

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EDUCACIÓN INCLUSIVA : PROSPECCIÓN, ANÁLISIS Y
PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA
RICA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Cristina Castillo Briceño

Bajo la dirección de la doctora

Paloma Antón Ares

MADRID, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROSPECCIÓN, ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA
LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR

PRESENTA

Cristina Castillo Briceño

Directora

Dra. Paloma Antón Ares

Madrid, 2013

INDICE

PRESENTACION

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo I. Posicionando la Educación Inclusiva	1
1 La educación como un derecho fundamental	2
1.1.1 Normativas internacionales y la inclusividad	10
1.1.2 Antecedentes de la Educación Inclusiva	34
1.2 Educación inclusiva: Planteamientos básicos	48
1.2.1 Educación Inclusiva: elementos claves para conceptualizarla	49
1.2.2 La educación Inclusiva y sus dimensiones	60
1.2.3 La diversidad en la Educación Inclusiva	75
Capítulo II. Desarrollo del recurso humano en apoyo a la Educación Inclusiva	86
2.1 La formación del profesorado	87
2.2 Planes de formación del profesorado	97
2.3 Educación, Educación Inclusiva y formación del profesorado	106

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLOGICO

Capítulo III. Contextualización de la investigación	115
3.1 La Universidad de Costa Rica como escenario de la investigación: Un espacio de formación del profesorado	115
3.2 Planteamiento de la investigación	125
3.2.1 Problema de investigación y objeto de estudio	126
3.2.2 Objetivos de la investigación	134
3.2.3 Interrogantes de la investigación	136

3.2.4 Utilidades de la investigación	137
Capítulo IV. Metodología de la Investigación	142
4.1 Fase preparatoria	142
4.1.1 Enfoque de la investigación	143
4.1.2 Población y muestra	147
4.1.3 Técnicas y diseño de instrumentos de recolección de datos	152
4.1.3.1 Investigación documental	153
4.1.3.2 Grupo focal	155
4.1.3.3 Instrumentos de recolección de información	162
4.2 Fase de trabajo de campo	163
4.3 Fase de procesamiento y análisis de la información	164
4.3.1 Procesamiento de la información	164
4.3.2 Análisis de contenido: procedimiento	171
4.4 Fase de elaboración del informe y validación de la información	183
4.4.1 Interpretación de la información o consolidación teórica	184
4.4.2 Confiabilidad y validez	184

TERCERA PARTE

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V. Análisis de los resultados de la investigación	188
5.1. Descripción de los componentes del Plan de Estudio	189
5.1.1 Fundamentos y justificación del Plan de Estudio	190
5.1.1.1 Antecedentes	191
5.1.1.2 Justificación	193
5.1.1.3 Fundamentación	194
5.1.1.4 Lineamientos Conceptuales	198
5.1.1.5 Objetivos	204
5.1.1.6 Perfil Profesional	207
5.1.1.7 Áreas del Plan	210

5.1.1.8	Líneas Curriculares	215
5.2	Programación	219
5.2.1	Malla Curricular del Plan de Estudio	220
5.2.2	Descripción de los Cursos del Plan de Estudio	224
5.3	Estudio de los Programas de Cursos e identificación de elementos de Educación Inclusiva	228
5.4.	Comparación Plan de Estudio, Programas de Cursos, Grupos Focales	232
5.5	Identificación de necesidades de formación en Educación Inclusiva	239

CUARTA PARTE

VALORACION DE UNA VISIÓN DE FUTURO Y PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Capítulo VI. Valoración de una visión de futuro vinculada a la formación del profesorado	247
---	------------

Capítulo VII. Propuesta de Educación Inclusiva para la formación del profesorado	252
---	------------

7.1	Planteamiento de la propuesta	253
7.2	Ubicación de los Módulos Didácticos en la Malla Curricular	257
7.3	Módulos Didácticos	262
7.3.1	Módulo 1. Enfoque de la Inclusión: Precisiones, Alcances e Implicaciones	262
7.3.2	Módulo 2. Diversidad, Heterogeneidad e Interculturalidad	263
7.3.3	Módulo 3. Tecnologías de la Información. Comunicación y Accesibilidad en la Educación Inclusiva	264
7.3.4	Módulo 4. Estrategias Metodológicas para la Educación Inclusiva	266
7.3.5	Módulo 5. Ciudadanía y Democracia en la Educación Inclusiva	268

7.3.6 Módulo 6. Desarrollo de Habilidades para la Comunicación y Relaciones Sociales	270
7.3.7 Módulo 7. Marco Legal en Atención a la Diversidad y Normativa Oficial Educativa. Posibilidades y Limitaciones	272
QUINTA PARTE	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	273
Capítulo VIII. Conclusiones y Recomendaciones	273
8.1 Conclusiones	277
8.2 Recomendaciones	279
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	295
Anexos	
Anexo 1. Ficha técnica del Plan de Estudio	
Anexo 2. Ficha técnica de los Programas de Cursos	
Anexo 3. Guía de discusión del grupo focal con docentes	
Anexo 4. Guía de discusión del grupo focal con estudiantes	
Anexo 5. Glosario	

PRESENTACIÓN

No debe existir diferencia entre los seres humanos, la razón es que todos pertenecemos a la misma esencia humana... entonces ¿por qué somos tan necios en buscar y etiquetar a mis propios semejantes?

Yadiar Julián

El siglo XXI se caracteriza por presentar cambios vertiginosos, significativos y continuos que demandan del ser humano conciencia plena de lo que vive cada día, para lograr no solo adaptarse, sino también modificar y transformar las situaciones y acontecimientos que puedan tener efectos negativos para sí mismo y la sociedad en general.

En concordancia con esta realidad, el modelo de educación inclusiva surge desde la posibilidad de hacer cumplir el derecho universal de todo ser humano a acceder a la educación, y que esta sea de calidad y equitativa. Por lo tanto, se le concibe orientada a propiciar transformaciones sobre las concepciones de la educación, representaciones de la sociedad y componentes del funcionamiento de los sistemas sociales. Es decir, en el marco del derecho a la educación, se está transitando desde una perspectiva de integración, a otra de inclusión.

En este sentido, el concepto de la educación como derecho adquiere una gran relevancia, según Booth (2006), está ligado al reconocimiento de la igualdad de todos los individuos, en cuanto a las necesidades humanas que los caracterizan, independientemente de sus diferencias, como a las mínimas garantías requeridas para su progreso.

La educación inclusiva pretende transformar los centros educativos y sus contextos, con el propósito de dar respuesta a la diversidad educativa emergente, tanto desde una óptica social como individual, y garantizar una educación de calidad a lo largo de toda la vida, basada en la igualdad de oportunidades, sin exclusiones ni segregaciones. Este modelo de educación inclusiva responde a una educación que garantiza los derechos de todos los ciudadanos; es decir, surge

como una forma diferente de mirar el horizonte educativo en el marco del cumplimiento de los derechos humanos para la construcción de un mundo más equitativo.

Por consiguiente, las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales ameritan repensar la educación desde una perspectiva de educación inclusiva para el logro de una auténtica sociedad democrática. Este enfoque requiere, repensar el modelo educativo imperante en cada país o sistema político de manera prospectiva, no para vislumbrar el futuro, sino para reflexionar sobre las necesidades más relevantes que permitan identificar líneas de actuación hacia un auténtico camino inclusivo que deberá seguir la educación, como una alternativa de desarrollo y progreso de las personas y de los pueblos.

En otras palabras, se infiere un interés progresivo por la noción y la práctica de la educación inclusiva ante la necesidad de avanzar hacia el logro humano del derecho a la educación. En ese sentido la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas (2006) en su artículo 24 referido a la educación, la importancia de aplicar una política de derechos humanos, frente a una visión asistencial en todos los ámbitos de la vida. Destaca que la Convención plantea un paso relevante para promover sistemas educativos inclusivos. Se insta a los estados firmantes de la Convención a garantizar que la sociedad reconozca y proporcione acuerdos tendientes a eliminar todas las formas y tipos de discriminación y exclusión, con miras a construir un escenario de respeto, aceptación, tolerancia, igualdad y seguridad, en donde la diferencia sea valorada como característica inherente a la condición humana lo que demanda la construcción de una sociedad diversa para dar espacio a un mundo inclusivo.

De igual manera, la UNESCO (2008) promociona ante todos los países, el desafío por lograr que todas personas del mundo aprendan juntos, independientemente de sus condiciones o características singulares.

En este contexto, los centros educativos se deben articular como un todo en un proyecto institucional y dentro de la sociedad en la cual están inmersos. A su vez, demanda que todos los agentes implicados se involucren y compartan el enfoque de la inclusión como una esperanza de paz, equidad y justicia social. Además, supone que se retome y valore la diversidad como una condición inherente a la persona.

En ese sentido, concebir el modelo de educación como objeto de estudio desde una perspectiva inclusiva, requiere una renovación de la tarea educativa. Es imprescindible abrir los centros educativos a la participación de la comunidad; propiciar espacios para la colaboración y la creatividad en el desarrollo metodológico y curricular de cada una de las áreas del conocimiento; romper con la monotonía y la visión homogenizada del aula. Se requiere reflexionar profundamente, sobre la participación de cada uno de los agentes educativos; entre ellos, el profesorado, los equipos de apoyo, la administración, las familias y el propio estudiantado y un análisis permanente de los planes de estudios, a fin de dar respuesta a las demandas emergentes de la sociedad.

Tales reflexiones, aunadas al interés profesional y personal, constituyen uno de los puntos de partida de esta investigación. Asimismo, la experiencia como docente de la Universidad de Costa Rica (UCR), las estancias de estudios e investigación en otras universidades, Complutense de Madrid y Salamanca, entre otras, han servido de estímulo y motivación para realizar el trabajo que se presenta. Sus resultados permiten conocer con rigor y disponer de un análisis para identificar sobre la presencia de elementos inclusivos en la formación del profesorado en Educación Básica de la Universidad de Costa Rica.

En consonancia con lo anterior, la universidad, por su función social, está llamada a propiciar el desarrollo de una educación que responda a las demandas sociales, mediante la formación de profesionales competentes para atender la diversidad, con convicción de transformar y promover una educación de calidad y equitativa para todos los agentes del proceso. Por su misma función social, las universidades deben propiciar programas de formación a lo largo de toda la vida

de tal manera, que permitan prever las demandas que se presentan con los movimientos sociales y sus consecuencias.

Una forma de conocer cómo se están realizando los procesos de formación y, si estos responden a las realidades sociales puede lograrse mediante la revisión permanente de sus respectivos planes de estudio. De esta manera, los resultados permiten remozar todos aquellos componentes ontológicos, éticos, deontológicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos con matiz inclusivo.

A partir de la lectura y la experiencia docente, reflexiones y aportes de la comunidad científica al tema en estudio, se da fundamento a la presente investigación, donde se articula la teoría y la práctica.

El presente informe se ha estructurado en cuatro partes a saber.

Primera Parte. Comprende la Fundamentación Teórica. Contiene dos capítulos que desarrollan los principales ejes temáticos que sustentan la investigación. El Capítulo I se denomina: Posicionando la Educación Inclusiva. Inicia con el abordaje de la educación como un derecho, que reconoce la igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos de actuación.

Seguidamente se desarrollan las ideas en torno a la educación inclusiva como derecho fundamental, que atiende las realidades diversas con el fin de lograr el desarrollo pleno de las personas, se le concibe como un instrumento que favorece el aprendizaje mutuo para el enriquecimiento de la diversidad. Posteriormente, se presenta un recorrido por las normativas internacionales y sus repercusiones en la educación inclusiva, concernientes a los temas de equidad, igualdad de oportunidades, diversidad, interculturalidad, inclusión/exclusión y derechos humanos, tanto en el ámbito educativo como social. También se dan a conocer los antecedentes de la educación inclusiva, desde el análisis de la literatura de autores representativos que han aportaciones al estudio de la temática.

El Capítulo II, se refiere al Desarrollo de los Recursos Humanos en apoyo a la Educación Inclusiva: otorgando debida importancia a la formación del profesorado,

como elemento fundamental en la puesta en práctica de la educación inclusiva y, como gestores responsables del proceso educativo, así como de los planes de formación. Se continúa con un análisis de los vínculos existentes entre educación, educación inclusiva y formación del profesorado.

Segunda Parte. Describe el Marco Metodológico. El cual comprende dos capítulos. El Capítulo III aborda la Contextualización de la Investigación, en donde se caracteriza la Universidad de Costa Rica como escenario investigativo y se da a conocer los Planteamientos de la Investigación a partir del problema y objeto de estudio, los objetivos e interrogantes de la investigación, así como las aportaciones al área del conocimiento.

El Capítulo IV comprende la Metodología de la Investigación. En este apartado, se describe, cada una de las fases de la investigación: fase preparatoria, en la que se detalla la planificación del estudio, fase de trabajo de campo, contempla la recolección de la información. Fase de procesamiento y análisis de la información, dando a conocer el tratamiento de los datos recolectados mediante el Programa Informático NUDIS*T, para luego dar paso a la fase del informe y validación de la misma.

Tercera Parte. Resultados de la Investigación. Conformado por el Capítulo V. Registra los principales hallazgos derivados de los objetivos que sustentan este estudio. Comprende la descripción de los componentes del Plan de Estudio, descripción de la programación, estudio de los programas de los cursos, comparación del plan de estudio, programa de los cursos y discurso de docentes y estudiantes en torno a formación del profesorado en educación inclusiva. Así como la identificación de necesidades de formación en inclusividad.

