

# **La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales**

**THE CONTINUING TRAINING OF TEACHERS FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

MSc. Laura Patricia Bedor Espinoza<sup>1</sup>

Docente de la Unidad Educativa Fiscal Nueve de Octubre

**Enviado abril 2018 - Revisado mayo 2018 - publicado septiembre 2018**

---

<sup>1</sup> Máster en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Licenciada en Ciencias de la Educación.  
laurabedor@hotmail.com

## Resumen

La investigación que se presenta aborda las necesidades educativas especiales en el bachillerato técnico de informática de la Unidad Educativa "Nueve de Octubre" en Guayaquil. Se orienta a la mediación del docente y en específico a la preparación necesaria que debe tener este para afrontar dichas necesidades educativas en el aula. Discapacidad, género, bilingüismo, etnia, etc., conforman una realidad intercultural que se hace necesario tratar en el marco de las necesidades educativas especiales en el contexto del Ecuador. Para la problemática dada se presenta una investigación de tipo descriptiva y correlacionar, básicamente cualitativa, que identifica los aspectos a tener en cuenta para la definición de las necesidades educativas especiales por una parte y de las acciones necesarias de formación de los docentes por otra. También, dadas las características del tema, se parte de un modelo para la acción que conformaría los aspectos de la propuesta. Por último se plantea la integración del estudio realizado en el desarrollo de una estrategia organizacional facilitando la implementación y la evaluación.

**Palabras clave:** Necesidades educativas especiales, discapacidad, género, bilingüismo, formación docente.

## Abstract

The research presented addresses the special educational needs in the computer technical baccalaureate of the Educational Unit "Nueve de Octubre" in Guayaquil. It is oriented to the mediation of the teacher and specifically to the necessary preparation that must have this to address these educational needs in the classroom. Disability, gender, bilingualism, ethnicity, etc., make up an intercultural reality that needs to be addressed within the framework of special educational needs in the context of Ecuador. For the given problems, a descriptive and correlating research is presented, basically qualitative, that identifies the aspects to be taken into account for the definition of special educational needs on the one hand and the necessary actions of teacher training on the other. Also, given the characteristics of the topic, we start with a model for the action that would make up the aspects of the proposal. Finally, the integration of the study carried out in the development of an organizational strategy facilitating the implementation and evaluation is considered.

**Keywords:** Special educational needs, disability, gender, bilingualism, teacher training.

## 1. Introducción

Hay una fuerte tendencia a escala internacional dirigida a reconocer una educación con igualdad de oportunidades desde una concepción, que se impone, de la educación como un bien común. Se demandan procesos educativos inclusivos como una alternativa viable para superar la desigualdad y la pobreza social, también en cuanto a necesidades especiales, como derecho humano aun no realizado. Por otra parte, la sistematización que permita un desempeño normalizado en correspondencia con tales retos constituye una problemática no resuelta en Ecuador. Aun cuando han existido esfuerzos relevantes en las últimas décadas por impulsar los procesos de inclusión educativa, el cambio como tal se ha visto limitado. Programas gubernamentales de restructuración del currículo en los diferentes niveles de educación, teniendo en cuenta la diversidad, han encontrado arraigadas prácticas excluyentes, así como creencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje dispuesto para la media, no para la diversidad, que entorpecen una educación con el reconocimiento efectivo de lo intercultural y la inclusión pedagógica. Ya en el año 2011 desde el Ministerio de Educación se trataron temas que responden a las necesidades de capacitación y sensibilización de los docentes, estereotipos y prejuicios que aún subsisten que limitan la práctica inclusiva, así como la necesidad de comprender que la educación de calidad para todos es un compromiso con el pueblo. Sin embargo, a pesar del esfuerzo político para los procesos inclusivos y de las buenas prácticas que desde algunas instituciones escolares se desarrollan, continúa siendo una necesidad inmediata la preparación metodológica de los docentes que se encuentran en ejercicio, así como el logro

de una postura que promueva los valores y actitudes que demanda la diversidad en un contexto educativo inclusivo. En la actualidad se presenta una contradicción entre la exigencia que se hace a los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad, por una parte, y la falta de preparación de éstos para asumir tales retos por otra. Lo anterior evidencia la complejidad de los procesos inclusivos y la necesidad de sustentarlos desde la investigación debido a los escasos estudios que analizan esta problemática desde la práctica cotidiana. La implementación de un enfoque que responda a la realidad diversa ecuatoriana en el bachillerato técnico de informática de la unidad educativa “Nueve de Octubre” en Guayaquil implica de hecho un proceso de reorganización en la preparación de los docentes, para así facilitar el cambio en las prácticas asociadas a las necesidades educativas especiales en un entorno inclusivo. La unidad educativa y los docentes que ejercen sus funciones no disponen, en general, de acceso a los recursos cognitivos, psicológicos, pedagógicos y didácticos generados para conducir la inclusión educativa. Tampoco se dispone de una estrategia integrada al sistema de dirección de la Unidad Educativa que facilite la gestión de las acciones formativas y el control del desempeño. Los resultados en relación a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales han sido dispares en los escolares, siendo difícil también una evaluación sistemática que permita la necesaria y continua adecuación a la política de inclusión educativa.

## 1.1 Fundamentación Teórica

Para Vygotsky (1984) “Mediar consiste en las acciones de un agente intermediario en una relación. La interacción entre el hombre y el mundo no es una relación directa, pero fundamentalmente mediada”. La propuesta del pensador es concordante al rol que debe ejercer el docente inclusivo entre el sujeto que aprende y el conocimiento que forma parte del aprendizaje, al tratarse de estudiantes con una necesidad educativa especial, la Unidad Educativa ha de garantizar el accionar de acciones estratégicas. La idea de mediación de Vygotsky coincide con lo sugerido por muchos autores al plantearse que de lo que se trata es de entender mejor cómo las diferencias hacen seres humanos.

