de la diversidad, se observa una clara necesidad en las docentes en adquisición de competencias Académicas, ya que es la única categoría en que en promedio ambas maestras expresaron haber recibido moderada formación y en la que se observa una diferencia significativa entre nivel real y nivel deseado, por lo que es necesario que reciban mayor capacitación con respecto a que es la inclusión educativa y sobre orientaciones para la atención a la diversidad, ya que incluso, como lo refirieron en las entrevistas necesitan mayor formación en la atención educativa dirigida a la diversidad escolar

Actitudes hacia la inclusión escolar

Con respecto a las actitudes de las docentes hacia la educación inclusiva se observa que ambas docentes obtuvieron puntajes altos que oscilan entre un rango de 47-53 puntos totales, sin embargo, una de las docentes muestra una mejor actitud ante la educación inclusiva y se consideran como áreas de oportunidad a mejora la dimensión cognitiva y conductual, que fueron las categorías más bajas y que hacen referencia a las creencias, percepciones que tienen las docentes con respecto a la educación inclusiva y a la disponibilidad que demuestran para atender a la diversidad educativa, aunque también se notó de las entrevistas que se interesan en dar una buena atención educativa a todo el alumnado.

Se reconoce la necesidad de implementar un plan de intervención a las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” que tenga como propósito enriquecer las competencias académicas de las docentes, promover conductas más inclusivas dentro de su aula de clases y brindar información sobre criterios de diagnóstico y de canalización para detectar a alumnos con problemas de aprendizaje.

Plan de Intervención

Introducción

El presente documento busca brindar bases a las docentes del Jardín de niños “Esfuerzo Comunitario” para poder brindar una mejor atención educativa a la diversidad escolar y criterios para identificar los problemas de aprendizaje que afronten los alumnos para poder atenderlos a todos de acuerdo a sus necesidades educativas.

Se propone un micro taller que sirva como medio de apoyo a las docentes del Jardín de niños “Esfuerzo Comunitario” para atender las necesidades identificadas en la investigación sobre la perspectiva de las docentes sobre su competencia profesional y sus actitudes y creencias frente a la atención educativa a la diversidad, que se resumen en:

- Enriquecer competencias académicas para atender a la diversidad escolar
- Proporcionar estrategias docentes que promuevan y faciliten la inclusión educativa dentro del aula de clases
- Conocer criterios de identificación de problemas de aprendizaje.

Este taller está enfocado en brindar información sobre qué es la diversidad educativa y la inclusión escolar, estrategias que apoyen a las docentes a brindar una atención educativa que atienda las necesidades educativas de cada uno de los alumnos y criterios de identificación de problemas de aprendizaje.

Se organizarán tres sesiones de manera presencial dentro del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” que tendrán una duración de 60 minutos cada una.

OBJETIVOS

- Brindar a las docentes del Jardín de niños “esfuerzo comunitario” un plan de intervención que enriquezca sus competencias académicas y promueva sus conductas inclusivas para que mejoren su atención a la diversidad.

- Que las docentes del jardín de niños “esfuerzo comunitario” mejoren sus competencias académicas con respecto a la inclusión educativa.
- Que las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” adquieran estrategias para brindar una atención educativa de calidad para toda la diversidad educativa.
- Que las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” adquieran bases para poder identificar problemas de aprendizaje a los que pudieran enfrentarse sus alumnos.

Tema: Inclusión Educativa y Diversidad Escolar			
Objetivo general: Brindar a las docentes del Jardín de niños “esfuerzo comunitario” información que enriquezca sus competencias académicas y promueva sus conductas inclusivas para que mejoren su atención a la diversidad.			
Objetivo de la sesión: Que las docentes del jardín de niños “esfuerzo comunitario” mejoren sus competencias académicas con respecto a la inclusión educativa.			
Nombre del facilitador: Neri Adali Alonso Hernández.			
Participantes: Docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario”.			
Sesión 1		Duración: 60 minutos	
Nombre de la actividad	Duración	Materiales	Descripción de la actividad
Actividad 1. ¿Qué es la inclusión educativa?	20 minutos	Lápices/Lapiceros Fichas de trabajo	Mediante el diálogo entre las participantes y el facilitador se indaga qué es lo que entienden las docentes por inclusión escolar, se proporcionan algunos conceptos para consolidar un concepto más completo. En las fichas de trabajo cada una de las docentes rescatará al menos una característica del modelo educativo de inclusión escolar.
Actividad 2. ¿Cómo se conforma la diversidad escolar?	15 minutos	Lápices/Lapiceros Fichas de trabajo	En conjunto se hará una lluvia de ideas sobre ¿Qué es la diversidad escolar?, cuando se tengan las bases de que es la diversidad escolar se explicará cuál es su relación con la inclusión escolar. En las fichas de trabajo cada maestra describirá cómo está integrada la diversidad escolar en su aula de clases.
Actividad 3. Fundamentos de la inclusión escolar.	25 minutos	Lápices/Lapiceros Hojas de papel	Se explicará brevemente cuáles son los fundamentos legales, nacionales e internacionales en los que se sustenta el modelo de educación inclusiva. Después, las maestras realizarán un cuadro sinóptico en donde rescaten los principales