Cuarta Parte. Valoración de una visión de futuro y propuesta de educación inclusiva en la formación del profesorado. Se presentan dos capítulos: El Capítulo VI, vislumbra posibilidades reales para el logro de una educación inclusiva. El Capítulo VII presenta una propuesta estructurada en siete Módulos Didácticos para fortalecer el proceso de formación del profesorado en educación inclusiva.

Quinta Parte. Conclusiones y Recomendaciones. Constituido por el Capítulo VIII. En este capítulo se dan a conocer las principales conclusiones a las que se llegó en estrecha relación con los objetivos específicos, objetivos generales y el respectivo problema de investigación. También se destacan algunas recomendaciones susceptibles de ser incorporadas en el proceso de formación para el logro de un perfeccionamiento cualitativo profesional.

Finalmente. Bibliografía y anexos en donde se registra el soporte bibliográfico utilizado para elaborar y fundamentar la base de esta investigación y el análisis de la misma. Se incluyen como anexos los instrumentos empleados para la recolección de la información, así como un Glosario que explica los principales términos empleados en los Módulos Didácticos que conforman la propuesta, con el propósito de unificar criterios para tal fin.

Los resultados de esta investigación aporta insumos pertinentes para ser incorporados en la gestión educativa de formación del profesorado desde la perspectiva y el enfoque de los derechos humanos, para dar espacio a una educación inclusiva, que de respuesta a la carencia o necesidad de un profesorado competente para atender la diversidad de necesidades educativas del estudiantado.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. Posicionando la educación inclusiva

*La paz mundial somos nosotros... cada uno es un agente de la visión de paz que
llevamos dentro*

Kathleen Van Kieft

En este apartado, se exponen los componentes que dan fundamento al análisis teórico del presente modelo de educación inclusiva que responde a la propuesta de diseños tanto educativos como sociales para alcanzar el derecho a una educación justa, equitativa y de calidad. El paradigma de la diversidad como precedente social que supera el arquetipo de la integración para dar paso a la inclusión. Se centra en la dignidad de la persona, bajo el argumento que es en la sociedad donde existen las barreras que obstaculizan el desarrollo pleno de la ciudadanía, en general. Se presentan los principales documentos internacionales que sustentan el tema en estudio. Para terminar con este apartado se presenta una revisión sobre los antecedentes teóricos de la educación inclusiva.

1. 1 La educación como un derecho fundamental

La educación como derecho humano fundamental posibilita la total participación de los ciudadanos en las diversas esferas de la vida, al reconocer la dignidad y el valor humano de la persona. Es decir, la educación es concebida como un elemento indispensable para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, por lo tanto, es ineludible para la sostenibilidad de una sociedad democrática. Recoge los principios de indivisibilidad, interconectados y en interdependencia con todos los derechos humanos, dado que la educación reviste aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Tiene carácter fundamental, no sólo porque de ella depende la dignificación humana, al poder enriquecer posibilidades de su desarrollo, sino que lo es porque se entrelaza con otros derechos, capacitando a las personas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos. En un sentido amplio Gimeno (2008), manifiesta

que la educación es vista como una dimensión importante del desarrollo de las sociedades y para la perpetuación de una sociedad democrática.

Desde este contexto y, para efectos de este trabajo, se conceptualiza la educación de la siguiente manera:

Un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. La educación se define como el crecimiento de un individuo al pasar de un estado de dependencia relativa a uno de relativa independencia mental, física, emocional y social (Muñoz, 2007: 8).

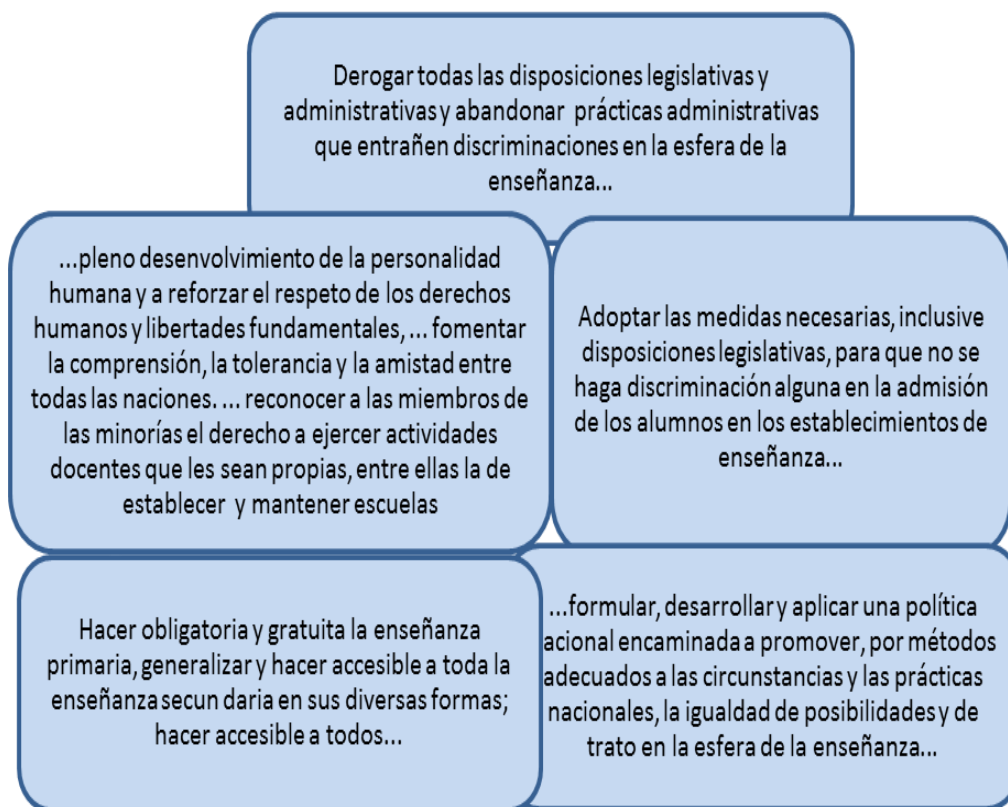
La educación se concibe, como un derecho clave para el desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectado por un acelerado desarrollo de las sociedades, producto de los avances del conocimiento, tecnológicos, sociales y de la comunicación. La UNESCO (2009) plantea que ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. En esta misma línea, la ONU (2006) publica lo que va a ser un referente ineludible en las futuras políticas sociales y educativas destinadas a la población en general y, a las personas con alguna diversidad funcional o discapacidad, en particular. Lo que de ahora en adelante habrá que trabajar dignamente para y desde los derechos humanos y su atención real y efectiva, según los colectivos sociales a los que se dirija.

En consecuencia, en el contexto de los derechos humanos toda persona tiene el derecho ineludible a la educación, capacitación e información; así como a otros derechos humanos fundamentales para la realización plena de su dignificación y realización humana. Este postulado se encuentra establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), así en otros tratados y declaraciones

internacionales; todos estos instrumentos forman parte de herramientas eficaces que han servido de base para el goce del derecho a la educación para todos. Expresamente, la Convención contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (1960) establece los compromisos, que los estados partes se comprometen a cumplir, estipulados en los artículos 3,4 y 5 tal como se muestran a continuación:

Figura 1

Compromisos contra la discriminación de los estados partes en la Esfera de la Enseñanza



Fuente: Elaboración propia a partir de ONU. (1960). Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

Con estos planteamientos se busca erradicar discriminaciones en la esfera de la enseñanza aprendizaje mediante algunas propuestas, promoción de la igualdad de oportunidades para el perfeccionamiento de la personalidad humana

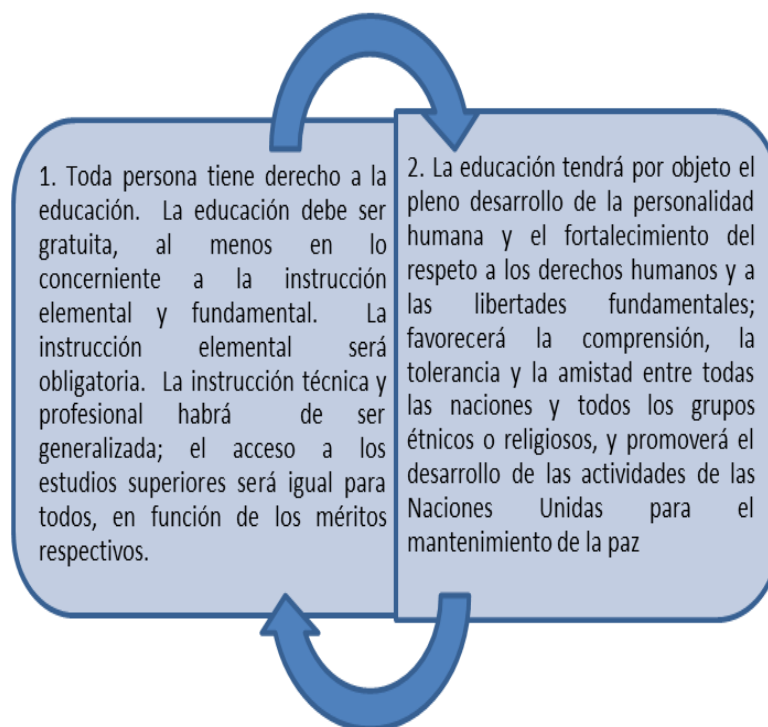
sustentadas en el respaldo legal y el desarrollo de políticas educativas en los niveles local, nacional e internacional bajo el marco de los derechos humanos.

Según el texto anterior, la educación es un derecho, con un trasfondo jurídico que revierte a modo de derecho social. Además, como servicio estatal, se ubica en el surgimiento de los estados modernos que la asumen como parte de sus servicios por lo que se incluye dentro de las responsabilidades administrativas del estado. Es así como la educación en general es un tema presente en los discursos, declaraciones y propuestas de los diferentes organismos internacionales y en los planes y agendas de los gobiernos.

La educación como derecho humano encuentra su mejor expresión en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), específicamente en los incisos 1 y 2 del artículo 26 al decir que:

Figura 2

La educación como derecho humano



Fuente: Elaboración propia, a partir de ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Se concibe a la educación, como una instancia operativa que busca el desarrollo pleno de los individuos, una acción comprometida de y entre los estados, conlleva una nueva visión de la persona, con una cultura propia, dando sentido a la vida cotidiana y, por lo tanto, una mejor calidad de vida. De ahí que en materia de educación se puede situar como un derecho establecido en tanto, como un bien colectivo, que el Estado establece para sus ciudadanos. Por consiguiente, sin un cumplimiento satisfactorio del derecho a la educación, no sólo la vida de cada uno se menoscaba y se limita su horizonte, sino que, difícilmente, se pueden perpetrar otros derechos, como el de la libre expresión, la participación política o el derecho al trabajo en las sociedades avanzadas (Gimeno, 2008).

De igual manera, la educación es vista desde un panorama que posibilita la realización de la persona en las diversas áreas del quehacer humano. En algunos países la educación es un derecho constitucional; por lo tanto, el estado debe garantizar la educación de sus ciudadanos sin distinción de raza, etnias, género, religión y, o cualquier otra condición de índole discriminatorio. La educación es un instrumento indispensable para proteger otros derechos humanos; propician el andamiaje necesario para garantizar una buena salud, la libertad, la participación social, más productividad, mayores ingresos familiares, oportunidad para vivir en dignidad y tomar decisiones informadas acerca de sus vidas, entre otros derechos básicos de la condición humana.

A través de la historia, la educación ha sido un tema permanente de los diferentes gobiernos en los distintos momentos que marcan el desarrollo de la humanidad. Por lo tanto, esta ha sido ratificada en sus constituciones, como una forma de garantizar el derecho de todas las personas y un medio de movilidad social y de protección de otros derechos como políticos, civiles y sociales; así mismo, con el fin de garantizar una educación de equidad e igualdad para todos; a la vez, como una forma de proteger al ciudadano que se quiere formar, según sea el tipo de sociedad que se tiene y por ende, garantizar el ejercicio pleno de esos derechos.

La educación como derecho, no debe considerarse como privilegio de ciertos sectores sociales, sino como un derecho de todas las persona, de tal manera, debe ser garante de fomentar el desarrollo personal y social para el logro de los ideales de paz, libertar y justicia social; en consecuencia, contribuir a reducir la pobreza, la exclusión de todo tipo, la violencia, la intolerancia a la diversidad, deterioro del medio ambiente y posiciones fundamentalistas que dificultan el libre ejercicio y disfrute de los derechos humanos y, de la participación plena en la sociedad.

Asimismo, uno de sus propósitos elementales, es brindar a los países miembros un instrumento para promover el conocimiento de los derechos humanos en todas las partes del mundo y su inclusión en los estatutos de los distintos regímenes de derecho. Todos los derechos especificados en la declaración, tales como el derecho a la no discriminación, la libertad de movimiento, privacidad, condiciones justas y favorables en el trabajo, participación en la vida cultural, a una igual protección ante la ley, entre otros, están basados en la persona.

Al respecto, es importante señalar que la educación como derecho humano fundamental ha inducido a la adquisición de una conciencia social que promueve este derecho como una realidad mediante la promulgación de leyes en los diversos Estados que lo sustentan.

En congruencia con lo anterior, la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (2010), en su preámbulo manifiesta que: “la educación es un derecho fundamental para todas las personas, mujeres, hombres, de todas las edades y en todo el mundo”. A su vez, el artículo 1 establece que cada persona debe beneficiarse de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas, desarrollar sus plenas capacidades, vivir y trabajar en dignidad, así como mejorar la calidad de sus vidas y tomar decisiones.