Freire, citado por Ruiz (2001), argumentaba que no es solo aprender a hacer, a convivir. Es algo más allá de “aprender el por qué”, proponiendo este autor un cambio de paradigma teniendo en cuenta que todos los seres humanos son incompletos e inacabados, que se completan en la interacción con los demás. No existe un acuerdo unánime entre los distintos autores con respecto a la definición del término “aprendizaje”. Se ha planteado que la polémica existente acerca de la naturaleza y los tipos de aprendizaje podría resolverse si se acordara aceptar que existen diversas clases de aprendizajes con teorías propias, diferentes entre sí. En este sentido y más allá de las diversas teorías Zabalza (1991) realiza una aproximación indirecta al tema del aprendizaje tomando en consideración no tanto los componentes específicos de las diversas teorías sino, más bien, las aportaciones que desde el conjunto de todas ellas se derivan para el proceso didáctico.

El enfoque anterior se ha adoptado para el estudio no sólo por el concepto de aprendizaje que implica, también por la posibilidad que plantea de “intervención sobre el aprendizaje” y la forma de realizar esa intervención. Zabalza (1991) deriva las siguientes premisas para el proceso didáctico:

“El aprendizaje escolar, en tanto que “educativo” y producido principalmente en un medio institucional reúne unas características particulares: orientado por objetivos, dirigido al desarrollo global del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales”

El propósito del análisis del aprendizaje desde la didáctica no es tanto llegar a modelos de sino a modelos para (Escudero, 1986). De otra manera lo expresa Ausubel (1976) al decir

que saber cómo aprende el alumno y qué variables influyen en ello, no se dirige a saber más sobre el aprendizaje, sino que la didáctica está en relación directa con saber más sobre qué hacer para ayudarlo a aprender mejor.

Las tres cuestiones fundamentales que para Zabalza (1991) ha de afrontar la didáctica quedan reflejadas en las siguientes interrogantes: ¿Cómo se aprende? ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Cómo enseñar a aprender?

Adquirir informaciones y conocimientos es aumentar el propio patrimonio cultural (dimensión cognitiva); modificar las actitudes, mejorar la relación con los otros y con las cosas (dimensión comportamental). Los resultados del aprendizaje por su parte dependen tanto de la información que se presenta como del proceso seguido por el alumno para procesar tal información. De esta manera se reconoce un tipo de actividad que condiciona todo el proceso: las “estrategias de aprendizaje”, o sea, cómo el alumno a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce lo aprendido. El profesor pasa entonces de ser el que enseña (organización y presentación de los estímulos y la información) a ser también el que facilita el aprendizaje.

La incidencia del profesor en la optimización del aprendizaje de los alumnos se produce por dos vías principales (Zabalza, 1991): por una vía técnica y por una vía relacional. Y en ambos casos dicha influencia se halla mediada por los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes. La formación de los profesores así adquiere una nueva perspectiva. No basta con ser técnico en los contenidos a impartir, sino también en las estrategias de facilitación del aprendizaje. El profesor habrá de distribuir su tiempo entre la enseñanza de contenidos y la enseñanza directa e indirecta de estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con la UNESCO (1996) los sistemas educativos, todavía basados en una perspectiva masificada y colectivista, encuentran una amplia gama de problemas, siendo uno de los más preocupantes el fracaso escolar, que se refleja en un número significativo de alumnos que presenta dificultades diversas para adaptarse a las condiciones requeridas por la escuela y para alcanzar los resultados escolares esperados, convirtiéndose en víctimas de la exclusión. Esta situación muchas veces intensifica la situación de los jóvenes socialmente más desfavorecidos o con discapacidades.

López (2014) parafraseaba a Benavente al decir que “lo que pasa en la escuela sólo puede explicarse por lo que sucede fuera de ella”. Es por ello que una de las temáticas más fuertemente tratada hoy día en la educación sea la inclusión. Se enmarcan también los movimientos educativos basados en la multiculturalidad y en la interculturalidad, que, considerados desde puntos de vista diferentes, están de acuerdo en sus objetivos fundamentales.

Se identifican cuatro principios básicos, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, para el trabajo de los profesores en ambientes inclusivos (AEDEE, 2012).

1. Valoración de la diversidad, la diferencia se considera un recurso y un valor para la educación;
2. Apoyo a los estudiantes, los profesores tienen expectativas sobre los resultados a alcanzar por todos los alumnos;
3. “trabajo con otras personas, colaboración y trabajo en equipo son metodologías esenciales; y
4. Desarrollo profesional y personal, la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los profesores se responsabilizan por su aprendizaje durante toda la vida.

Desde la última perspectiva, señalada arriba, la introducción en las escuelas de políticas educativas inclusivas, han traído consigo cambios importantes en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación. Estos cambios generalmente no se

han visto acompañados de un análisis previo hacia este proceso, cosa que puede comprometer el desarrollo de la inclusión.

Las investigaciones demuestran que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos (Richardson, 1996). Cuestiones como la gravedad del problema, la mayor responsabilidad exigida al docente para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como la falta de tiempo, formación y recursos para hacer posible la “inclusión” se citaban como variables con influjo potencial sobre la actitud (Scruggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Romi y Leyser, 2006; Avramidis y Kalyva, 2007). Esta posición contradictoria del profesorado, en la que, por un lado, aceptan la filosofía inclusiva, pero por otro se muestran más reservados en cuanto a la posibilidad de implementarla en sus aulas, no ha cambiado de forma sustancial con el paso del tiempo.