			fundamentos de la educación inclusiva.
--	--	--	--

Tema: Estrategias para la Atención Educativa de la Diversidad Escolar			
Objetivo general: Brindar a las docentes del Jardín de niños “Esfuerzo Comunitario” un plan de intervención que enriquezca sus competencias académicas y promueva sus conductas inclusivas para que mejoren su atención a la diversidad			
Objetivo de la sesión: Que las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” adquieran estrategias para brindar una atención educativa de calidad para toda la diversidad educativa.			
Nombre del facilitador: Neri Adali Alonso Hernández.			
Participantes: Docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario”.			
Sesión 2		Duración: 60 minutos	
Nombre de la actividad	Duración	Materiales	Descripción de la actividad
Actividad 1. Docente inclusivo.	40 minutos	Lápices/Lapiceros Hojas blancas	Se expondrá una serie de estrategias didácticas para que las docentes logren brindar una atención de calidad para toda la diversidad escolar. Después las maestras enlistarán las estrategias que necesitan aplicar en su aula para brindar una atención más inclusiva a todos los alumnos.
Actividad 2. Instituciones de apoyo.	20 minutos		Se brindará a las docentes los datos de identificación de Instituciones, Centros y Fundaciones que brindan atención a personas con algún tipo de discapacidad (visual, auditiva, motriz) o problema de aprendizaje para referirlos y puedan recibir una atención que los ayude a disminuir las deficiencias generadas por motivo de los problemas de aprendizaje o discapacidad.

Tema: Identificación de Problemas de Aprendizaje.			
Objetivo general: Brindar a las docentes del Jardín de niños “Esfuerzo Comunitario” un plan de intervención que enriquezca sus competencias académicas y promueva sus conductas inclusivas para que mejoren su atención a la diversidad.			
Objetivo de la sesión: Que las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” adquieran bases para poder identificar problemas de aprendizaje a los que pudieran enfrentarse sus alumnos.			
Nombre del facilitador: Neri Adali Alonso Hernández.			
Participantes: Docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario”.			
Sesión 3		Duración: 60 minutos	
Nombre de la actividad	Duración	Materiales	Descripción de la actividad
Actividad 1. Contexto Escolar.	20 minutos		Se les pedirá a las docentes que compartan sus experiencias profesionales con respecto a la identificación de alumnos que afronte problemas de aprendizaje

			¿Cómo lo identificaron?¿Cómo fue su práctica con ellos?.
Actividad 2. Identificación de Problemas de aprendizaje.	40 minutos	Pizarrón Plumones Hojas Blancas Lápices/Lapiceros	Con base en el Manual Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales se explicará a las docentes cuáles son los criterios que pueden seguir para identificar a alumnos que enfrenten algún problema de aprendizaje. Para finalizar, las docentes realizarán un cuadro descriptivo en donde señalarán que criterios ocuparían para identificar cada uno de los problemas de aprendizaje vistos durante la sesión.

Discusión

El propósito de este trabajo fue analizar la perspectiva de dos profesoras del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” con respecto a sus competencias profesionales y su actitud hacia la atención para la diversidad, para ofrecer una propuesta de intervención de acuerdo a sus necesidades, para lograrlo fue necesario conocer la perspectiva de las docentes sobre su capacidad profesional para atender a la diversidad escolar y conocer cómo era su actitud y creencias sobre el modelo de educación inclusiva y a partir de los resultados obtenidos se determinaron las necesidades a atender con el plan de intervención.

De los instrumentos aplicados y la recolección de datos obtenidos se puede concluir el logro de los objetivos específicos sobre de analizar la perspectiva de las docentes sobre su competencia profesional y actitud hacia la atención a la diversidad e identificar las principales necesidades de los docentes con respecto a su capacidad profesional para atender a la diversidad escolar, esto en atención al análisis realizado de la perspectiva que tienen las docentes con respecto a sus competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras para atender a la diversidad escolar, así como el análisis a las dimensiones de la actitud de las docentes frente a la inclusión educativa: afectiva, cognoscitiva y conductual. Estas categorías se evaluaron ya que la perspectiva docente con respecto a brindar atención educativa a la diversidad se conforma de sus actitudes y creencias que tienen con respecto a su capacidad para atender a la misma (León, 2023).

A partir de los hallazgos encontrados se identificó que las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” necesitan mejorar sus competencias académicas para que conozcan las bases del modelo educativo de inclusión escolar que se aplica en México y así poder gestionar su práctica profesional en atención al modelo inclusivo y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la diversidad escolar. Esto se considera importante ya que como refiere Márquez et al. (2021) es necesario que los docentes reciban formación con un enfoque en educación inclusiva para que ejerzan su práctica a partir de la equidad educativa y sean capaces de brindar una atención educativa diversificada que satisfaga las necesidades educativas de la diversidad escolar.