Los derechos humanos son las garantías jurídicas universales que protegen a los individuos y a los grupos, contra acciones y omisiones que interfieren en las libertades y los derechos fundamentales y en la dignidad humana. Interconectado

a la educación, como un derecho fundamental, se encuentra el elemento del ejercicio del poder a través de la participación, registrado magistralmente en la siguiente afirmación de Ammán (1996):

La educación da poder. Es la clave para establecer y fortalecer la democracia y el desarrollo la cual es tanto sustentable como humana y basada en la paz hacia un respeto mutuo y justicia social. Además, en un mundo en donde la creatividad y el conocimiento juegan un rol importante, el derecho a la educación no es nada menos que el derecho a participar en el mundo moderno.

Se explicitan de lo anterior tres ejes interrelacionados: educación, poder y participación, en donde la educación se concibe como potestad para el ejercicio real de la ciudadanía, al facilitar la inclusión de las personas con todas las posibilidades de participar plenamente en la sociedad y en las acciones que se vinculen con su desarrollo.

La actual sociedad de las tecnologías, la información y de las comunicaciones muestra cambios constantes en todas sus dimensiones, es evidente el acelerado ritmo de las transformaciones, que causan los descubrimientos científicos y tecnológicos y la necesidad de los países de formar grandes bloques regionales con miras a enfrentar los retos y desafíos que provoca el mundo globalizado; además de las diversas manifestaciones que viven las sociedades, en términos de desigualdad e injusticia social, traducidas en las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se constituyen en las sociedades modernas, tales como: deterioro acelerado del medio ambiente, violencia intrafamiliar, el flagelo de las guerras, movimientos migratorios y los efectos del tema de la interculturalidad inherentes a la sociedad actual.

Estos movimientos vertiginosos involucran directamente a la educación, por ser ésta una herramienta ineludible de movilidad social y un medio para garantizar la paz y la igualdad entre los pueblos. Por lo tanto, la educación está obligada a

permanecer en constante renovación y cambio para estar acorde con los movimientos que se suscitan y preparado para ofrecer respuestas acertadas y, con evidencia científica ya que:

vivimos en una sociedad multicultural caracterizada por la presencia de personas pertenecientes a diversas culturas étnicas y razas. Las gentes emigran desde sus países de origen inspirados por varios motivos, como son las necesidades económicas, la dificultad de encontrar un puesto de trabajo, el deseo de prosperidad económica y de libertad (De Haro, 1999:901).

De acuerdo con el texto anterior, es preciso destacar que la época actual se caracteriza por presentar cambios acelerados, significantes y continuos, que demandan del ser humano conciencia de lo que vive cada día para lograr no sólo adaptarse, sino también modificar y transformar las situaciones y acontecimientos que puedan tener efectos negativos en sí mismo y la sociedad en general. Por consiguiente, la educación es fundamental para lograr el desarrollo del capital humano, ya que las personas invierten esfuerzos de todo tipo para mejorar y elevar el nivel y su calidad de vida, reducir la pobreza, la ignorancia y la exclusión. Se espera por lo tanto, que la educación propicie al ser humano las estrategias necesarias para interactuar con su entorno de forma responsable para lograr el bien común y una sociedad justa y solidaria, al tomar conciencia de que sus acciones mejorarán la calidad de vida y fortalecerán valores que fomenten la armonía en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un proceso y no como una mercancía; un proceso de cambio mediante el cual la persona se desarrolla, informándose y transformándose ella misma y a su vez, transformando el entorno más próximo de referencia (Jiménez, 2010; García, 2002). Además, tiene como desafío formar a todas las personas para participar efectivamente en la construcción de una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la paz entre todos los grupos y entre todas las naciones.

Por consiguiente, las políticas educativas establecidas en los diversos países son un instrumento necesario para que el cambio favorezca a la sociedad en su conjunto, a todos los sectores poblacionales, sin distinción de ningún tipo, pues a través de ella se cristalizan las oportunidades de desarrollo de la ciudadanía y tiene a su cargo también la formación de ciudadanos, lo cual debe ser coherente con las necesidades y posibilidades de desarrollo de cada país.

Para que la educación, como un derecho, se cumpla a cabalidad, no basta que esté establecido jurídicamente, ni que los estudiantes asistan a las aulas; se les debe asegurar la presencia, participación y permanencia en los centros educativos, así como una educación holística que promueva el desarrollo integral, para lo cual los diferentes agentes educativos deben estar debidamente formados, acudir a dar respuesta a las necesidades particulares de la población estudiantil mediante una reconstrucción de la institución escolar que supone un cambio en metodologías, desarrollo curricular, transformación organizacional del centro educativo, inclusión de valores, trabajo colaborativo entre la comunidad educativa en general, y actualización y formación permanente del profesorado.

Para concluir con este apartado, se destaca la idea que la educación es un asunto de derechos humanos y no una caridad o dádiva, que debe ser de calidad y equidad. Por lo tanto, debe consolidarse a la mayor brevedad posible, para garantizar la igualdad de oportunidades y, para no quebrantar y o infringir esos derechos. En este sentido, “es una manera de asegurar que la educación para todos signifique para Todos” (Oficina Internacional de Educación, 2008: 6). Una vez planteadas estas reflexiones sobre la educación como derecho, en el siguiente apartado se detallan las principales normativas internacionales que en materia de derechos humanos otorgan autenticidad al modelo de educación inclusiva.

1.1.1 Normativas internacionales y la inclusión

En una revisión de las principales normativas de carácter internacional sobre derechos humanos se pueden encontrar indicios acerca de la educación inclusiva

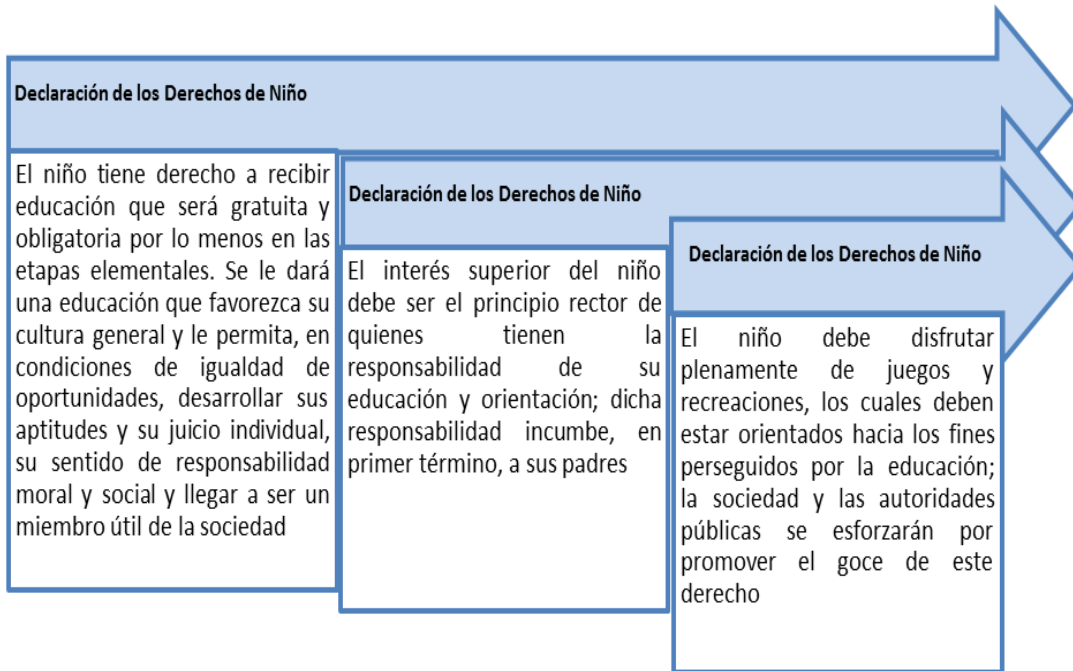
como derecho. Para este estudio, se mencionan las más relevantes por su alcance y contenido.

El primer antecedente se remonta a 1924, con la Carta de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos del Niño (Ginebra), la cual enfatiza en la necesidad de tener en cuenta los derechos del niño y el respecto a su condición como persona.

Veinticuatro años más tarde, en 1948, la Organización de Naciones Unidas (ONU), adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Indica que todo ser humano, sin distinciones de ninguna clase, tiene derechos inalienables a la dignidad y la libertad. A partir de ello, el principio de normalización pasa de ser una propuesta vigente en la zona escandinava a una filosofía escolar a nivel mundial; se estableció que la educación es un derecho básico de las personas, y aunque si bien es cierto, no se habla de educación inclusiva, sí se evidencia una base importante para llegar a ella al postular la educación como el derecho básico de todas las personas; con ello, se abren espacios para incluir y no excluir. Dicha declaración fue adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 217. De esta forma, por primera vez, los Estados reconocieron el derecho a la educación.

La gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica se mantuvieron y fueron complementados en 1959 cuando la Declaración de los Derechos de Niño (adoptada por la ONU), señaló el derecho a la atención educativa e integral de todo niño, al mencionar en el principio 7 que:

Figura 3
Derecho a la atención educativa integral del niño



Fuente: Elaboración propia a partir de ONU. (1959). Declaración de los Derechos de Niño.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos promulga en su artículo 26, que toda persona tiene derecho a una educación gratuita y obligatoria en sus niveles básicos, como principios generales. Específicamente, el inciso 3 del mismo artículo establece que los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A su vez, especifica en el principio 9 que la educación debe promover el desarrollo físico, intelectual, mental y moral. En lo que respecta a los niños con discapacidad, la Declaración manifiesta en el principio 5, su primera expresión en derechos, al señalar que el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso.

En 1960 se celebra en París la conferencia general. Es una Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la cual

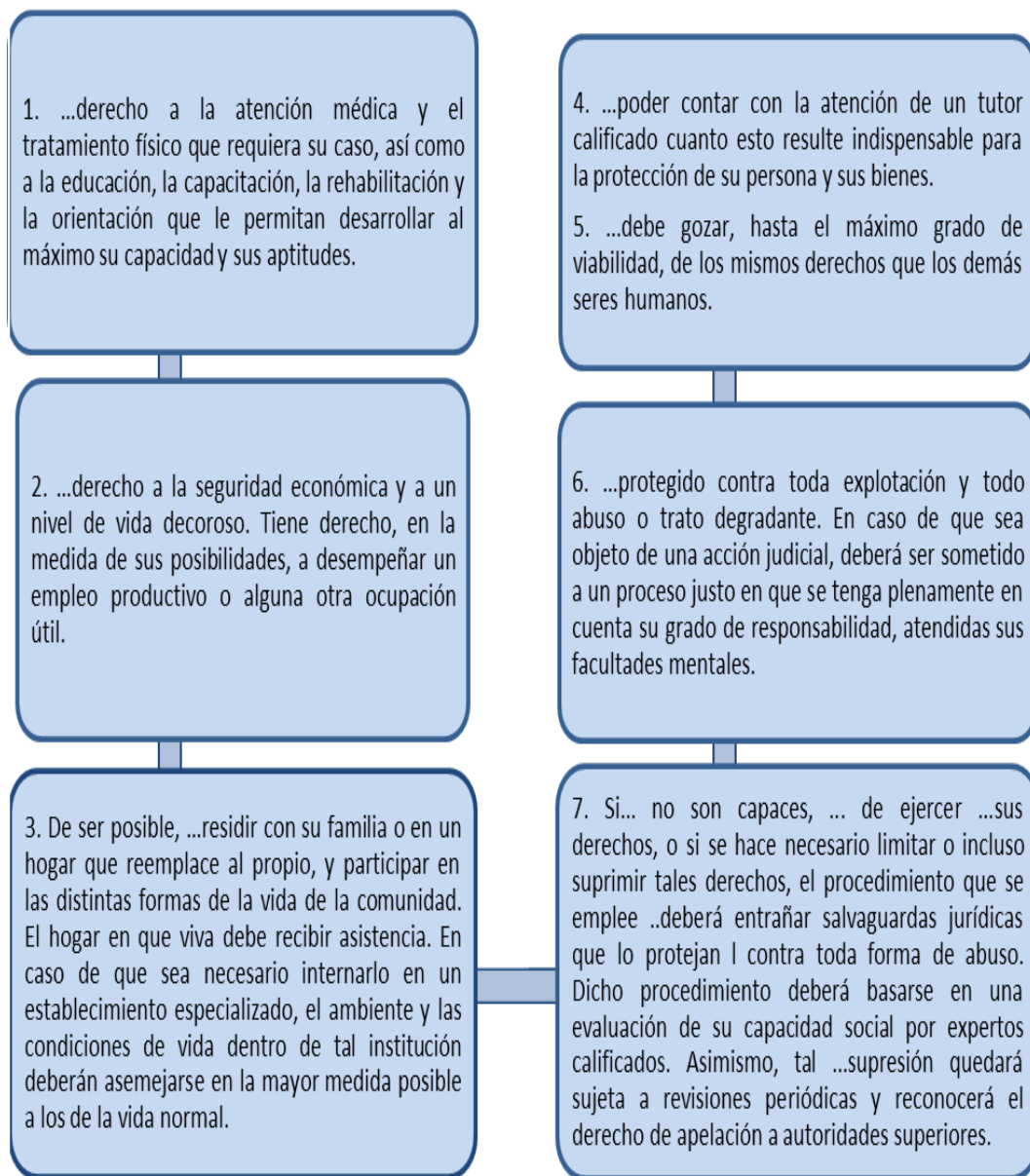
se precisan lineamientos en torno a favorecer oportunidades educativas a todas las personas, sin ningún tipo de distinción.

Un aporte más, fue constituido en ese mismo año, al ser aprobada la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza por la (UNESCO: 1960) en la que se incorpora la accesibilidad al derecho de la educación Este referente vino a representar una posición más a favor de la inclusión al pronunciarse en contra de la discriminación.