La importancia de la formación para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión ha sido también apoyada por los resultados de las investigaciones (Forlin, 1998; Rose, 2001; Idol, 2006; Horne y Timmons, 2009). Se sugiere que los profesores no tienen actitudes de recelo hacia la inclusión, sino, más bien, que lo que ocurre es que no encuentran las soluciones para responder a unos problemas que consideran fuera de su control.

De acuerdo con López (2014) en general los profesores mantienen una visión “intervencionista” en cuanto a la inclusión, o sea, que entienden que el profesor es responsable de todos sus alumnos y que éstos pueden sacar provecho de las oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus diferencias. En consecuencia, si fueran guiados y apoyados a través de cursos de formación bien planificados, sus actitudes podrían cambiar. En este sentido las dificultades principales encontradas en las prácticas que los profesores llevan a cabo en las aulas para atender a la diversidad, son: (a) planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales (Vaughn y Schumm, 1994); (b) realizar adaptaciones superficiales pero no sustanciales de la enseñanza (Baker y Zigmond, 1995); y (c) percibir los cambios o modificaciones como más deseables que posibles de implementar. Los pensadores Vitale y Masten, (1998) y Cardona, (2003) coinciden al expresar: Las dificultades que encuentran los docentes para emplear estrategias inclusivas en el aula parecen estar fuertemente relacionadas con su conocimiento, habilidades y sentimiento de eficacia; todo ello relacionado a su vez con la formación recibida. Cuando se les pregunta a los profesores qué necesitan para atender las diferencias educativas en el aula, estos reclaman una mayor preparación para realizar adaptaciones específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales (Hughes y Martínez Valle-Riestra, 2007).

Es necesario resaltar que, en la formación del docente en ejercicio, ninguna especialidad tenía un pensum académico que se relacionara con la inclusión, se pensaba que para ello estaban las instituciones educativas especiales y otros pensaban que no había necesidad de un estudio porque su diversidad lo impedía. Ecuador ha dado un gran giro al acoger la propuesta de la UNESCO, todos tienen derecho a la educación en un ámbito de igualdad y equidad

## 1.2 Elementos de la formación del docente

El proceso de formación del docente es una problemática que ocupa a todos los sistemas educativos a nivel local, nacional e internacional. Para el estudio se adopta la idea que la formación es un proceso de construcción personal donde el docente va desarrollando destrezas cognitivas y meta cognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

En correspondencia con lo anterior Feiman-Nemser (1990) resume la formación del docente en cinco orientaciones estructurales:

- a) académica, resalta el rol del profesor como especialista y valora la calidad de la educación en el dominio de los contenidos y en la función transmisora de los mismos;
- b) práctica, se destaca la imagen del profesor desde la dimensión reflexiva;
- c) tecnológica, se centra en los conocimientos y habilidades de la enseñanza, o sea, aprender a enseñar;
- d) personal, trata del desarrollo personal como eje de la formación y que concibe la profesión como un proceso en el desarrollo de uno mismo; y e) crítica-social, que presenta al profesor como sujeto crítico en relación al sistema educativo.

Para: Soto, 2008; López, 2014; Rodríguez, Fernández y Valdespino, 2016.

La formación del docente suele distinguir dos etapas o ciclos: la formación inicial y la formación continua o permanente. La formación inicial del docente se entiende, como todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de postgrado. De acuerdo con la misma autora, también citada por Rodríguez, Fernández y Valdespino (2016), la formación continua o permanente hace referencia a todo proceso en apoyo a la intervención profesional en un contexto específico, donde el docente adquiere y consolida competencias especializadas.

Es común hacer coincidir la formación continua del docente con la idea de capacitación como proceso o actividad de estudio y práctica sistemática, planificado a partir de las necesidades detectadas en el grupo y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes para elevar la efectividad del trabajo profesional y de dirección. La presente investigación se orienta a la formación permanente o continua del docente para la inclusión educativa. En este sentido se reconocen como elementos claves de la formación de los docentes las necesidades de formación y los programas de formación (Suarez, 1990; Soto, 2008; López, 2014). Establecer la conceptualización de los elementos señalados es tanto necesario como posible. La controversia en cuanto al término “necesidad” y la proliferación de estudios que utilizan distintas definiciones es conocida y también de esperar. En el ámbito educativo se ha descartado el uso como “deficiencia”, carencia o problema, por el sentido peyorativo que implica en el proceso de evaluación de las necesidades de formación (Montero, 1987). La acepción más utilizada ha sido entonces la propuesta por Kaufman (1990) de “discrepancia”. Según dicho autor ello sugiere que las necesidades son áreas en las que el nivel actual es menor que el deseado; ideales, normas, preferencias, expectativas y percepciones de lo que debería ser. La anterior es la acepción adoptada en la investigación. También, con alguna variación, se adopta la estructuración en cuanto a las “necesidades” que realiza Balbás (1992) por el tipo de éstas en tres niveles de agregación.

Estos niveles son: a) nivel general; b) nivel educativo; y c) nivel de fuentes. Para el nivel general las necesidades se clasifican en: “normativa”, o sea, la falta en relación con un patrón tipo al que se considera como normal; “sentida”, por ejemplo, la respuesta a la pregunta ¿qué necesitas?; “de demanda”, que es la expresión comercial de la necesidad, o sea, algo demandado y por tanto se considera muy necesario; y “comparativa” o de justicia distributiva, lo que no posee un grupo similar a otro que si lo tiene.