Así mismo, de los resultados obtenidos en el cuestionario sobre actitudes de los docentes hacia el proceso de inclusión escolar, se reconoce la necesidad de mejorar y promover conductas más inclusivas, con especial énfasis en el componente cognitivo, que como quedó definido en el marco teórico hace referencia igualmente a los

conocimientos que se tienen sobre el modelo de educación inclusiva, ya que como lo señala Niembro et al (2021) las actitudes de los docentes y sus creencias con respecto a la inclusión escolar son una guía para la respuesta de los alumnos en entornos inclusivos, pues los docentes son quienes tiene la responsabilidad de promover el respeto y aceptación de la diversidad escolar dentro del contexto escolar, permitiendo el desarrollo integral de cada uno de los alumnos.

De las entrevistas y de los comentarios proporcionados por las docentes en el cuestionario sobre Actitudes del profesor del nivel primaria hacia la educación inclusiva se identificó la necesidad de las docentes de adquirir mayores conocimientos sobre la identificación de criterios de problemas de aprendizaje que pudieran presentar los alumnos para poder brindar una atención educativa que satisfaga las necesidades educativas de todos los educandos.

Estos resultados responden a nuestra primera pregunta de investigación sobre ¿Cómo perciben sus competencias profesionales las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” y cuál es su actitud ante los aspectos que comprende la atención a la diversidad escolar?, revelando que las docentes necesitan mejorar sus competencias académicas y desarrollar actitudes más inclusivas que promuevan la aceptación y respeto de la diversidad escolar, así como adquirir conocimientos básicos de diagnóstico para detectar a alumnos que presenten problemas de aprendizaje.

Por cuanto hace a la segunda pregunta de investigación sobre ¿De qué forma se puede intervenir con las profesoras dada su reducida disponibilidad de tiempo?, tuvo respuesta con el cumplimiento del tercer objetivo específico sobre brindar estrategias didácticas y metodológicas a las docentes del Jardín de Niños “Esfuerzo Comunitario” para que mejoren su atención a la diversidad. Esto se realizó a través del diseño de un plan de intervención que brinda las pautas a las docentes para promover la aceptación a la diversidad y cubrir las necesidades educativas de los alumnos (Tortosa, 2010).

Las necesidades que se identificaron fueron enriquecer las competencias académicas de las docentes, promover conductas más inclusivas dentro del aula de clases y brindar información sobre criterios de diagnóstico y de canalización para detectar a alumnos con problemas de aprendizaje. Estas necesidades pretenden ser atendidas con plan de intervención diseñado, que consta de un micro taller de tres sesiones de 60 minutos, estructurado en

tres temas orientados en las necesidades identificadas. Se considera idóneo este plan de intervención ya que da respuesta a las necesidades de las docentes y no requiere de mucho tiempo por lo que se considera que las docentes están dispuestas a tomarlo. Sin embargo, por cuestiones de tiempo no fue posible realizarlo con las docentes, pero, no se descarta la oportunidad de presentarlo en algún momento en el futuro.

Entre las limitaciones de esta investigación se reconoce la falta de participantes, ya que a pesar de ser un estudio caso habría sido enriquecedor para el estudio que la plantilla completa de docentes de la institución participa en esta investigación ya que podríamos conocer otras perspectivas en un mismo contexto escolar, por lo que se recomienda que en trabajos futuros se consiga una muestra más grande con el propósito de obtener mayor información de un mismo contexto. Así mismo se aconseja replicar este tipo de investigación a otras instituciones con las mismas características y también a otros niveles educativos, ya que las necesidades educativas cambian, así como el rol del docente. Igualmente se sugiere aplicar el plan de intervención diseñado para conocer si es adecuado para resolver las necesidades de los docentes. Otra línea de investigación que se sugiere es el desarrollo de programas de intervención para atender a alumnos que presenten problemas de aprendizaje específicos.

Referencias

- Aguirre G. A. I. (2018). La formación docente ante la problemática de la inclusión educativa en primaria, como principio de equidad y justicia social. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/handle/231104/2213>
- Amaro, M. C. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017824>
- Benítez, Y. G. (2012). Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 949.
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art9.pdf>
- Betancur, A. J. H. (2010). Competencias académicas y laborales en la educación superior. *Teuken Bidikay-Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 1(1), 207-229.
<https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/teu/article/view/1158>
- Cabrera, M. M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*. Pp. 1-9.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf
- Calvo, G. (2013). LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Carabello, D. F., Montaña G. J. B. y Martínez M. H. A. (2013). *La competencia comunicativa del docente que orienta lengua castellana y su intervención en la producción escrita*. [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle].
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=maest_docencia
- Carro, O. A., Hernández, H. F., Lima, G. J. A. y Corona, S. M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49), 7-28.
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.001>
- Castellana, M., & Bars, I. S. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 209-227.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2275083>