En 1966 con la aprobación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Culturales y Sociales se da un avance significativo en la connotación del derecho a la educación inclusiva. En este Pacto sin llegar a explicitar la educación inclusiva, en el artículo 13, se reconoce el derecho de todos a una educación primaria gratuita y obligatoria y, sucesivamente hasta la secundaria y superior. Asimismo, las observaciones generales referidas a este artículo y aprobadas por el Consejo Económico y Social en 1999, destaca que este derecho es un medio indispensable para ejercer otros derechos y precisa las características de la educación: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Un paso más se dio con la Liga Internacional de Asociaciones de Deficientes Mentales (1968), al realizar, según Antón (2010) una resignificación de la terminología vinculada con estos términos, que va sustituyendo las connotaciones negativas y promoviendo cambios en los paradigmas establecidos. Dicha declaración contiene siete derechos generales y específicos de las personas con retraso mental:

Figura 4
Derechos generales y específicos de las personas con retraso mental



Fuente: Elaboración propia a partir de: Liga Internacional de Asociaciones de Deficientes Mentales. (1968). Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales.

En 1971, la Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales fue adoptada por la ONU. Los siete derechos fueron la base para que se desarrollara el principio de normalización, para dar a la persona con

retraso mental, pautas y condiciones de vida cotidiana que se aproximen en lo posible a las normas y pautas de la corriente general de la sociedad y su forma de implementarse se basa en parte en la integración educativa.

Posteriormente, en 1978 el Informe Warnock (Inglaterra) reconsidera el enfoque de la educación especial promoviendo un cambio desde la perspectiva centrada en el déficit de la persona hasta la perspectiva centrada en la necesidad educativa del estudiante derivado de la discapacidad

A partir de 1981, se pone en marcha el Programa de Acción Mundial a favor de las personas con discapacidad, con la declaratoria del Año Internacional del Minusválido por parte de la ONU, en donde las organizaciones internacionales deberán asistir a los organismos nacionales y comunitarios en la preparación de programas de educación pública, proponiendo planes de estudio y proporcionando materiales de enseñanza e información básica acerca de los objetivos del Programa de Acción Mundial.

En ese mismo año, la Declaración Sundberg, reconoce los derechos de los niños y establece en forma de Ley Internacional para los estados partes, la obligación de garantizar a todos los niños, sin ningún tipo de discriminación, el beneficio de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; acceso a la educación y atención médica; condiciones para desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos; un ambiente propicio para crecer con felicidad, amor y comprensión; y la información sobre la manera como pueden alcanzar sus derechos y ser parte del proceso en una forma participativa. Esto marca un precedente importante al encuadrar la acción educativa desde un enfoque de derechos, donde el niño, es considerado una persona con derecho, y no un objeto de atención de parte del adulto o del estado.

Como una aportación relevante se menciona en el Compendio de Declaraciones sobre los derechos de las personas impedidas (ONU, 1983). Compila documentos y acciones tendientes a favorecer el desempeño autónomo de la persona con discapacidad.

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1989, reitera en el artículo 28, el derecho de los niños a la educación, a su inclusión escolar y social, a una vida digna, plena y decente; plantea una serie de estrategias con el fin de promover la igualdad de oportunidades, entre las que se proponen la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de abandono escolar.

Posteriormente, en 1990, los gobernantes de países de todo el mundo se reunieron en Jomtien para afrontar el grave problema de la exclusión en la educación. En esa conferencia, los participantes suscribieron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, con el fin de sumar esfuerzos para hacer realidad uno de los puntos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación, como fundamento de la determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos (UNESCO, 1990). A partir de este momento, se recogen ideas para promover la no exclusión, promoción y fomento de la equidad, concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica, valorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 5

Fundamentos para promover la no exclusión

1. Universalizar el acceso y promover la equidad: Para que la educación básica sea equitativa debe darse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

2. Concentrar la atención en el aprendizaje: Conocimientos útiles, habilidad de raciocinio, destrezas y valores. La educación básica, en consecuencia, debe poner especial atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real. Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial.

3. Ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica:

Ahora, más que nunca, la educación debe verse como una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

4. Valorizar el ambiente para el aprendizaje: El aprendizaje no se produce en aislamiento, sino en comunidad. Los conocimientos y las destrezas que mejorarán el ambiente de aprendizaje de los niños deberán integrarse con los programas de aprendizaje para adultos de la comunidad.

La educación de los niños, niñas y la de sus padres –u otras personas encargadas de ellos– se apoyan mutuamente y esta interacción debería usarse para crear un ambiente de aprendizaje calidez y vital.

5. Fortalecer la concertación de acciones: Acordar convenios entre todos los subsectores y todas las formas de educación; convenios entre el departamento de educación y otras dependencias gubernamentales y otras esferas sociales; concertar acciones entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y las familias.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (1990). Conferencia Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

De esta manera, se proclamó el derecho a la educación para todas las personas del mundo y se ratificó el derecho de los niños a recibir educación, independientemente de sus características particulares. Además, enfatiza en la

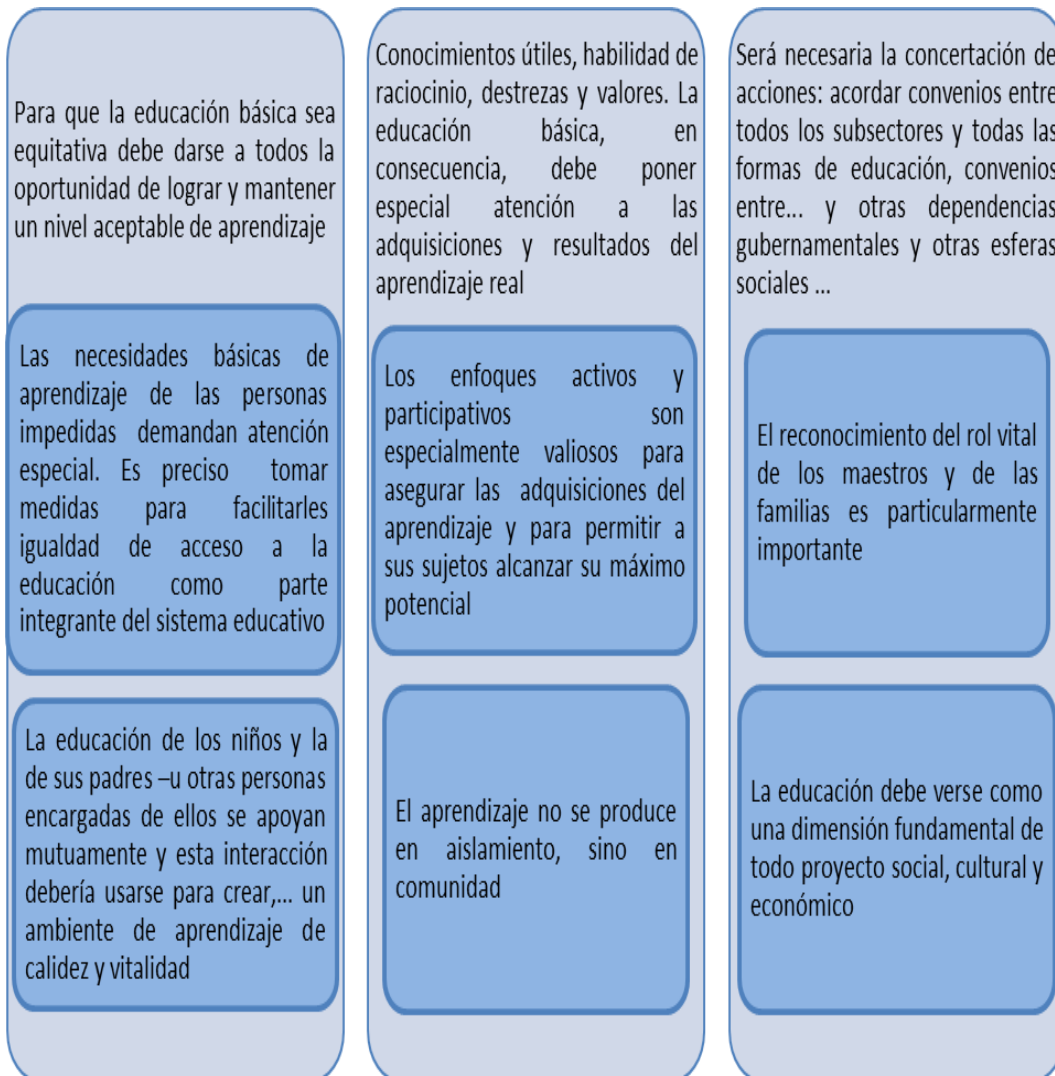
importancia de la educación básica en el desarrollo humano y de todos los niños a recibirla. Con esto, se reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa, particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión de niños pobres, niños trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos provenientes de entornos desfavorecidos o en condición de desventaja.

En el apartado especial, dedicado a las personas con discapacidad, se plantea que “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 2000: 75-76).

Un aporte esencial de esta conferencia es que la educación para todos se articuló a partir del principio de acceso con equidad a la educación; sin embargo, no se refirió a la igualdad en educación, ni mucho menos, hizo referencia explícita a la educación inclusiva, dejando un debate abierto sobre los estándares, el significado y las implicaciones de equidad, de manera tal que la equidad en la educación no ha significado igualdad en la aplicación de los derechos humanos en el caso de las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables (Rodríguez, 2006).

En el artículo II, Perfilando la visión de la declaración mundial sobre educación, se definen aspectos primordiales para promover la no exclusión y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje desde una “visión ampliada”, que va más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, desde la reflexión, la creatividad, la eficacia y el aprovechamiento de las prácticas educativas, según se ilustra a continuación:

Figura 6
Promoción del derecho a la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

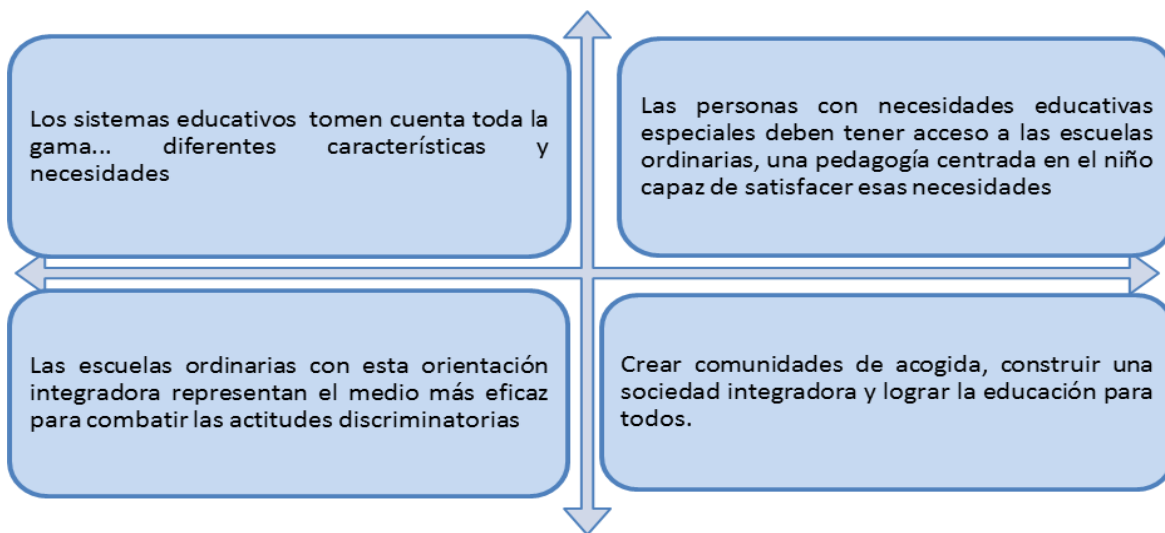
Más adelante, en 1993, la Asamblea General de la ONU aprueba las Normas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, hace énfasis en la obligatoriedad de los Estados acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidad en su Artículo 6:

los estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en

entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (UNESCO, 1993).

En 1994, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad y la Declaración de Salamanca insta al cumplimiento de los Compromisos de la Educación para Todos y proclama que:

Figura 7
Aspectos primordiales para la inclusión



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca.

Estos acuerdos están inspirados en el principio de integración y en el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos", donde se entremezclan los términos de integración y escuela para todos, que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada quien, todos los niños de ambos sexos tienen el derecho fundamental a la educación, acorde con sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. En el prefacio de dicha declaración se destaca la necesidad de examinar la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales

sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde en una sociedad en aprendizaje (Declaración de Salamanca, 1994).

Así, la Conferencia de Salamanca ha sido considerada como la primera oportunidad internacional importante para aprovechar dichas iniciativas e intentar que los niños con necesidades educativas especiales, cualquiera que sea su definición, queden integrados desde el principio, en los planes nacionales y locales, de lograr que las escuelas estén abiertas a todos los niños y de que se conviertan en medios pedagógicos agradables y estimulantes.

Por otra parte, en 1996 en el Simposio Internacional Sobre Los Derechos Del Niño, hacia el siglo XXI y su respectiva Declaración de los Derechos de los Niños se revisan los logros e identifican obstáculos para la correcta ejecución y seguimiento de la Carta de las Naciones Unidas.