Para el nivel educativo las necesidades se clasifican en: “exigencias” como componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social, psicomotor, etc.; “idiosincrásicas” o lo que los sujetos o grupos querrían ser o poder hacer porque se interesan por ello; “progreso”, que es la cualificación permanente de la enseñanza, de nivel de vida y medios disponibles en el sistema; y “sociales” en relación al medio social en que se encuentra la escuela. Por otro lado el nivel de fuentes atiende al elemento que genera tales necesidades y que pueden ser: alumno; currículo; miembros o personal; y unidad educativa. Una aclaración adicional



sería que al plantearse el marco en niveles de agregación implica que las necesidades del nivel educativo están presentes en cada una de las necesidades del nivel general, de la misma forma las categorías del nivel de fuentes se dan para cada necesidad del nivel educativo y en esa relación para el nivel general.

La preocupación por el diagnóstico y evaluación de las "actuaciones educativas", en el contexto educativo, se convirtió en estudio y evaluación de necesidades (Tejedor, 1990). De acuerdo con Suarez (1990) la evaluación de necesidades es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de las necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades. Desde un punto de vista procedimental el proceso secuencial básico de evaluación de necesidades, en sí mismo, consistiría en el siguiente conjunto de actividades interrelacionadas (Stufflebeam et al, 1984):

- Preparar la realización de la evaluación: a) delimitación del grupo social de referencia; b) establecimiento de objetivos; c) establecimiento del plan de actuación.
- Reunir información sobre la evaluación a realizar.
- Analizar la información recogida.
- Informar sobre los datos recogidos y su interpretación.
- Usar y aplicar la información obtenida.

No obstante la validez de los aspectos antes señalados, la mayoría de los autores coinciden en que la evaluación de las necesidades de formación requiere algo más que recopilación sistemática de información. Hay acuerdo en que el proceso debería hacerse de forma sensitiva y eficaz, no mecánicamente. De acuerdo con Hewton (1988) la evaluación de las necesidades de formación implica liderazgo, cuidadosa negociación y responsabilidad compartida para lograr consenso y compromiso en situaciones donde los puntos de vista e intereses de diferentes individuos o grupos pueden no coincidir. A ello agregamos que la vía natural para una realización adecuada al respecto sería en el marco de una "estrategia" adecuada a la organización de que se trate (Torres, 1999; Mintzberg, 2003; Fuentes y Córdón, 2014).

Se ha insistido en la relación entre sentimiento de eficacia y la actitud del docente hacia la inclusión. Todas las investigaciones que se han realizado sobre el tema expresan una fuerte relación entre autoeficacia y niveles de logro. También se ha identificado una relación positiva entre "disposición para integrar" y "formación o conocimientos para ello" (Hummel, 1982; Stewart, 1983). La conclusión es que la participación en un sistema comprensivo de desarrollo del personal está asociada con la actitud favorable y la confianza del profesor ante la inclusión. Como elemento a tratar lo anterior se ha formalizado en los "programas de formación" del docente (Powers, 1983; Chen, 1989; Ainscow, 2001). Entre las críticas más señaladas están las referidas a la falta de sentido o relevancia de las actividades para el profesor (Powers, 1983). En este sentido la misma autora plantea que la formación permanente debe ir dirigida específicamente a las necesidades de los que van a ser los agentes de cambio.

Los programas de formación continua contemplan los siguientes factores a tener en cuenta en su diseño: objetivos, conocimientos previos, actividades y metodología, calendarización, presupuesto, entre otros aspectos que sea necesario prever (Ainscow, 2001). Los mismos pueden adquirir diversos formatos o modalidades y pueden utilizarse así mismo una gran variedad de estrategias en su desarrollo. De acuerdo con Balbás (1992) las características de los programas de formación permanente que se han desarrollado en el contexto de la integración pueden representarse para un análisis en forma de una matriz. Dichas características, con algunas variaciones, son las siguientes:

- De talleres o cursos cortos. Modelo tradicional de formación sobre aspectos específicos.
- Colaborativos. Asesoramiento con una visión democrática y participativa en la búsqueda e identificación de demandas y respuestas.
- Modulares e individualizados. Completamiento de unidades de corta duración y calificación basada en la adquisición de créditos.
- Centrados en la escuela. Configuración de equipos pedagógicos formados por un tutor universitario, un profesor en ejercicio y algunos profesores en prácticas.
- Generales sobre inclusión. Desarrollo de adaptaciones curriculares.

Los aspectos a tener en cuenta para los cada uno de los grupos anteriores son los siguientes:

- Objetivos. Que pretende conseguirse a través del programa
- Contenidos. Que tópicos o aspectos se desarrollan acorde a su ritmo y necesidad
- Metodología. Qué tipo de técnicas o métodos de trabajo se utilizan, así como estrategias y materiales.
- Organización. Aspectos relativos a cómo, dónde, cuándo, y quién se encarga del programa de formación.
- Evaluación. De las destrezas fortalecidas y logros en desarrollo personal

Igual que con las necesidades de formación, los aspectos formales, constituyen solo una parte (Power, 1983; Wang y otros, 1985; Ainscow, 2001). De acuerdo con Wang y otros (1985) es esencial para la eficacia de los programas de formación que correspondan a las necesidades de formación y a los intereses del personal escolar, que adopten un enfoque dirigido a los problemas que se encuentran en el día a día de la escuela y no estén fuera de contexto. Y por último que cuenten con un fuerte apoyo de la gerencia.

### 1.3 La inclusión como base de la educación del siglo XXI

A principios del siglo XX inicia un periodo de la educación especial vinculada a la psicología y a la pedagogía, llegando a una orientación psicopedagógica la cual se puede explicar desde tres ejes (Soto, 2008):

- El psicológico que se ocupa del estudio de los alumnos y promueve la orientación determinada desde la educación.
- La organización donde se segrega a estudiantes en aulas o instituciones educativas específicas.
- Los métodos y técnicas terapéuticos, que a partir de la didáctica y en colaboración con otras disciplinas desarrollan la enseñanza de los estudiantes con dificultades específicas.