- Cedillo, I. G. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- Chávez, S. G., Hernández, G. J., Chávez, S. H. del C. y Parra, G. R.R. (2022). Capítulo 2. Educación Inclusiva. ¿Estamos los docentes preparados para ella? *Educación Inclusiva, Una oportunidad para todos*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. México, (14-20).
<https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/763/20230112-la-parentalidad-positiva-y-el-papel-de-la-familia-en-la-inclusion-educativa.pdf>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Correa, J., Suárez, J., Ramírez, O. y Escobar, B. (2019). *Diversidad y educación. Saberes producidos en la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia*. Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026* (1.ª ed.) [Digital].
https://www.mejoredu.gob.mx/images/formacion_docente/plan_mejora_formacion_continua.pdf
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2016, 3 noviembre). Modelos educativos inclusivos. Gobierno de México. Recuperado 9 de octubre de 2023, de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/modelos-educativos-inclusivos#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20es%20un,marginalidad%20y%20la%20exclusi%C3%B3n%20social>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 05 de febrero de 1917. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 21 de diciembre de 1965. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 13 de diciembre de 2006.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación.

En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Dirección de Educación Especial. (s.f.) *HISTORIA*. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia/>

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020). ACUERDO número 27/12/20 por el que se emiten las Reglas de

Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio

fiscal 2021 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609165&fecha=29/12/2020#gsc.tab=0

Díaz, V. L., Pérez, G. L. M. y Valdés, Q. Á. E. (2019). Aproximación al perfil de la competencia didáctica de los profesores de la carrera estomatología. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(2), 98-110.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000200098

Esaño, de la E. L. (2016). Aspectos que influyen en las habilidades comunicativas del docente. [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cantabria].

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10399/Esca%C3%B1oDeLaEscaleraLorena.pdf>

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. (2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. En UNESCO (ED/GEM/MRT/2020/PP/43).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

España. Ministerio de Educación y Ciencia & UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de

<http://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>

- Fernández, A., y González, T. (2014). Formación del profesorado para la educación especial. [Trabajo de fin de Grado, Universidad de La Laguna].
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1690/Formacion+del+Profesorado+para+la+Educacion+Esp+ecial.pdf?sequence=1>
- Fernández, B. J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001
- Fernández, M. Y. C., Camacho, M. J. P., y Jácome, C. M. H. (s.f.). *Influencia de la capacitación docente en la inclusión de niños con discapacidad visual* [Trabajo de fin de Grado, Universidad Estatal].
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/e096805776a2bc9f8935eb789e6fc235.pdf>
- Gobierno del Estado de México. (s. f.). *Formación Continua*. Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado 20 de agosto de 2023, de <http://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/Formaci%C3%B3n%20Continua>
- Gudiño, A. (2015). Metodología para determinar las competencias evaluativas de los docentes. *Educación en Contexto*, 1(2), 56-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296645>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición) McGraw-Hill.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. del P. (s.f.). Capítulo 4. Estudios de caso. *Centro de recursos en línea* (pp. 1-31). <https://highered.mheducation.com/sites/dl/free/1456223968/1058642/CAPITULO04.pdf>
- Herrera, M. (2012). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao. *Trabajo de grado, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima (Perú)*.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/411231cc-4593-4060-ac9c-3c0403b36905/content>

- Hurtado, C.Y. M., Mendoza, U. R. S., y Viejo, V. A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). CAPITULO 3. FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR [Digital]. En *LOS DOCENTES EN MÉXICO Informe 2015* (1.ª ed., pp. 84-124). México: INEE.
https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf
- León, Q. K., Villafuerte, A. C. A., Llanos, C. E. N., Abarca, M. V., y Zapata, C. J. E. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 49–61.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>
- Ley General de Educación, 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 30 de mayo de 2011.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- López, M. (1997). La formación del Maestro y la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela para Todos. (Reflexiones en Torno a la Materia de Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial en el Currículum de Magisterio). *Tendencias pedagógicas*, 3, 85-98.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1997.3.ART05>
- Maldonado, I. y Solines, A. (2013). Unidad 2: El contexto mundial: marco internacional para el derecho a la educación inclusiva. En I. Maldonado y A. Solines. *Guía de trabajo. Legislación para la Educación Especial e Inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos. Ministerio de Educación.
<https://oei.int/oficinas/ecuador/publicaciones/legislacion-para-la-educacion-especial-e-inclusiva>
- Márquez, C. N. G., Jiménez, G. S. A., y Moreles, V. J. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva: estudio de caso: Universidad de Colima. *OPENAIRE*. <https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/5757>
- Martínez, S. (2012). DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ¿QUÉ OPINA EL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN SUS CLASES? /DISABILITY AND INCLUSIVE EDUCATION: WHAT DO THE TEACHERS THINK ABOUT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THEIR

CLASSROOMS? *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.