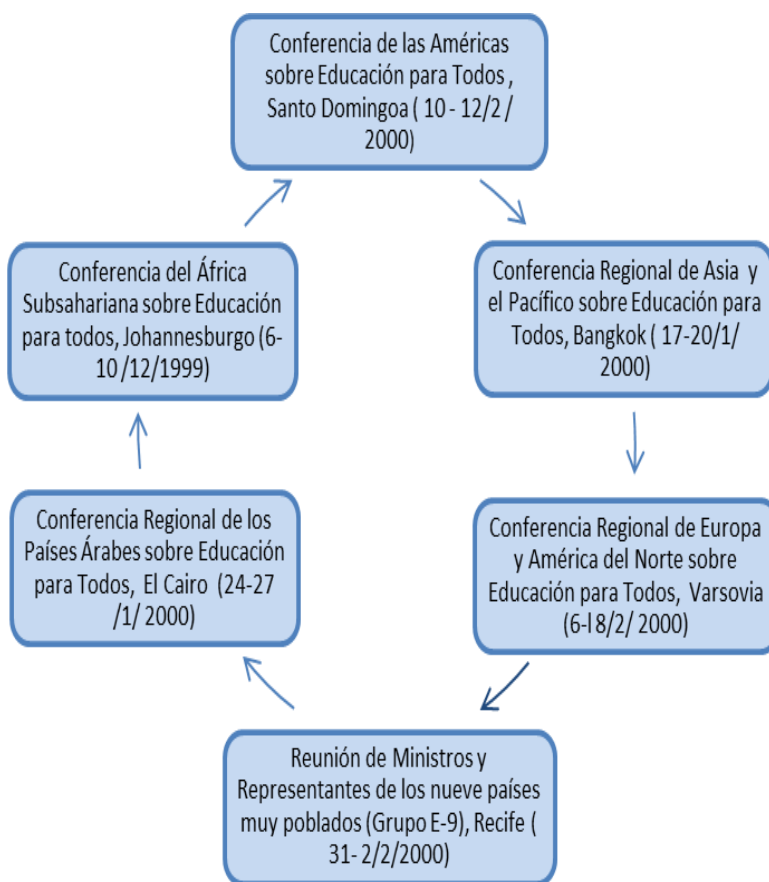
Otro acontecimiento importante de 1996, es la Declaración del Año Internacional contra la Exclusión; en el marco de este acontecimiento, se promueven acciones tendientes a favorecer la inclusión y participación de todas las personas, en todas las áreas del quehacer social.

Seguidamente, en el Foro Mundial Sobre Educación, en Dakar (UNESCO, 2000), se realiza una evaluación de los acuerdos de la Declaración mundial de la educación para todos, se reconocen avances logrados, pero también los compromisos incumplidos. Se adquieren nuevas responsabilidades y se reitera la necesidad de centrarse en el acceso a la inclusión de los estudiantes en desventaja y marginados, dentro de los que se mencionan a aquellos con alguna discapacidad. En esta declaración, se hace una clara referencia a la inclusión, al plantear que.

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones emigrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015 (UNESCO, 2000).

El Marco de Acción de Dakar (2000) se basó en el más amplio balance de la educación básica prevista desde la Conferencia mundial sobre educación para todos, celebrada en 1990; para ello, se elaboró un análisis detallado del estado de la educación básica en el mundo. Entre 1999 y 2000, cada país evaluó sus propios adelantos en el camino hacia el logro de los objetivos de la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y presentó sus resultados en el transcurso de las seis conferencias regionales:

Figura 8
Conferencias regionales sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, 2012.

Cabe anotar que el Foro mundial sobre educación hace una clara referencia a la inclusión al plantear que la inclusión de los niños con necesidades especiales o

pertencientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones emigrantes, comunidades remotas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015 (UNESCO, 2000). Asimismo, se da un avance al acentuar que el acceso a la educación no es suficiente, ya que la permanencia y la calidad son tan importantes como la cantidad. En este contexto, se vislumbra una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el estudiante, que combina enfoques formales y no formales y utiliza óptimamente todos los recursos disponibles.

En este contexto, los países miembros se comprometen a incorporar en las estrategias de mejoramiento de la calidad, un lugar importante en los centros educativos como ambientes de aprendizaje caracterizados por el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de la población y la flexibilidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Posteriormente, en el año 2001 se promulga la Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI, donde los ministros de educación de América Latina y el Caribe, reiteraron su compromiso por hacer de la educación una prioridad, con los siguientes objetivos: alcanzar una educación básica para todos, bajar los índices de los niños que no ingresan a la escuela, muchos de los cuales presentan una discapacidad, disminuir la repetición de grados y la deserción escolar así como mejorar la calidad y la eficiencia en la educación.

Acerca de las recomendaciones sobre políticas educativas, titulado Los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio, la recomendación 3, se refiere a la adecuación del currículo, en los siguientes términos:

La reflexión y adecuación del currículo ha de ser un elemento central en la práctica de los docentes, quienes han de apropiarse del currículo propuesto por la administración educativa y enriquecerlo en función de las necesidades de sus estudiantes y de su contexto (UNESCO, 2001: 13).

En el apartado de aprendizajes de calidad y atención a la diversidad: ejes prioritarios de las políticas educativas, se recomienda que se brinden “distintas alternativas metodológicas para que todos los estudiantes adquieran los aprendizajes básicos por diferentes caminos” (UNESCO, 2001: 15), y de esta manera, lograr un enriquecimiento y adecuación del currículo oficial. Se visualiza así, la necesidad de aplicar la estrategia de adecuación curricular en diferentes niveles del acto educativo.

En la Cumbre de las Américas del 2001 en Quebec, adquiere relevancia la educación, vinculada con la ciencia y la tecnología; la salud, el trabajo y el empleo, los derechos humanos, la justicia, la igualdad de género y la diversidad cultural. Estas temáticas se trabajan desde tres dimensiones: el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación, así como por los sistemas de información y el intercambio de experiencias entre países, para superar situaciones adversas o de exclusión social y para lograr una mayor integración; insistencia significativa en el logro de una mayor participación de la sociedad civil en todos los ámbitos; y , finalmente un énfasis notable en la mayor articulación e integración entre los países de la región (Felfeber, 2005).

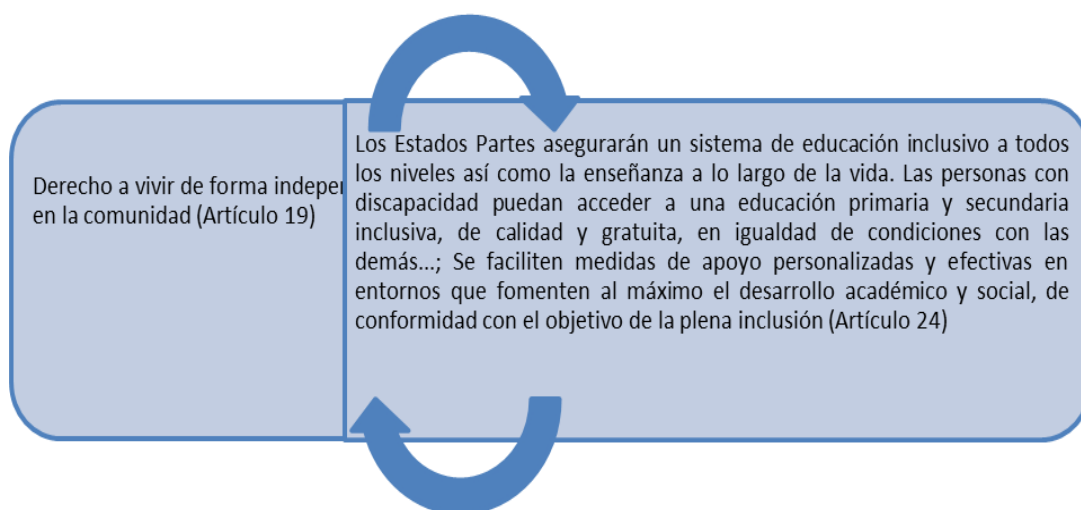
Seguidamente, en el año 2006, el Comité de los Derechos del Niño, aprueba la Observación general número 9, referida a “Los derechos de los niños con discapacidad”, en la que se considera que la educación inclusiva es el objetivo de educar a los niños con discapacidad y, que los estados deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y con apoyo individual para esas personas. La observación general 9 tiene como propósito ofrecer orientación y asistencia a los estados partes, en sus esfuerzos por hacer efectivos los derechos de los niños con discapacidad.

En ese mismo año, se aprueba la Convención internacional para los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (ONU, 2006). Este es el primer tratado del siglo XXI en ser adoptado, se constituye de esta manera, en un valioso instrumento jurídico vinculante para los gobiernos miembros, quienes

deberán introducir cambios en sus legislaciones, referentes a mejorar y promover el acceso a la educación y al empleo de las personas con discapacidad. Esta convención establece claramente el ejercicio en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos, y reglamenta que las personas con discapacidad deben tener acceso a todos los derechos de los demás miembros de la sociedad.

Dicha convención contiene principios ligados a la educación como un derecho. En este sentido, la convención, específicamente en materia de educación, en su artículo 24 se refiere a la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. Los estados asegurarán entornos inclusivos en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de toda la vida (ONU, 2006). Igualmente, la convención en su articulado manifiesta claramente los derechos de los niños a sentirse parte de su familia y de la sociedad a la que pertenecen, así, en los principios generales: la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad se expresa:

Figura 9
Derecho a la familia y a de la sociedad



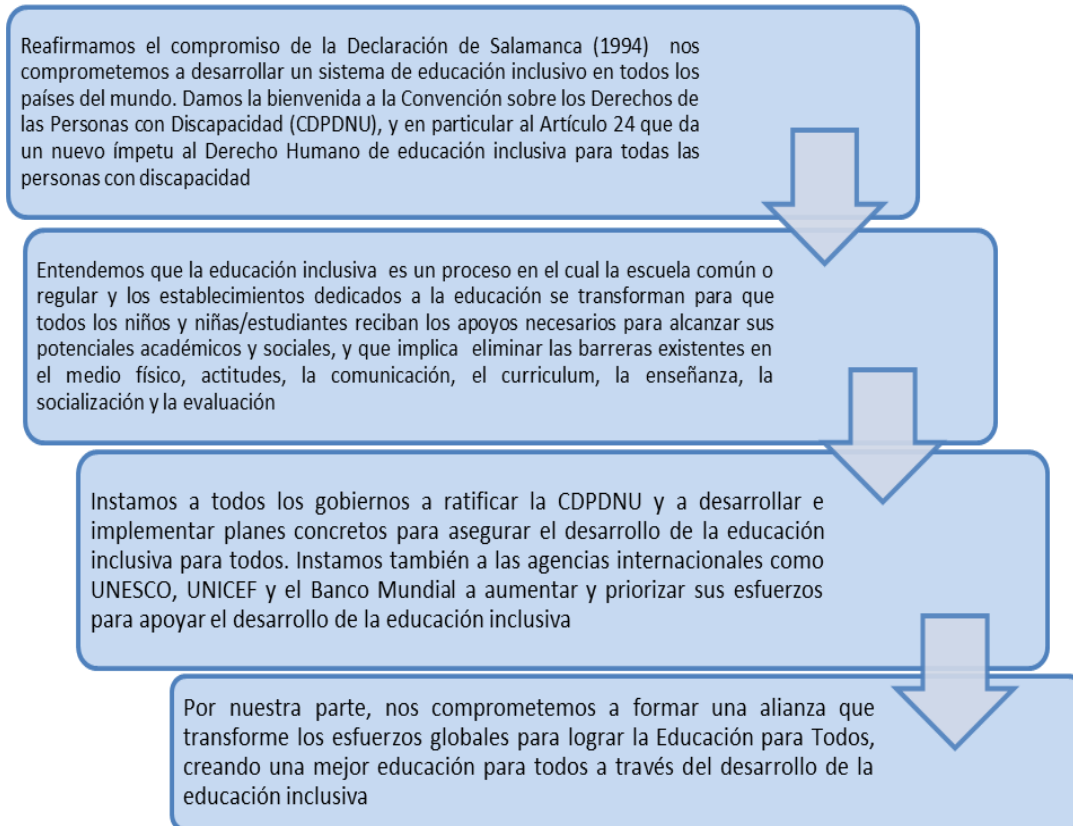
Fuente: Elaboración propia a partir de ONU (2006). Convención internacional para los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.

En términos generales, con esta convención se busca que los estados partes garanticen el disfrute pleno de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. Se hace referencia también al respeto y su dignidad inherente y, se comprometen a ello. Además, se pone énfasis tanto en la persona con discapacidad como su entorno y a la sociedad en general. Otro aspecto relevante al que se hace mención es la accesibilidad y la eliminación de barreras que impiden el derecho a todas las oportunidades que ofrece la sociedad para todos sus ciudadanos. Se puede englobar el espíritu de la convención, expresando que esta contiene los principios de accesibilidad, igualdad, la no discriminación y la inclusión.