Ya a partir de la segunda mitad del siglo XX existe otra perspectiva o enfoque desde el cual se aborda el estudio de la diversidad y la inclusión, esa es la perspectiva ecológica. Desde esta perspectiva se concibe a la persona como un ser que se desarrolla en forma dinámica con el entorno, o sea, forma parte inseparable de los escenarios en donde funciona toda su vida. Se le denomina entonces ecológica debido a que se refiere al desarrollo y contacto de la persona con el entorno que le rodea. Este nuevo enfoque nutre al ámbito educativo proporcionando un contexto concerniente a la atención de la diversidad (Soto, 2008).

De acuerdo con Shea y Bauer (1999)

Con el enfoque ecológico el desarrollo personal es una adaptación o ajuste continuo entre el individuo y su entorno. Se basa en la concepción evolutiva de la persona y su relación con el entorno; además, toma en cuenta la capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar sus propiedades. Los mismos autores señalan por



tanto dos factores a tener en cuenta: La correlación de la persona y el entorno, y La conducta de la persona

La conducta de la persona sería aquí la respuesta a la relación dinámica entre ella y el entorno, ésta incluye todo un escenario de tiempo, objetos, personas, circunstancias y apoyos específicos, así como características del individuo que va desarrollando a lo largo de toda su vida. Desde el enfoque o perspectiva ecológica, el desarrollo humano cumple un proceso de acomodación progresiva entre lo que es la persona y los escenarios siempre cambiantes en los que se desenvuelve. La persona cambia porque se desarrolla en los niveles social, físico y emocional, sin embargo, el entorno en el que interactúa está en constante cambio (Shea y Bauer, 1999; Soto, 2008). Shea y Bauer (1999) sugieren además cinco escenarios interrelacionados:

- La persona;
- Relaciones interpersonales (padre o madre/hijo, maestro/alumno);
- Relaciones entre escenarios (padre o madre/maestro, escuela/hogar);
- Interacciones grupales (escuela, vecindario, trabajo); y
- La sociedad con sus valores y variedad de culturas.

De acuerdo con Shea y Bauer (1999) dentro de estos escenarios de acción, la perspectiva de desarrollo humano no debe tomarse como relaciones de causa y efecto, sino, más bien, como hechos transaccionales, interactivos y comunicativos, donde cada uno es apoyado e influido por el entorno. El producto final de esa interacción, resulta en la conducta de la persona.

El impacto que la perspectiva ecológica brinda a la educación como sistema es que obliga al docente, al padre o madre de familia, al gerente educativo, etc., a ir más allá de las posibles estrategias de instrucción. Lleva a reconocer la complejidad de las situaciones con todo estudiante y que se perciben como diferentes en relación con sus iguales. De acuerdo con Soto (2008) todo ello implica cambios en la formación pedagógica, en buscar sistemas de enseñanza que respondan a las necesidades de la persona en desarrollo y su entorno en constante cambio. Implica además reconocer que los cambios en un escenario van a provocar cambios directos o indirectos en otros escenarios. La visión debe ser entonces la del cambio para el mejoramiento de la enseñanza y la inclusión de los estudiantes (Shea y Bauer, 1999; Soto, 2008).

## 2. Metodología

El trabajo investigativo que se presenta se desarrolla bajo un enfoque mixto que se inicia desde el análisis y las valoraciones diagnósticas en una situación real constatada con la aplicación de varios instrumentos que determinan resultados de manera cuantitativa y cualitativa que pueden indicar la relación entre las variables.

La correlación existente permite inferir entre el objeto y el campo de la investigación que se caracteriza por ir de lo general a lo particular, se emplea la recolección de datos y se hace el análisis e interpretación para valorar la temática de la investigación que es un esbozo que desde la docencia se pretende ser asertivo en la formación de docente ante el reto de la inclusión educativa.

Se estima necesario considerar a los pensadores y sus criterios sobre investigación.

Bunge y La marca (2012), manifiestan que la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico de investigación, procura obtener información relevante y confiable para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.

Imposible dejar a un lado a lo propuesto, pues de hecho la investigación es un proceso y todo cambio en cualquiera de los ámbitos implica esa trayectoria, es la manera de obtener y seleccionar información que conlleven a entender para corregir.

Para Jiménez (2010), las principales funciones de la investigación en la sociedad son:

- Identificar problemas

- Mejorar la calidad de vida de la humanidad.
- Generar soluciones y conocimientos para resolver dichos problemas.

El propósito de la investigación, está orientada a mejorar la calidad de vida profesional del docente y por ende la calidad de vida del estudiante, a través del conocimiento de la realidad inclusiva y la sensibilización a la comunidad y brindando al estudiante y familiares, herramientas que permitan conocer su derechos y oportunidades en los diferentes aspectos del diario vivir: académico, laboral y social, despejando inquietudes y generando posibles soluciones.

## 2.1 Tipo de Investigación

El tipo de investigación aplicada en esta tesis, es de carácter descriptiva, puesto que ha permitido revelar las características observables y generales del docente en el escenario áulico, esto implica observar en su entorno natural, determinar la situación actual y describir las aplicaciones metodológicas ante las necesidades de un estudiante incluido.

Este trabajo se apoya también la investigación histórica, por cuanto permite reconstruir la situación actual del docente con un proyecto de trabajo que trascienda los límites de la escuela regular al proponer alternativas de solución a situaciones individuales y sociales a los que se ve abocada la institución educativa al contar con estudiantes

Para la investigadora Jacqueline Hurtado de Barrera. SYPAL. Caracas, 2000). La investigación holística es una propuesta que presenta la investigación como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado. La investigación holística trabaja los procesos que tienen que ver con la invención, con la formulación de propuestas novedosas, con la descripción y la clasificación, considera la creación de teorías y modelos, la indagación acerca del futuro, la aplicación práctica de soluciones, y la evaluación de proyectos, programas y acciones sociales.