<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11464/1096>

Ministerio de Educación División de Educación General. (s. f.). *COMPRENDIENDO LOS CONCEPTOS DE DIVERSIDAD e INCLUSIÓN EN NUESTRA COMUNIDAD: DIMENSIÓN: GESTIONANDO LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR* [Digital]. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H9-Comprension-diversidad-e-inclusion.pdf>

Montoya, J. I. (2008). Segundo avance de investigación-El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (24).

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220359004.pdf>

Moran. (2015). Inclusión y diversidad en el aula. *Revista Para el Aula*. (15), pp. 28-29.

https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0014.pdf

Navío, G. A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de educación*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6390894d-7bb6-47f5-947c-7415204c64bd/re33711-pdf.pdf>

Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>

Parra, D. C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>

Pegalajar, P. M. D. C., y Colmenero, R. M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n1/1607-4041-redie-19-01-00084.pdf>

Rodríguez, F. A., Gallego, O. J. L., Navarro, R. A., & Caurcel, C. M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242021000100018

Quintana, S. (2003). La formación inicial de docentes y la práctica profesional.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIDef.pdf>

- Sartor H. A., Azevedo G. J., Pueyo V. S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n3/0718-5006-formuniv-13-03-31.pdf>
- Sebastián, H. E. (2017). Competencias personales docentes para la educación inclusiva: una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España. *Revista Educação Especial*, 30(59), 563-574. <https://doi.org/10.5902/1984686X27995>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en México [Digital]. En *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (1.a ed., pp. 1-36).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos de la Educación para Todos*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinente_e_inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Sevilla, S. D. E., Martín, P. M. J., & Jenaro, R. C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* (México, DF), 18(78), 115-141. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115
- Tortosa, Y. M. T., Navarro, S. I. J., y Álvarez, T. J. D. (2010). El Plan de Atención a la Diversidad en los centros escolares. Estructura organizativa formal y alternativas de mejora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 917-924. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326096.pdf>
- UNESCO (2016) Educación especial y educación inclusiva. En M. A. Valladares, M. Betancourt y M. Norambuena (Eds.), *Curriculum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en América Latina* (pp. 35-66).

Gráfica Andros Ltda.

<https://drive.google.com/file/d/1aUwL8SbBunYCiYwCYJW4nblMOBxkdr/view?usp=sharing>

Anexos

Anexo 1

Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)

de Rochedy Mena Ramos y M^a Paz García Sanz (2017).

Le agradecemos de antemano su colaboración en este trabajo. Con él pretendemos dar a conocer la situación en que se encuentra la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad, entendiendo ésta como la respuesta a las necesidades que presentan los alumnos y alumnas debido a diferencias relacionadas con su origen social, cultural, étnico, sexual, ritmos de aprendizaje, nivel cognitivo, estilos de aprendizaje, discapacidad, sobredotación, etc.

Por favor responda cada una de las preguntas que a continuación se presentan en base a su experiencia laboral con alumnos con algún tipo de discapacidad o NEE. Su participación es muy importante para la conclusión de este proyecto, por lo cual, agradecemos mucho su apoyo.

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Nombre completo: _____

Escuela de procedencia: _____

Licenciatura: _____

Grado escolar: _____

Tipo de centro: Público Privado

Edad: _____

Sexo: Hombre Mujer

Experiencia laboral como docente (lugar): _____

Experiencia docente: Entre 6 meses -1 año Entre 1-2 años Entre 2-3 años Más de 3 años

INSTRUCCIONES

- El cuestionario consta de 71 items, distribuidos en 6 áreas, que tienen como propósito identificar cuál es el nivel real de competencias académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras de los docentes y cuál sería el nivel deseado para dar atención a personas con discapacidad.
- En la fila denominada "Nivel real" indique el grado de adquisición de cada competencia que considera posee actualmente.
- En la fila denominada "Nivel deseado" marque el nivel de adquisición de competencia que debería poseer para poder desarrollar buenas prácticas docentes en materia de atención a la diversidad.

- La escala para cumplimentar los dos tipos de niveles es la siguiente: 1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.