En el año 2009 tuvo lugar la Conferencia mundial sobre educación inclusiva, volviendo a Salamanca: afrontando el reto, derechos y retórica actual, en la cual se pone de manifiesto la relevancia mundial de la inclusión. Las conclusiones de dicha conferencia se resumen en los siguientes puntos:

Figura 10

Manifiesto de la Educación Inclusiva en la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva Volviendo a Salamanca: afrontando el reto, derechos y retórica actual



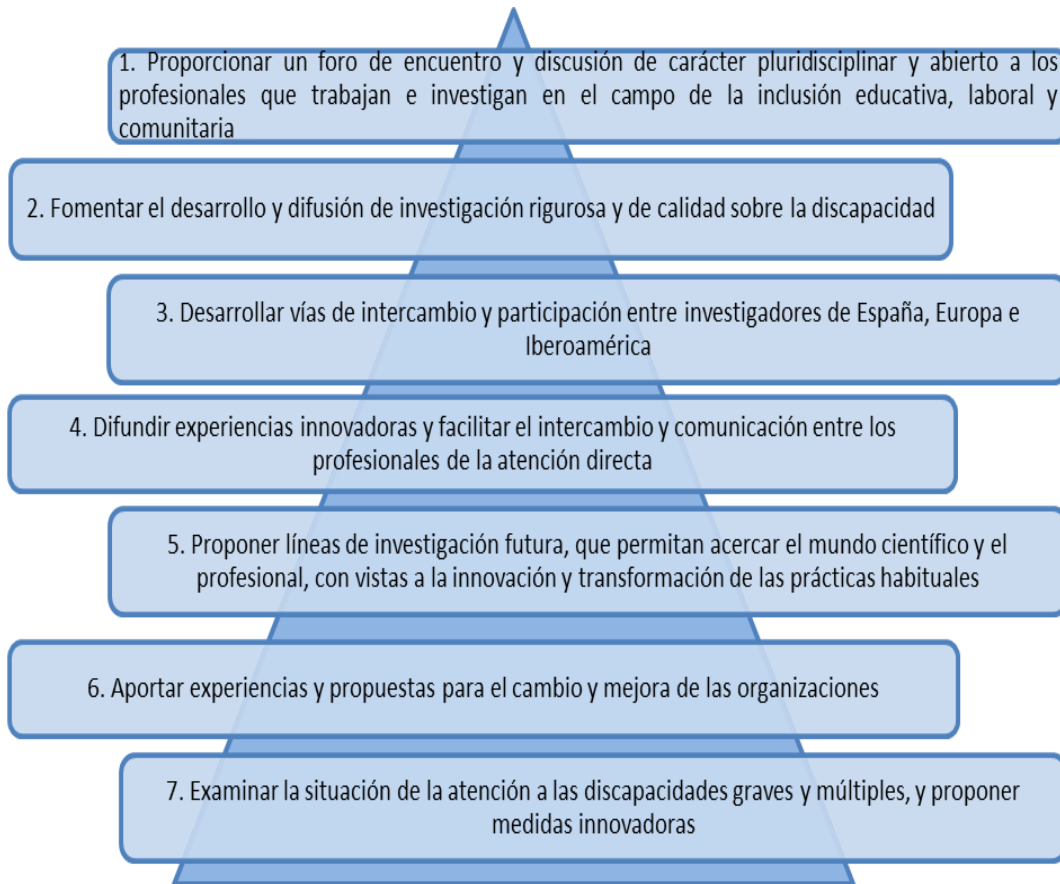
Fuente: Elaboración propia a partir de Inclusión Internacional e INICO (2009).

En el 2010, la UNESCO celebró la Conferencia Internacional La Educación inclusiva: Vía para Favorecer la Cohesión Social, en donde se retoma la necesidad de que la educación sea una vía para el logro de la unificación social en los diversos países.

En marzo del 2012, en Salamanca, se desarrolló la VIII Jornada Científicas Internacional de Investigación sobre Discapacidad, organizado por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, enfocado en los objetivos de:

Figura 11

Objetivos de las VIII Jornadas Científicas Internacionales de investigación sobre Discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO, 2012).

Según se muestra, mediante estas conferencias, declaraciones y pactos internacionales se va perfilando una perspectiva de educación para todos, en virtud de la condición de persona con derechos, en igualdad de condiciones; y a la vez, propicia las bases para una educación inclusiva con equidad y justicia social. Es decir, la educación inclusiva ante todo es un asunto de derechos humanos en igualdad de condiciones para todos. En este sentido “la Educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación” (Casanova, 2011:24)

Así, se puede afirmar que desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), hasta la fecha, se han celebrado diversos eventos que colocan,

la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, como uno de los aspectos más significativos en las sociedades contemporáneas, motivo de interés en el presente estudio.

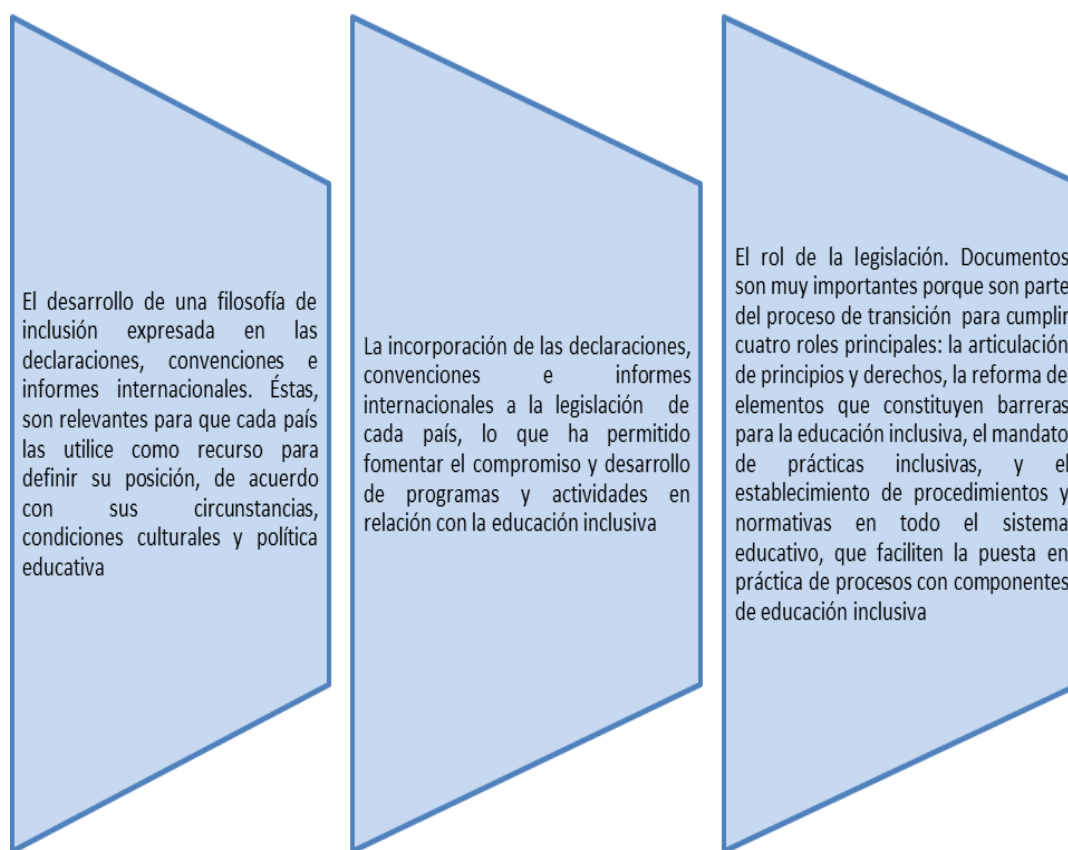
De manera específica, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), establecieron el reconocimiento y el respeto por las diferencias. Y más tarde, la Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (1994), indicaron el nuevo camino que debía tomar la educación. Se destaca y se pone en evidencia la atención a la diversidad, a los alumnos con necesidades educativas especiales y se impulsa el desarrollo de la educación inclusiva (MINEDUC, 2005). Con la Declaración de Salamanca (1994), se estimuló a los países a crear políticas educativas inclusivas, presentando nuevos retos a la educación, donde cada país habría de implementar los compromisos de acuerdo con sus propios recursos humanos, ambientales, culturales, tecnológicos.

No obstante, a pesar de que todos los países reconocen y reiteran el derecho a la educación, indicado en la Declaración de los Derechos Humanos, existen millones de personas en el mundo que están siendo excluidas de este derecho, o bien, que no disfrutan de él en igualdad de oportunidades; principio adoptado por la gran mayoría de los países en sus políticas sociales y educativas, planes y programas de estudio (Blanco, 2002). Por lo tanto, se puede sistematizar que el modelo de educación inclusiva es una estrategia para lograr el derecho universal de todo ser humano a acceder a la educación. Es una forma de implementar el movimiento de Educación para Todos en los centros educativos, de dar acogida a todos los estudiantes y de celebrar la diversidad. Las iniciativas internacionales realizadas por la ONU, UNESCO, UNICEF y el BM, en conjunto con otras agencias internacionales, se suman a un creciente consenso respecto a que, todas las personas tienen derecho a educarse juntas, independientemente de sus condiciones y que la inclusividad es posible desde lo educativo y lo social.

En la figura 12, se presenta una organización de la numerosa y reiterativa información que se encuentra en la variedad de documentos consultados y, que dan cuenta de los antecedentes de la inclusividad. Para efectos de este estudio dicha información se agrupa en tres grandes aportaciones a saber: desarrollo de una filosofía inclusiva de, la incorporación de las declaraciones, convenciones e informes internacionales a la legislación de cada país y el rol de la legislación.

Figura 12

Aportaciones de la normativa internacional con respecto a la inclusividad



Fuente: Elaboración propia a partir de literatura consultada con respecto a los documentos Internacionales y la Inclusión.

De estos documentos internacionales se mencionaron aquellos que, para efectos de esta investigación articulan directamente educación, derechos, derechos humanos, atención a la diversidad y educación inclusiva, emanados de las conferencias mundiales y acuerdos de los diversos países. A modo de resumen se presenta un recorrido de eventos conducentes hacia la educación inclusiva:

Figura 13
Sinopsis de normativas internacionales respecto a la inclusividad

1924	Carta de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos del Niño (ONU)	Da a conocer la importancia de la necesidad de tener en cuenta los derechos del niño
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU)	El ser humano sin distinción alguna tiene derechos inalienables en libertad y dignidad. A partir de aquí el principio de normalización pasa a ser una propuesta educativa mundial
1959	Declaración de los Derechos del niño (ONU)	Derecho a la atención educativa e integral de los niños con dificultades físicas, emocionales y sociales
1960	Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	En las que se precisan lineamientos en torno a favorecer oportunidades educativas
1960	Convención sobre la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (UNESCO)	Establece normas y disposiciones para que los Estados partes desestimulen prácticas educativas y administrativas discriminatorias
1966	Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Culturales y Sociales	Sin explicitar la educación inclusiva, el artículo 13, se reconoce el derecho de todos a una educación primaria gratuita y obligatoria y, sucesivamente hasta la secundaria y superior
1968	Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales (Liga Internacional de Asociaciones de Deficientes Mentales)	Proclama los derechos generales y especiales de los deficientes mentales
1971	Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales	Los derechos generales y específicos de la anterior declaración de 1960, facilitan la normalización en el ámbito educativo
1978	Informe Warnock (Inglaterra)	Adecuación del currículo general ampliando el ámbito de la educación especial y de necesidades educativas especiales.
1978	Plan Nacional de Educación Especial	Con una filosofía orientada a la integración escolar
1981	Declaración del Año Internacional del Minusválido (ONU)	Da inicio el Programa Mundial a favor de las personas con discapacidad
1981	Declaración Sundberg (UNESCO)	personas impedidas podrán ejercer su derecho al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información
1983	Compendio de Declaraciones sobre los Derechos de las Personas Impedidas (ONU) Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño	El pleno ejercicio de las personas con impedimentos de cualquier tipo Aportes a la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en lo jurídico, al hacer a los Estados firmantes responsables del cumplimiento.

Continuación Figura 14

1989	Educación Mundial para Todos (UNESCO)	Guía útil para los gobiernos, organizaciones internacionales, educadores y profesionales del desarrollo para elaborar y poner en práctica políticas y estrategias para mejorar la educación básica
1990	Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades (ONU)	Contiene una serie de planteamientos legales hacia la educación inclusiva
1993	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (UNESCO)	Afirmó el principio de la EPT y examinó la práctica educativa para asegurar a personas con necesidades educativas especiales ser incluidas en las iniciativas que les corresponde en la sociedad de aprendizaje.
1994	Simposio Internacional sobre los Derechos del Niño, Hacia el siglo XXI y su respectiva Declaración de los Derechos de los Niños	Define la educación inclusiva como principio y política educativa
1996	Año Internacional contra la Exclusión (UNESCO)	Se identifican logros y obstáculos para la correcta ejecución y seguimiento de los derechos de la infancia
1996	Foro Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción (Dakar)	Busca lograr formas para eliminar la exclusión y favorece la participación en las diversas áreas del desarrollo social
2000	Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI	Se da un seguimiento a los acuerdos de Educación Mundial para Todos
2001	Cumbre de las Américas en Quebec	Participación y educación intercultural y el derecho de los pueblos indígenas a incidir en las políticas públicas
2001	El Comité de los Derechos del Niño, aprueba la Observación General número 9	Pautas para el desarrollo en América, vinculación y participación de las organizaciones de la sociedad civil
2006	Convención Internacional para los Derechos de las Personas Discapacitadas y su Protocolo Facultativo (ONU)	Ofrece orientación y asistencia a los Estados Partes en sus esfuerzos por hacer efectivos los derechos de los niños con discapacidad
2009	Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual	Plantea la educación como un derecho, la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. Los Estados asegurarán entornos inclusivos en todos los niveles
2010	Conferencia Mundial: La Educación inclusiva: Vía para favorecer la Cohesión Social (ONU)	Se revisan acuerdos y se identifican barreras para caminar hacia la inclusión social y educativa
2012	VIII Jornadas Científicas Internacionales de investigación sobre Discapacidad (INICO).	Promueve la reflexión y la investigación de nuevas prácticas inclusivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos internacionales y Antón (2010).

En ellos se evidencia un interés recurrente por crear un mundo más inclusivo, en lo social, en lo cultural, en lo participativo, en lo político y en lo educativo, promocionar sociedades y entornos libres de discriminación, segregación, privación, exclusión e intolerancia de todo tipo. Es importante mencionar que como antecedentes las declaraciones, conferencias y los acuerdos de países, en el seno de organismos internacionales acogen la educación como un derecho fundamental de las personas, lo cual es congruente con lo que plantea la educación inclusiva, al concebirla como un derecho de la humanidad y un medio para implementar políticas de igualdad.