## 2.2 Técnicas e instrumentos

### Observación:

Durante todo el proceso de la entrevista, se observaron las interacciones del docente con estudiantes de NEE y sus padres, en la que se puede percibir, que mantienen relación comunicativa, afectiva, cordial.

### Entrevistas:

Se realizaron entrevistas a los padres del estudiante con discapacidad intelectual leve, para recopilar información sobre los antecedentes de esta problemática, cómo ellos enfrentaron la misma, si contaron con el apoyo de la familia, amigos, escuela y la sociedad en general, así como también en la actualidad cómo ayudan a su hijo a enfrentarse a la sociedad.

### Encuestas:

Se realizó encuesta a los docentes y a los compañeros, para verificar si el estudiante con discapacidad intelectual leve, fue incluido dentro del aula regular, si sus compañeros los aceptaban y lo incluían en actividades recreativas y sociales. Con la aplicación de un cuestionario, se pudieron conocer antecedentes importantes tanto del estudiante, la familia y el colegio, lo cual luego de evidenciar que pese a que aparentemente está incluido en un colegio regular, el estudiante tiene una tutora sombra, ya que por su grado de discapacidad intelectual, requirió tener un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), en el cual se realizan adaptaciones curriculares, y la tutora sombra es quien refuerza el contenido de las materias, se pudo observar que el estudiante es apreciado por sus compañeros y docentes, en la parte social es abierto, educado, respetuoso.

En el contexto familiar, los padres y hermanos se muestran interesados en que aprenda, se integre y sea capaz de desarrollarse con independencia, los padres desean que el

estudiante continúe estudiando una carrera corta, están buscando opciones dentro y fuera del país.

### 3. Resultados

#### Encuesta aplicada a los docentes

##### 1.- ¿Acude a las reuniones que la institución realiza durante el período lectivo?

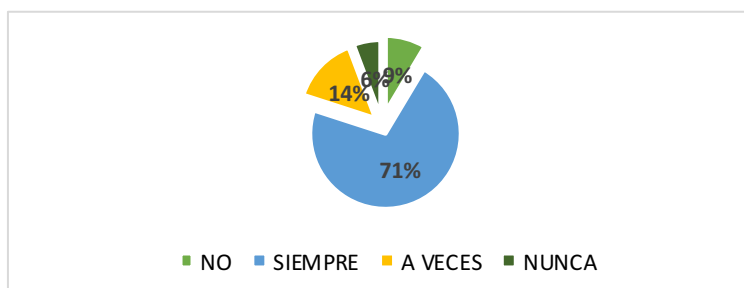


Figura N°1

Los docentes encuestados, conocen el cronograma de actividades de la institución, por lo que están convocados con antelación a los encuentros pedagógicos, un pequeño grupo de docentes que por alguna actividad extra no acuden debido a problemas de salud y tienen una cita médica programada, es preocupante el grupo que expresó que no acude a las reuniones porque no quiera sino por algún inconveniente personal, se debe resaltar que dicen no es un patrón que se repita y que piden permiso y luego al reintegrarse solicitan se les multiplique lo tratado se debe resaltar que los encuestados dicen que nunca

##### 2.- ¿Cree estar capacitado para trabajar con niños que presentan necesidad educativa especial?

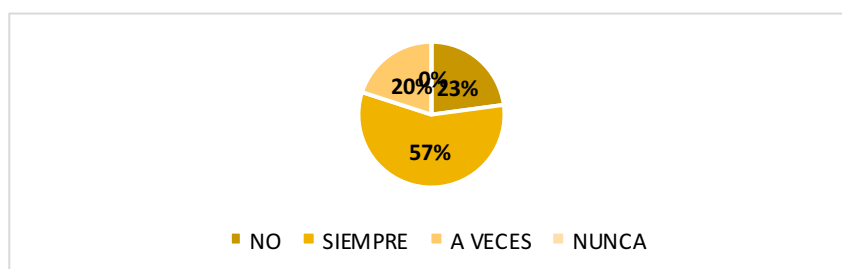


Figura N°2

Los docentes encuestados dicen haberse preparado para trabajar con niños especiales la presencia de ellos les ha obligado a capacitarse y a implementar adaptaciones curriculares, un porcentaje contesta que no está apto para tratar a estudiantes con NEE, no tienen esa formación, otros docentes cree que a veces porque cuando tienen algún caso se fortalecen, aunque lo ideal sería realizar estudios que les otorgue la especialidad, en lo investigado no hubo pronunciación.

### 3.- ¿La institución educativa coordina los planes de adaptación curricular?

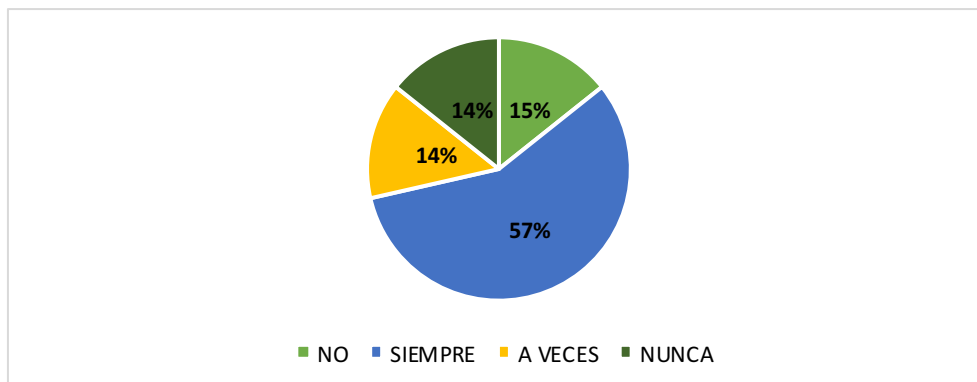


Figura N°3

Un número considerable de docentes encuestados dicen que la institución no los prepara es el mismo Ministerio de Educación que emite los lineamientos y a ellos les corresponde auto explicarse y aplicarlos haberse preparado para trabajar con niños especiales la presencia de ellos les ha obligado a capacitarse y a implementar adaptaciones curriculares, otro porcentaje contesta que la institución no los ayuda, ellos deben buscar ayuda en los distritos o en la zonal, hay un porcentaje que opina que nunca los ayudaran pero deben esforzarse por los estudiantes incluidos.