COMPETENCIAS EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ACADÉMICAS					
1.- En la carrera cursada para acceder a mi puesto de trabajo he recibido formación inicial en atención a la diversidad.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
2.- He recibido formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
3.- Conozco libros, manuales y otros documentos que contienen orientaciones actuales para la atención a la diversidad.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
4.- Conozco la legislación Mexicana sobre atención a la diversidad.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
5.- Conozco la normativa internacional sobre atención a la diversidad.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
6.- Gestiono mi formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar la atención que presto a la diversidad.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
DIDÁCTICAS					
7.- Soy capaz de realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades particulares de cada alumno/a.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
8.- Sé elaborar la programación del aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos/as.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
9.- Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					

10.- Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan algún tipo de atención especial.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
11.- Soy capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
12.- Soy capaz de diversificar las actividades para responder a las características del alumnado que tengo cada año.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
13.- Soy capaz de plantear diferentes actividades en función de los distintos estilos de aprendizaje de mis alumnos y alumnas.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
14.- Proporciono actividades de libre elección de acuerdo a los intereses de todo el alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
15.- Soy capaz de utilizar recursos diversos para atender a los alumnos que necesitan una atención especial.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
16.- Soy capaz de motivar al alumnado para la búsqueda activa de información como fuente de aprendizaje.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
17.- Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones y compruebo que el niño o niña las ha comprendido.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
18.- Soy capaz de desarrollar diversas metodologías para atender las características individuales de cada alumno/a y para desarrollar una escuela inclusiva atenta a las diferencias.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
19.- Soy capaz de propiciar una clase activa y participativa para todos mis alumnos/as.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					

Nivel deseado					
20.- Soy capaz de involucrar a los estudiantes en el diseño de material didáctico para los compañeros.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
21.- Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al niño o niña que lo necesita con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
22.- Puedo favorecer la adquisición de habilidades para aumentar la autodeterminación, independencia, autonomía y participación del alumnado en su entorno.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
23.- Soy capaz de ofrecer diversos materiales, y situaciones de aprendizaje para que los niños/as hagan sus trabajos en clase.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
24.- Utilizo una variedad de textos escritos y doy prioridad a las producciones escritas por el alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
25.- Soy capaz de planificar las clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los estudiantes, teniendo en cuenta los aprendizajes de su nivel.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
26.- Ajusto la planificación a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los alumnos/as.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
27.- Soy capaz de preparar al alumnado para la transición al siguiente grado escolar, enseñándoles habilidades funcionales y valores educativos adecuados.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
28.- Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan algún tipo de atención especial.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
ORGANIZATIVAS					
29.- Puedo organizar el espacio en el aula, favoreciendo la atención a la diversidad del alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho

Nivel real					
Nivel deseado					
30.- Sé cómo agrupar a los alumnos/as que requieren una atención especial, dándoles la oportunidad de trabajar y participar activamente.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
31.- Reviso el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible y responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
32.- Utilizo recursos naturales o del propio entorno y comunidad con finalidades didácticas.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
33.- Unifico estrategias educativas con todos los demás profesionales que inciden en el grupo-clase.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
34.- Utilizo los tiempos, de forma flexible, en función de la actividad propuesta y las necesidades del alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
35.- Organizo el espacio de aula de acuerdo con la planificación y objetivos de aprendizaje planteados.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
36.- Utilizo modalidades flexibles de agrupación cuando trabajo con alumnos/as que requieren algún tipo de atención especial.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
37.- Planifico para hacer un uso efectivo del tiempo con el fin de maximizar el aprendizaje.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
38.- Utilizo los espacios, de forma flexible, en función del tipo de actividad a desarrollar.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
39.- Organizo el aula con distintos espacios fijos (rincones, biblioteca, etc.).					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					

40.- Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
41.- Utilizo otros espacios distintos al aula para realizar las actividades, tanto intra como extra centro.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
42.- He identificado que la escuela cuenta con las condiciones de accesibilidad para todos los estudiantes.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
COMUNICATIVAS					
43.- Soy capaz de comunicarme con mis alumnos/as a través de distintos códigos, dando respuesta a sus necesidades.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
44.- Permito que todos mis alumnos/as expresen libremente sus ideas y emociones y les escucho.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
45.- Soy capaz de gestionar las opiniones y voces de los alumnos.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
46.- Soy capaz de planificar las actividades de comunicación para que los niños/as conozcan las características de los textos, identifiquen para qué sirven, los comprendan, los usen para comunicarse, se lean unos a otros, etc.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
47.- Informo a las familias y/o apoderados, así como a los docentes de los siguientes años, acerca del proceso y los resultados educativos de los niños y niñas.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
48.- Soy capaz de ser flexible con el profesorado para poner en marcha los frutos del diálogo, actividades y planteamientos propuestos.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
49.- Soy capaz de trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					

Nivel deseado					
50.- Facilito que mis estudiantes se expresen a través de diversas formas y medios de expresión.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
INTEGRADORAS					
51.- Integro alumnos/as con diferentes niveles y capacidades en distintos grupos.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
52.- Soy capaz de atender racionalmente la diversidad áulica, poniendo en práctica el principio de la equidad.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
53.- Utilizo los conocimientos previos de los estudiantes para crear situaciones de aprendizaje relacionadas con los temas a trabajar en clase.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
54.- Soy capaz de desarrollar prácticas incluyentes, de manera que todos los alumnos/as tengan las mismas oportunidades de aprender independientemente de sus circunstancias.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
55.- Transmito a mis alumnos /as la idea de que la convivencia hay que entenderla como una tarea de todos.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
56.- Facilito a mis alumnos/as el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
57.- Refuerzo y atiendo a los alumnos/as con algún tipo de dificultad, así como a los alumnos brillantes.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
58.- Utilizo las nuevas tecnologías para favorecer la inclusión de los alumnos/as que necesitan una atención especial.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
59.- Ofrezco apoyo psicopedagógico a los estudiantes que lo necesitan.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					