Consecuentemente, se plantea que la educación inclusiva como derecho universal debe estar centrada en la persona y, por lo tanto requiere del desarrollo de políticas orientadas a brindar una educación de calidad, de equidad y de excelencia para todos, de la dotación de todos los recursos necesarios y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, libertad de elección, no discriminación y accesibilidad universal. Dentro de este contexto de posibilidad, es necesario el registro y socialización de las experiencias puestas en práctica, así como la identificación de los factores que favorecen o generan exclusión y, a la transformación de los centros educativos para avanzar hacia la consecución del derecho a la educación para todos, sin distinción de ninguna naturaleza. Según Muñoz (2007), se corre el riesgo de caer en prácticas educativas excluyentes, tal como ha sucedido con la integración, que, como política educativa bien intencionada se convirtió en espacios más de segregación y discriminación.

Lo anteriormente expuesto permitirá reflexionar sobre los requisitos suficientes y necesarios en los centros educativos para avanzar hacia la consecución del derecho a la educación para todos. A su vez, evidencia que hay un marco jurídico que posibilita y respalda caminar hacia la inclusión tanto en la clarificación del tema, identificación de factores y barreras limitantes, desarrollo de directrices como la implementación de estrategias operativas a partir de la experiencia acumulada en la comunidad científica.

No obstante, es en la década de los noventa, en donde se legitima en la implementación de los instrumentos internacionales más importantes para la educación de todas las personas, sin diferencias de ninguna índole desde el ámbito de los derechos humanos y no como desarrollo social (Palacios, 2008). En este contexto, se destacan específicamente las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y últimamente la Convención de las Personas con Discapacidad (2006).

En estas instancias, la educación inclusiva tiene una gran diversidad y amplias aspiraciones y, aunque se reconoce que su abordaje presenta diversos matices en la forma de afrontarla, se le puede concretar como un conjunto de transformaciones educativas que apoyan y dan la bienvenida a la diversidad de todos los estudiantes, y no sólo a los que presentan necesidades educativas especiales (UNESCO, 2003; 2008).

Por lo tanto, la inclusión debe ser concebida como una indagación permanente de formas, criterios, opciones, posibilidades y procedimientos, de tal forma que permita atender a la diversidad, aprender de ella, convivir con ella en un contexto diverso con un lugar para todos, tal como el sueño de Martín Luther King (1963) citado por Flecha (2008: 2), “I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses”. Parafraseando el párrafo anterior, se está hablando de un mismo centro educativo, la misma aula, con todos los compañeros, los mismos maestros, un mismo currículo en un contexto diverso y asequible a todos, se trata de un asunto de igualdad.

1.1.2 Antecedentes de la educación inclusiva

Para identificar las aportaciones existentes en el campo de la educación inclusiva, desde la perspectiva de la formación del profesorado fue necesario revisar el estado del arte a través de algunas investigaciones existentes al respecto. Esta

revisión permitió identificar publicaciones relacionadas con algunos de los elementos comprendidos en el problema de investigación e identificar las convergencias y divergencias entre ellos.

Hacer una lectura del movimiento de educación inclusiva y sus avances remite obligatoriamente a hacer referencia a los aportes de las investigaciones realizadas por los autores más representativos, en un espacio y momento de interés para la presente investigación. Es importante anotar que en ningún momento se pretende ser exhaustivo, ni encontrar consenso en los mismos, debido a que según la forma como se perciba la educación inclusiva así se puntualizará en uno o más aspectos tratados, según el interés del estudio.

Este apartado exploratorio reviste de gran importancia, pues tal y como lo plantea Arellano (1985), el realizar el estado de la cuestión dentro de una investigación conlleva a un resultado investigativo adicional, ya que implica ejecutar otra investigación paralela, por cuanto información referida al problema de investigación en estudio que se encontraba dispersa en diversos escritos se registra, a partir de aquí en un solo documento articulado y analizado.

Por lo tanto, la construcción del estado de la cuestión desarrollado en este apartado se sustenta en las dos consideraciones básicas que plantea Arellano (1985:75):

Es práctico y de buen criterio ubicar y analizar primero los “estudios de revisión” publicados acerca del problema que se investiga. Son la primera y mejor fuente panorámica, cuando existen.

Aunque los informes suelen dar cuenta de los estudios en orden cronológicos, el proceso de revisión debe efectuarse al revés, es decir, comenzando por los estudios más recientes.

Estas dos consideraciones se constituyen en criterios de búsqueda y selección de los documentos por examinar. Se plantea así claramente que se deben revisar las publicaciones relacionadas con elementos presentes en el problema de investigación, no con el tema, eso daría documentación demasiado amplia y con

tópicos muy diversos. La segunda consideración tiene que ver con la temporalidad de las publicaciones que interesan, lo que hace necesario partir de lo más actual hacia atrás, para poder captar mejor los cambios y aportaciones significativos.

Lo anterior evidencia por qué la revisión de la literatura relacionada al problema de investigación es uno de los pasos esenciales en la configuración de un estado de la cuestión o arte. En este recorrido se mencionan los autores que abordan los antecedentes de la educación inclusiva, fundamentalmente en el periodo 1990-2011, por ser un periodo de avance hacia la inclusividad.

Si bien hay puntos de encuentro en la noción de educación inclusiva, ésta ha tenido que edificarse en el marco de múltiples investigaciones y enfoques teóricos y desde diferentes disciplinas, tales como la medicina, sociología, antropología, psicología, pedagogía entre las más destacadas. La educación inclusiva es el resultado de un largo y difícil recorrido que han experimentado a través de la historia las personas con capacidades diferentes en su relación con la educación y con la concepción social.

Es necesario enfatizar que la noción de la educación inclusiva empieza a forjarse en la década de los ochenta del siglo pasado, a partir de la crítica de la educación especial, inspirada en las clasificaciones de estudiantes por sus deficiencias, y se ha venido desarrollando y construyendo hasta llegar a configurarse como una meta para lograr una educación de calidad para todos.

Es un hecho comprobado que en todas las sociedades ha habido preocupación por organizar la educación de la ciudadanía conforme con sus creencias y sistemas de valores imperantes. Para ello, se organizan las escuelas o centros educativos como instituciones debidamente reguladas y orientadas por el Sistema Educativo garante de la educación del Estado.

En ese sentido, el proceso evolutivo que ha transitado la educación, camino a la educación inclusiva no ha sido mecánico ni claro, tampoco ha consistido solo en

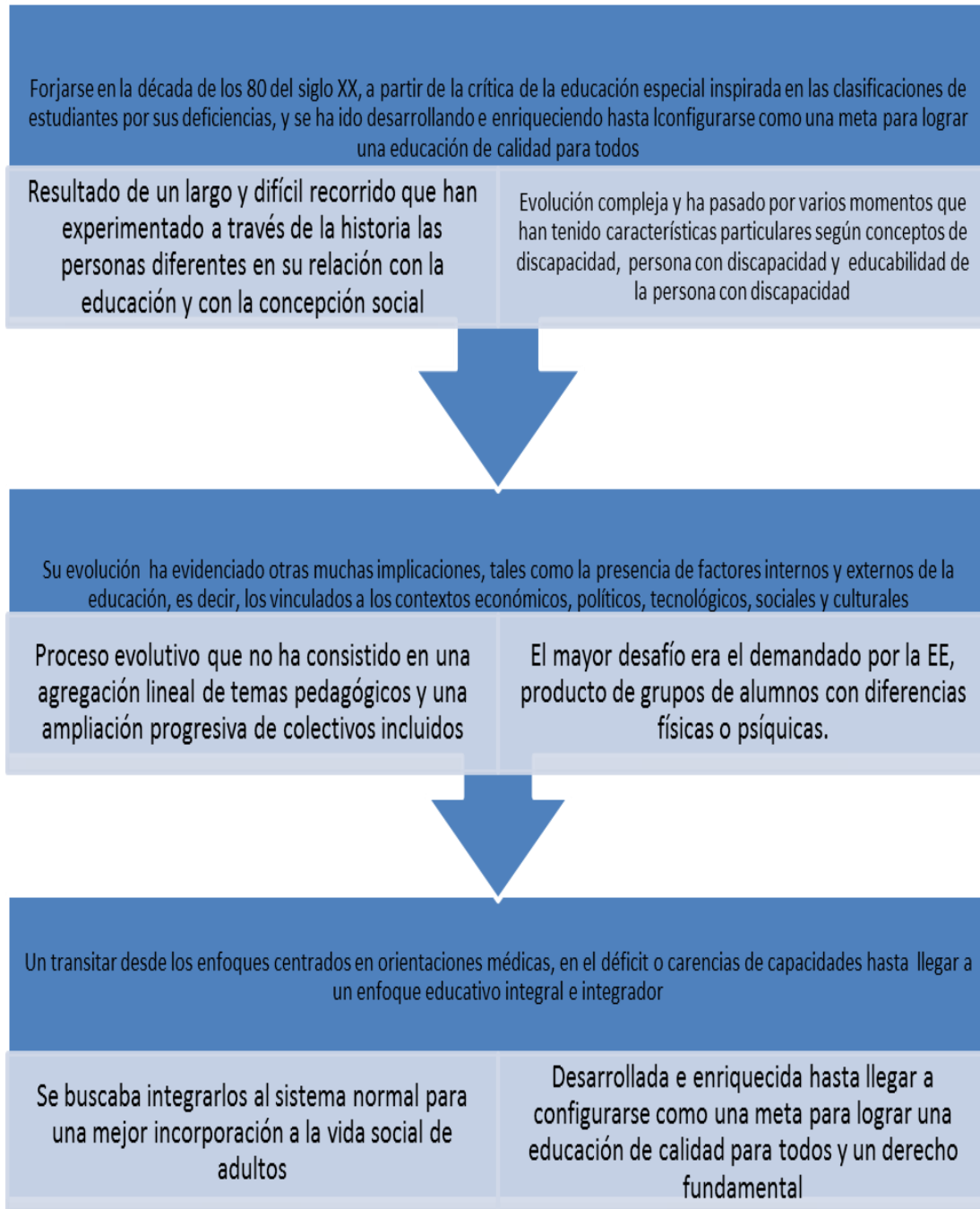
una agregación lineal de temas pedagógicos y una ampliación progresiva de colectivos incluidos, tales como:

- La demanda de los padres de personas con discapacidad.
- Los documentos de los organismos internacionales.
- Las políticas nacionales y locales.
- La propia evolución del concepto de discapacidad así como de la respuesta de la institución educativa.
- Las investigaciones de la comunidad científica

Por lo tanto, el nacimiento de la educación especial como tal, se afianza a partir del momento en que se atribuye la condición de educabilidad a las personas con deficiencias mentales, durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se daba una educación segregada. Hasta ese momento, la educación en el ámbito escolar se había desarrollado de forma tal, que el mayor desafío era el demandado por la educación especial, producto de grupos de alumnos con algunas diferencias físicas o psíquicas y, la preocupación era integrarlos al sistema normal para una mejor incorporación a la vida social de adultos.

La siguiente figura destaca momentos importantes en torno a los antecedentes de la educación inclusiva:

Figura 14
Antecedentes de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia, 2012.

Además, el avance hacia la educación inclusiva ha evidenciado otras implicaciones, tales como la presencia de factores internos y externos de la educación, es decir, los vinculados a los contextos económicos, políticos,

tecnológicos, sociales y culturales. Asimismo, ha experimentado una evolución compleja y que ha pasado por varios momentos, con características muy particulares, según los conceptos de discapacidad, de persona con discapacidad y de educabilidad para estas personas.

A continuación se presenta el criterio de diversos autores quienes coinciden en exponer los procesos que ha recorrido la educación en el camino hacia la educación inclusiva, fue un transitar desde los enfoques centrados en orientaciones médicas, en el déficit o carencias de capacidades hasta llegar a un enfoque educativo integral e integrador; es decir, al enfoque de la educación inclusiva, el cual considera que la educación es para todos y un derecho humano fundamental, donde se plantea que para superar la exclusión se han realizado transformaciones en los centros educativos que no siempre han logrado la efectiva inclusión.

Como parte de los antecedentes, Casanova (2011) señala que en la década del 80, las experiencias educativas con estudiantes con necesidades educativas especiales evidenciaron que no solo esta población era diferente a los demás, sino que todas las personas son diferentes entre sí, como condición inherente al ser humano y a sus circunstancias sociales, culturales, económicas y otras.

Luego, se da la incorporación de diferentes sectores poblacionales y contextuales, lo cual vino a enriquecer el sistema educativo con un planteamiento de integración educativa. Esto constituyó una buena vía para el logro de una calidad de vida, justa y equitativa. Posteriormente, dichas experiencias vienen a facilitar el desarrollo de alternativas inclusivas que demandaron transformaciones en los centros educativos para dar acogida a todos.

En ese sentido, el autor hace un recorrido de la atención a la diversidad desde un modelo segregado, cerrado y homogeneizador hasta llegar al modelo abierto y flexible, como es la educación inclusiva, el cual requiere revisar el curriculum para educar a todo el estudiantado con altas expectativas mediante diversas rutas para ser alcanzadas por todos; así mismo, propone como una necesidad la

transformación y reorganización de los centros educativos y la respectiva evaluación de todo el conjunto.

Las autoras Sarto y Venegas (2009), dan a conocer una serie de temáticas que permiten tener elementos para construir el concepto de educación inclusiva en su obra Aspectos Claves de la Educación Inclusiva, donde se visualiza que el liderazgo es esencial en la gestión de las instituciones educativas, así como la participación de la comunidad, la diversidad, la interculturalidad, la planificación, organización y coordinación de los elementos técnicos como un todo. También, se considera el currículo de la inclusión y la formación del profesorado para crear comunidades inclusivas, a través de procesos educativos.