### 4.- ¿Considera que los estudiantes con necesidad educativa especial deben ser reubicados en una institución especial?

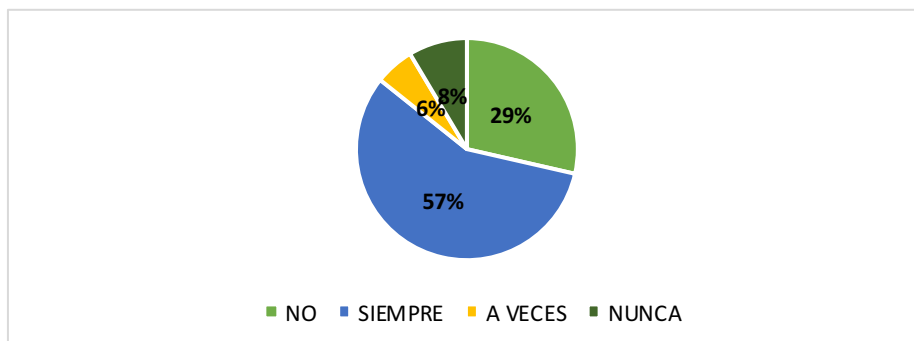


Figura N°4

Un sector representativo de los docentes encuestados dicen que la institución no los prepara es el mismo Ministerio de Educación que emite los lineamientos y a ellos les corresponde auto explicarse y aplicarlos haberse preparado para trabajar con niños especiales la presencia de ellos les ha obligado a capacitarse y a implementar adaptaciones curriculares, otros contestan que la institución no los ayuda, ellos deben buscar ayuda en los distritos o en la zonal, hay un número de ellos que opina que nunca los ayudaran pero deben esforzarse por los estudiantes incluidos. El sentimiento de equidad y solidaridad debe primar en las familias y aulas de una institución, lamentablemente los prejuicios sociales impiden la relación normal con los más vulnerables, en ocasiones por temor y desconocimiento que no son personas que contagian su estado y que necesitan comprensión y aceptación.

**5.- ¿Cree Ud. que trabajar con estudiantes en condición de diversidad por su necesidad educativa la humaniza más?**

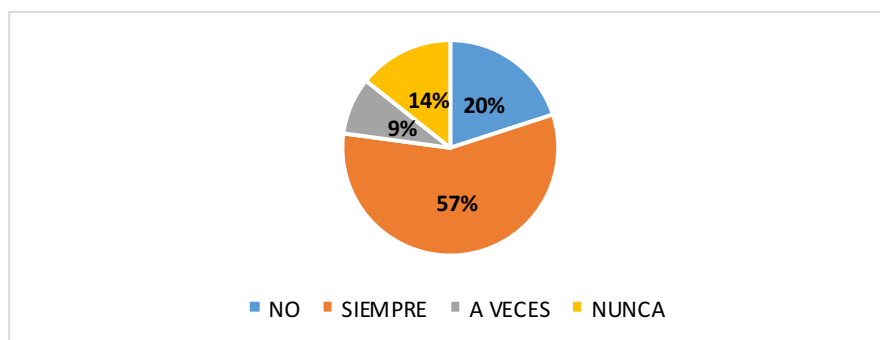


Figura N°5

En un porcentaje importante los docentes encuestados dicen que cuando escogieron la

No	PREGUNTAS	S	A	N
1	¿Acude a las reuniones que la institución realiza a través del DECE durante el período lectivo?	8	2	0
2	¿Considera importante las orientaciones que brinda la institución para su refuerzo en casa?	7	2	1
3	¿Cree que las orientaciones de los docentes es la capacitación idónea para ayudarlos con su representado?	9	1	0
4	¿La institución educativa sugiere consultar otros profesionales para mayores logros con su representado?	7	1	1
5	¿Mantiene constante comunicación con los docentes y tutores de su representado sobre los avances académicos?	5	3	2

carrera sabían que debían tratar con jóvenes y niños que no solo necesitan conocimientos sino también comprensión y calidez en el trato, más aún si es un niño especial que son los que más necesitan, eso no tiene nada que ver con el poco compromiso que proyectan algunos padres al no acudir al llamado del docente es un niño o joven que requiere de atención extrema, otro grupo no muy distante del anterior dice que a veces se vuelven más sensible por la condición de los estudiantes, pero no olvidan que los otros jóvenes son más numerosos, de manera puntual unos docentes expresan que no porque deben manifestarse ecuánime en todos los momentos y en esta pregunta se da un grupo que es representativo expresa que nunca los vuelve más humanos porque son profesionales.