Nivel deseado					
60.- Implimo a las familias de todos mis alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
EVALUADORAS					
61.- Soy capaz de diferenciar cuándo un alumno/a tiene que ser diagnosticado por el orientador del centro.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
62.- Realizo una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos de todo el alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
63.- Soy capaz de hacer una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
64.- Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje del alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
65.- Recojo información de forma periódica para evaluar los procesos de aprendizaje de todos mis alumnos/as.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
66.- Proporciono retroalimentación o feedback a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
67.- Utilizo instrumentos variados de evaluación, según la actividad y la competencia a evaluar.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
68.- Realizo una evaluación de todos los alumnos/as al final del proceso educativo.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
69.- Evalúo los procesos de enseñanza y el desarrollo de mi práctica docente ejercida con todo el alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					

70.- Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los alumnos/as y en especial con aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					
71.- Soy éticamente correcto/a a la hora de evaluar a todo el alumnado.					
	Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
Nivel real					
Nivel deseado					

Anexo 2**Cuestionario sobre "Actitudes del profesor del nivel primaria hacia la educación inclusiva" de Ximena****Damm Muñoz.**

Le agradecemos de antemano su colaboración en este trabajo. Con él pretendemos dar a conocer la actitud de los docentes ante la educación inclusiva. Este abarca aspectos afectivos, cognitivos y conductuales. Por favor responda cada una de las preguntas que a continuación se presentan en base a su experiencia laboral con alumnos con algún tipo de discapacidad o NEE. Su participación es muy importante para la conclusión de este proyecto, por lo cual, agradecemos mucho su apoyo.

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Nombre completo: _____

Escuela de procedencia: _____

Licenciatura: _____

Grado escolar: _____

Tipo de centro: Público Privado

Edad: _____

Sexo: Hombre Mujer

Experiencia laboral como docente (lugar): _____

Experiencia docente: Entre 6 meses -1 año Entre 1-2 años Entre 2-3 años Más de 3 años **INSTRUCCIONES**

Consta de 60 ítems, que tienen como propósito evaluar la actitud de los docentes ante la educación inclusiva. Este abarca aspectos afectivos, cognitivos y conductuales. En el casillero correspondiente marque si se identifica o no con cada uno de los ítems y en el casillero de observaciones puede realizar comentarios relacionados a los ítems que ayuden a comprender su opinión.

DIMENSIÓN AFECTIVA			
	SI	NO	OBSERVACIONES
1.- Le agrada o le agradaría trabajar con alumnos con Necesidades Educativas.			
2.- Siente que formar parte de una clase de educación regular, estimula el desarrollo académico del alumno con Necesidades Educativas.			
3.- Le disgusta la idea de contar en el aula, con un alumno con Necesidades Educativas.			

4.- Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos incluidos es positiva.			
5.- Le agrada que los alumnos con Necesidades Educativas puedan desarrollar habilidades sociales.			
6.- Le disgusta que la atención que requieren los alumnos con Necesidades Educativas perjudique a los demás alumnos.			
7.- Se muestra colaborador con los alumnos que presentan Necesidades Educativas.			
8.- Sufre cuando etiquetan a un alumno con Necesidades Educativas.			
9.- Le disgusta que el desarrollo social y emocional de un alumno con Necesidades Educativas tenga un efecto negativo cuando es atendido en una clase especial.			
10.- Le agrada que la inclusión es una práctica educativa deseable.			
11.- Cree que un alumno con Necesidades Educativas presenta problemas de conducta al ser incluido en un aula de educación regular.			
12.- Considera que los alumnos con Necesidades Educativas monopolizan el tiempo del profesor.			
13.- Cree que la imagen social de los alumnos con Necesidades Educativas mejora a través de la interacción con el grupo.			
14.- Siente que la inclusión educativa tiene un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del alumno con Necesidades Educativas.			
15.- Teme trabajar con alumnos con Necesidades Educativas.			
16.- Considera que la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes.			
17.- Si pudiera elegir, elegiría un aula sin alumnos con Necesidades Educativas.			
18.- Siente que sus reacciones o respuestas hacia los alumnos con Necesidades Educativas son negativas.			
19.- Considera que, al trabajar con alumnos con Necesidades Educativas, su rol como profesor ha cambiado o debe cambiar.			
20.- Considera que es una pena invertir mucho tiempo en los alumnos con Necesidades Educativas, cuando se sabe que hay un límite en su desarrollo cognitivo.			
DIMENSIÓN COGNITIVA			
	SI	NO	OBSERVACIONES
21.- Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con alumnos con Necesidades Educativas.			

22.- Planifica adaptaciones curriculares para atender las Necesidades Educativas de sus alumnos.			
23.- Conoce técnicas de motivación dirigidas hacia alumnos con Necesidades Educativas.			
24.- Cree que la formación de los alumnos con Necesidades Educativas es responsabilidad de los especialistas.			
25.- Considera que la evaluación de las habilidades de los alumnos incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula.			
26.- Piensa que el alumno con Necesidades Educativas desarrolla sus capacidades más rápidamente en una clase especial que incluido en la escuela regular.			
27.- Considera que el curriculum es el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes Necesidades Educativas de los alumnos de su aula.			
28.- Cree que la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas, necesita de una preparación especial de los profesores de educación regular.			
29.- Considera que un curriculum estandarizado no toma en cuenta la diversidad existente en el aula, los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos.			
30.- Piensa que se debe dar importancia a la equidad e igualdad con los alumnos con Necesidades Educativas.			
31.- Considera que el alumno con Necesidades Educativas puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en igualdad de condiciones que los demás alumnos			
32.- Piensa que al atender la diversidad educativa del aula se brinda una educación de calidad.			
33.- Cree que los profesores de educación regular tienen conocimiento sobre los tipos de Necesidades Educativas.			
34.- Piensa que los responsables de elaborar las adaptaciones curriculares deben ser los especialistas.			
35.- Tiene conocimiento de que las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.			
36.- Cree que la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase.			
37.- Considera que los profesores de educación regular tienen suficiente preparación para enseñar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.			
38.- Cree que la Inclusión del alumno con Necesidades Educativas promueve su independencia social.			
39.- Piensa que la enseñanza específica en función del			

diagnóstico, es mejor que se dé en el aula de apoyo por profesores especializados.			
40.- Considera que los responsables de programar, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares deben ser los docentes tutores del aula.			
DIMENSIÓN CONDUCTUAL			
	SI	NO	OBSERVACIONES
41.- Implementa su aula de acuerdo a las Necesidades Educativas que presentan sus alumnos.			
42.- Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado.			
43.- Está dispuesto a programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los alumnos.			
44.- En su aula la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.			
45.- Cree que trabajar en equipo con los demás docentes ayuda a brindar una respuesta a las Necesidades Educativas de sus alumnos.			
46.- Cree que el excesivo número de alumnos por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión de alumnos con Necesidades Educativas.			
47.- Cree que la falta de recursos y de materiales no ayuda a que el profesor trabaje bajo el enfoque inclusivo.			
48.- Piensa que se requiere de material didáctico especializado para las clases con alumnos incluidos.			
49.- Asume y cumple sus funciones y deberes como conductor del aprendizaje en el aula inclusiva.			
50.- Al programar las unidades didácticas considera programar adaptaciones curriculares para los alumnos con Necesidades Educativas.			
51.- Se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
52.- Cree que el docente de educación regular no le encuentra sentido programar adaptaciones curriculares.			
53.- Cree que los docentes de educación regular no tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva.			
54.- Acepta que la presencia de alumnos con Necesidades Educativas perjudica el trabajo del docente con los demás alumnos.			
55.- Utiliza la diversidad entre el alumnado para la enseñanza y el aprendizaje.			
56.- Cree que las acciones pedagógicas que los docentes de educación regular desarrollan para sus estudiantes en el aula, son apropiadas para los estudiantes con Necesidades Educativas.			

57.- Opina que las necesidades de los estudiantes incluidos pueden ser mejor atendidas en clases especiales y separadas.			
58.- Cree que la conducta en el aula de un alumno con Necesidades Educativas generalmente requiere más paciencia del profesor.			
59.- Piensa que la inclusión ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.			
60.- Acepta que es difícil mantener el orden de una clase de educación regular que cuenta con un alumno con Necesidades Educativas.			

Anexo 3

Entrevista

1. ¿Qué entiende por inclusión escolar?
2. ¿Diría que los alumnos muestran aceptación a la diversidad escolar y por qué?
3. ¿Qué habilidades considera habilidades básicas que deben tener los docentes para promover la inclusión en los alumnos?
4. ¿Qué estrategias utiliza para ayudar al proceso de inclusión de los alumnos? Al menos 3
5. ¿Qué herramientas o materiales utiliza para facilitar la inclusión de alumnos con algún tipo de discapacidad? Señale al menos tres herramientas y tres materiales.
6. ¿Ha tenido formación profesional sobre inclusión educativa? En caso de que si puede mencionar de que tipo.
7. Mencione al menos 4 obstáculos que identifique en el modelo de inclusión escolar.
8. ¿El atender a alumnos con necesidades educativas afecta al resto de los alumnos?
9. ¿Cómo se involucran los padres de familia en el proceso de inclusión de sus hijos?