**Encuesta aplicada a padres de familia**

Tabla N°1

**1.-** Muchos padres de familia encuestados con estudiantes incluidos contestan que acuden cuando la institución los convoca aunque a diario ellos acuden a dejar a sus hijos, porque la condición es diferente y deben estar al tanto de lo que necesitan, contesta que a veces porque el niño es especial y no se les puede exigir igual que a los otros compañeros, existe un grupo de padres de familia que manifiestan que los profesores son los preparados y confían que lo que están haciendo es lo mejor para sus hijos

**2.-** Los padres encuestados dicen que valoran como importante todas las orientaciones que los docentes de la institución ofrecen porque ellos se han preparado para enseñar a los niños y jóvenes, varios manifiestan a que a veces porque ya saben que las personas para tratar a niños especiales deben estar preparadas para esos casos y los profesores dicen que no los pueden rechazar pero que no están capacitados porque no se han preparados que el gobierno da lineamientos generales pero no es lo mismo ellos son jóvenes especiales y esa

característica amerita una educación especial, otros expresan que nunca porque conocen la situación de sus hijos y si van al colegio es más por socialización con otros niños.

3.- Los padres encuestados dicen que siempre porque valoran todas las orientaciones que los docentes de la institución ofrecen porque ellos se han preparado para enseñar y porque hoy se conoce que hacen un programa diferente de acuerdo a lo que necesitan y los evalúan de igual manera. También dicen que a veces porque ya saben que las personas para tratar a niños especiales deben estar preparadas para esos casos y se conoce que los jóvenes con alguna especialidad no van a salir de ese estado, lo que los profesores hacen es valedero no solo para el momento sino para la relación en familia y la sociedad.

4.- Los padres encuestados afirman que siempre les dicen que busquen otros profesionales más expertos, pero ellos no lo hacen porque son clases particulares y carecen de recursos económicos para hacerlo, un 16% dicen que a veces los profesores insinúan pero porque no están capacitados y eso es cierto pero ellos no pueden hacerlo porque el mismo gobierno dice que nos los pueden separar de los otros estudiantes. Se da en esta pregunta un 16% que dice que nunca, los docentes solo dicen que ellos hacen lo que pueden y que en casa se debe controlar.

5.- Los padres encuestados afirman que siempre están pendiente de lo que dicen los profesores porque así conocen si sus representados están adquiriendo conocimiento o destrezas, sin embargo, otros afirman que a veces porque procuran dialogar con la profesora cuando llevan a su hijo al plantel, también dicen que nunca se comunican porque en el DECE le informan los avances de los estudiantes y los horarios para conversar con los docentes no siempre coincide con el tiempo de los padres.

## 4. Conclusiones

El trabajo de investigación presentado permite revisar las teorías generales sobre la inclusión educativa y el desempeño de los docentes en inclusión con atención a la diversidad identificando las principales problemáticas metodológicas inclusivas que dificultan los procesos de aprendizaje.

Con la implementación de la propuesta se pretende orientar y sentar base en la Unidad Educativa Nueve de Octubre y motivar a los docentes a la cátedra inclusiva para el efecto se aspira:

- Proyectar un accionar áulico de los docentes más allá de una educación regular a jóvenes con derecho a recibir educación y fortalecer habilidades.
- Dinamizar el nuevo rol de la institución Educativa Nueve de Octubre con aulas inclusivas a partir del periodo escolar 2017.

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2005). Atención a la diversidad: Programación curricular. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Ausubel, D.P. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
- Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129- 147.



- Balbás Ortega, M. J. (1992). Las necesidades formativas del profesor tutor de EGB ante la integración: evaluación diagnóstica y propuestas de formación. (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla).
- Baker, J. M. y Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Echeita, G. y Simón, C. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*. 349 (Mayo-agosto), 153-178.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm: London.
- Escudero, J.M. (1986). "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En L.M. Villar Angulo (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Teacher Presentation: Structural and Conceptual Alternatives*. Appear in Houston, W. R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Forlin, C. (1998). Teachers' personal concerns about including children with a disability in regular classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10(1), 87- 106.
- Fuentes, M. y Cordon, E. (2014). *Fundamentos de dirección y administración de empresas*. Madrid: Pirámide SA.
- González Fontao, M. P. (2001). Necesidades educativas especiales. *Revista gallega portuguesa de psicología e educación*, 7, 333-344.
- Gómez, A.P. (1988). El pensamiento practico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Heward, W. (1998). *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. 5ta. Edición. España: Prentice Hall.
- Hewton, E. (1988). *School Focussed Staff Development*, London: The Falmer Press.
- Horne, P. E. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hughes, M. T. y Martínez Valle-Riestra, D. (2007). Experiences of kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Hummel, J.W. (1982). A Successful Mainstreaming Inservice Program and the Importance of Teacher Attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 5(3), 7-14.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general ducation. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Kaufman, M. (1990). Special Education and the Process of Change: Victim or Master of Educational Reform?. *Exceptional Children*, 57(2), 109-115.
- López, J. C. (2014). *Educación Inclusiva: Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Autoeficacia de los Profesores* (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura).
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Sevilla: C.I.D.E.
- Mintzberg, H. (2003). *The strategy process: concepts, contexts, cases*. New York: Pearson.
- Montero, L. (1987). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. *Enseñanza*, 4(5) 49-79.

- OEA (1999). Convención Interamericana para la eliminación de todas las Formas de discriminación contra las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos el 6 de agosto de 1999. Guatemala: OEA.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Montreal: ONU.
- ONU (1993). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993. Montreal: ONU.
- Parrilla, A. (1992). El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación. Buenos Aires: Cincel.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En Stainback, S. y Stainback, W. Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea.
- Powers, D.A. (1983). Mainstreaming and the Inservice Education of Teachers. *Exceptional Children*, 49(5), 432-439.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2ª ed.). Nueva York: Macmillan.
- Rodríguez, J. I. H. y Fernández, G. G. y Valdespino, J. B. (2016). La formación continua de los docentes para responder a los retos de la inclusión educativa. En *memorias del II Congreso de Educación: Formación Docente*. Ecuador: Publicaciones de la UNAE.