A su vez, Verdugo (2009), plantea que para avanzar hacia la educación inclusiva es necesario realizar cambios en los diferentes niveles del sistema social educativo, lo cual posibilita mejorar la calidad de vida de las personas y la participación de todos los agentes sociales, a nivel individual, grupal, profesional, corporativo y organizacional.

Por otro lado, Parrilla (2005), plantea que la educación inclusiva sólo puede alcanzarse avanzando en la creación de comunidades sociales y educativas basadas en los valores de justicia social, equidad y participación democrática, porque eso es lo que posibilita una educación para todos. El aula es vista como un sistema social interdependiente del contexto de centro y de la sociedad a la que pertenece, como comunidad de diversidad, social, de aprendizaje y de apoyo pleno a todos sus alumnos. Brinda claves para el trabajo inclusivo en los centros educativos a los profesionales de la educación y otros, como una forma de dar respuestas a las necesidades educativas especiales, a partir de la experiencia en una escuela inclusiva vasca, donde convergen estudiantes con diversas necesidades educativas y sociales, y donde todos son en el escenario del aula, compañeros de pupitres.

Seguidamente Pérez (2004), expone que las demandas de cualquier índole de las personas con discapacidad es una cuestión de derechos humanos, consagrados

por su condición de persona y en la diversa literatura de los acuerdos y convenciones internacionales, vinculada al ejercicio pleno de los derechos humanos y la plena ciudadanía. Sitúa a la persona en el centro de todas las decisiones que le afecten en su vida, y a su vez, ubica el centro del problema fuera de la persona, lo enmarca dentro de la sociedad. Es decir, alude a un cambio de paradigma: la consideración de la discapacidad no como problema de la persona, sino una cuestión de derechos humanos.

Por otra parte, Arnaiz (2003), pone de manifiesto que el movimiento de las escuelas inclusivas o escuelas para todos, surge en la década de los 90, en un esfuerzo por superar el proceso de integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales. Este primer enfoque rápidamente amplía su ámbito de actuación y poco a poco va extendiéndose al contexto educativo en general. Esto significa que se cuestiona el funcionamiento de las instituciones relacionadas con el desarrollo del proceso educativo, y se inicia un análisis de las mismas en torno al binomio inclusión-exclusión.

Así mismo, forman parte de este movimiento inclusivo, la inclusión de las personas migrantes y de las minorías excluidas en virtud de su condición sociocultural y lingüística, tal y como lo señaló Essomba (2003) en su aporte a esta temática. Indica que la inclusión educativa es posible, únicamente a través de la construcción de redes sociales de apoyo y desarrollo. Se refiere a tres aspectos básicos que deben conocerse para definir «apoyo» desde un marco inclusivo. En primera instancia, el apoyo no es ni ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la vida del aula. En segundo lugar, el principio básico para el desarrollo del mismo es el apoyo al aula, más que al alumno. En tercer lugar, el apoyo no puede convertirse en un elemento discriminador de determinadas situaciones y alumnos. Muchas veces, los apoyos han desempeñado la función de separar a los discentes llamados normales de los considerados problemáticos, centrando así el apoyo en este último grupo de estudiantes.

Desde esta perspectiva, el apoyo desde un marco inclusivo no se plantea como un referente experto, ni prescriptivo, o de recetas por seguir, sino por el contrario, es

aquel trabajo que promueve la investigación, la búsqueda conjunta de soluciones potenciales y reales, la común unión y la confrontación entre profesores que integran el centro educativo, dado que la escuela como organización social es mucho más que un edificio, un mobiliario y un currículo; es sobre todo, relaciones e interacciones entre personas que convergen con intereses educativos. El proceso de aprendizaje viene determinado por la calidad de esas relaciones que se establecen y por la igualdad de las mismas entre los distintos profesionales.

Por otro lado, Rué (2003) viene a trabajar la temática desde una óptica diferente, pero igualmente importante para esta investigación, pues sus estudios se orientan a agregar una nueva variable o factor para erradicar o disminuir la desigualdad educativa, para ello enfatiza en la estrategia educativa de la cooperación en el aprendizaje entre los diversos agentes del escenario educativo. Con ello, se busca incrementar las oportunidades educativas interactivas y el compromiso para disminuir la desigualdad y la exclusión.

De manera complementaria al planteamiento anterior, Monereo (2000) afirma que, una de las funciones de la educación futura ha de ser la de promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. En una sociedad cada vez más abierta y compleja, hay una insistencia creciente en que la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias, sin establecer diferencias por capacidades.

Por su parte, Vlachou (1999), manifiesta que a lo largo de la historia educativa de la humanidad, numerosos estudiantes por el solo hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, se les supone una discapacidad sin tenerla. El autor considera que la integración se ha convertido en una noción muy controvertida, siendo del todo necesario que se identifiquen aquellas barreras que obstaculizan más que la propia discapacidad, con el fin de poder actuar contra ellas. Para dicho autor un discurso inclusivo requiere un modo alternativo de ver las cuestiones referentes a la discapacidad y de luchar contra

las prácticas derivadas de la ideología que subyace al concepto de integración. Con estas aportaciones, el autor apoya procesos educativos orientados hacia la educación inclusiva.

A su vez, para Marchesi y Martín (1999) el posicionamiento que a lo largo de la historia se ha ido realizando acerca de la concepción de la discapacidad sentaron un gran precedente en estos procesos individuales, se partió desde una perspectiva más bien determinista, centrando el foco de atención en el sujeto con necesidades específicas como aquel que está determinado únicamente por los factores biológicos, hacia modelos explicativos críticos que sitúan a la persona con discapacidad en una relación constante con las prácticas educativas, tratando de integrarla a través de adaptar los procesos de enseñanza a sus demandas y no a la inversa.

En concordancia con lo anterior, Ainscow (1999) considera que la presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación inicial de la Educación para Todos ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que, la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento de Educación para Todos en su conjunto.

De este modo, en lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado se debe tender más bien hacia la educación inclusiva, cuyo objetivo es reestructurar los centros educativos de forma integral según las diversas necesidades de todos los estudiantes.

En esta línea de transformaciones educativas, Grau (1998) hace un análisis de la educación especial haciendo un amplio recorrido que va desde la segregación, pasando por la integración escolar hasta llegar a la escuela inclusiva, para hacer posible la Educación para Todos, como un requerimiento inherente a la persona, como una condición necesaria para el desarrollo humano, tal y como se percibe en el escenario mundial.

Como complemento, a las aportaciones anteriormente señaladas y enriqueciendo las contribuciones teóricas hacia el avance de la educación inclusiva, García (1998) pone en evidencia que como parte de los antecedentes de la educación inclusiva se debe dejar de hablar de integración; porque eso, supone perpetuar la segregación con otros tipos de tecnicismos o palabras rimbombantes, lo que está en contra de los fines y principios de la educación. En ese sentido, cuestiona el reto que tiene la educación secundaria obligatoria ante la diversidad que se le presenta en el aula, así como los desafíos de los profesionales en educación.

A tono con esos planteamientos, García (1997), había abogado por la participación democrática mediante la construcción de una escuela también democrática, para que la persona pudiera responder de modo adecuado a las diversas situaciones que debía experimentar día con día, en su vida escolar y personal, espacios democráticos mayores posibilidades del ejercicio de la democracia.

En este encuadre teórico de antecedentes de la educación inclusiva cabe nombrar a otros estudiosos del tema, como son Hegarty, Hodgson y Clunnies-Ross (1998), quienes destacaron que cuando los estudiantes presentan alguna discapacidad no basta sólo con quitar barreras arquitectónicas en los edificios escolares y construir facilidades de acceso, como rampas o contar con apoyos tecnológicos de ayuda auditiva para realizar un proceso de integración escolar. En tal caso, se plantea una propuesta totalmente diferente, puesto que el papel primario de la escuela ha de ser la de promover el aprendizaje de sus estudiantes y crear condiciones favorables para todos.

Dentro de estas aportaciones se evidencia que las escuelas regulares deben volverse más vastas para atender las necesidades educativas de su población y, de esta manera, garantizar que los alumnos con necesidades especiales obtengan los beneficios de estar en un entorno en igualdad de condiciones para favorecer su pleno desarrollo.

En esta misma línea, Van Steendlandt (1994) al hablar de la integración de niños discapacitados en la educación del sistema formal, indica que esta fue asumida al principio como un cambio de incorporación física con ciertos tipos de apoyos, donde los estudiantes con ciertas discapacidades asistían a los servicios integrados de las escuelas y, entre los cuales era común encontrar aulas diferenciadas, aulas de apoyo y aulas regulares donde se incorporaban alumnos con dificultades leves, pero con ayuda permanente u ocasional de un asistente especializado o con cierta preparación en el campo.

Por su lado, tanto Essomba (2003) como McCarty (1994), también estudiaron los factores de discriminación del sistema educativo, pero lo hacen desde la indagación de cómo el racismo puede influir en el currículo para segregar o excluir. En este sentido, los autores señalan que las condiciones de los migrantes pueden ser factores de exclusión no percibidas fácilmente, porque se escuda o disfrazan en tecnicismo de lenguaje, cultura y de política nacionalista, y no en la existencia de barreras para el no ingreso al sistema escolar, por lo que son claros en anotar la necesaria inclusión social y educativa de los inmigrados y de las minorías en los diversos países donde se encuentren a través de la construcción de redes de sentido compartido que crean condiciones propicias para ello.

A su vez, Echeíta, Martín y Junoy (1989), plantean desde la escuela regular u ordinaria lo concerniente a la atención de las necesidades especiales, trabajando integración escolar y educación especial; estos autores señalan que la integración educativa facilita una experiencia más rica que la que brindan los espacios segregados. Para hacer posible y operativo esos planteamientos, desarrollan una serie de bases psicopedagógicas que es necesario tener en cuenta, como herramientas útiles para la atención de las necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias y en el aula regular, donde se trabaja a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En este recorrido sobre los antecedentes de la educación inclusiva, es posible identificar diversas concepciones hacia la persona con capacidades diferentes, así como la forma en que ha sido atendida desde el ámbito educativo y social, que va

desde un enfoque médico biológico y determinista, pasando por la integración educativa hasta visualizar una posibilidad futura de inclusión. En la siguiente figura se ilustra de forma sintética el recorrido fundamental que ha experimentado las diversas aportaciones de los antecedentes de la educación inclusiva.

Figura 15

Sinopsis de antecedentes de la educación inclusiva

<p>Parrilla, 2005. El aula es vista como un sistema social interdependiente del contexto de centro y de la sociedad a la que pertenece, como comunidad de diversidad, como comunidad social, como comunidad de aprendizaje y como comunidad de apoyo pleno a todos sus alumnos</p>
<p>Peréz, 2004 Cambio de paradigma: la consideración de la discapacidad no como problema de la persona sino una cuestión de derechos</p>
<p>Essomba, 2003 La inclusión educativa es posible, únicamente a través de la construcción de redes sociales de apoyo y desarrollo. El racismo puede influir en la exclusión en el sistema educativo</p>
<p>Rué, 2003 La cooperación en el aprendizaje entre los diversos agentes del escenario educativo. Con ello se busca incrementar las oportunidades educativas interactivas y el compromiso para disminuir la desigualdad y la exclusión</p>
<p>Monoreo, 2000. Promover la capacidad, 199.ad en el alumno de gestionar su propio aprendizaje, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida</p>
<p>Vlachou, 1999. La integración se ha convertido en una noción muy controvertida, siendo del todo necesario que se identifiquen aquellas barreras que obstaculizan más que la propia discapacidad. con el fin de poder actuar contra ellas</p>
<p>Marchesi, Martín, 1999. Se partió de la perspectiva determinista, centrando el foco de atención en el sujeto discapacitado, determinado por factores biológicos, a modelos explicativos críticos que sitúan al discapacitado en relación con las prácticas educativas</p>
<p>Ainscow, 1999. La integración con sus reformas adicionales para acomodar a alumnos especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado debe tender más a la educación inclusiva y reestructurar las escuelas según las necesidades del alumnado</p>
<p>Grau, 1998. Hace un análisis de la EE en un amplio recorrido que va desde la segregación, pasando por la integración escolar hasta llegar a la escuela inclusiva, para hacer posible la EPT</p>
<p>García, 1998. Hablar de integración supone perpetuar la segregación con otros de tecnicismos, lo que está en contra de los fines y principios de la educación, y cuestiona el reto de la educación obligatoria ante la diversidad que se presenta en el aula</p>
<p>Hegarty, Hodgson, Clunnies-Ross, 1998. Las escuelas regulares deben volverse más vastas para atender las necesidades educativas de su población y, de esta manera garantizar que los alumnos con necesidades especiales obtengan los beneficios de estar en un entorno en igualdad de condiciones para favorecer su pleno desarrollo</p>

Continuación Figura 15

<p>Van Steendlandt, 1994. La integración al principio como un cambio de incorporación física con ciertos tipos de apoyos, los alumnos con ciertas discapacidades asistían a los servicios integrados de las escuelas y era común las aulas diferenciadas, de apoyo y regulares en las se incorporaban los alumnos con dificultades leves, pero con la ayuda permanente u ocasional de un asistente especializado o con algún nivel de preparación</p>
<p>McCarty, 1994. El racismo puede influir en el currículum para segregar o excluir, las condiciones de los migrantes pueden ser factores de exclusión no percibidas fácilmente, porque se escuda o disfrazan en tecnicismo de lenguaje y cultura, y no en la existencia de barreras para el no ingreso al sistema escolar</p>
<p>Echeíta, Martín y Junoy. 1989. La integración educativa facilita una experiencia más rica que la que brindan los espacios segregados, para ello desarrollan una serie de bases psicopedagógicas útiles para la atención de las necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias y en el aula re</p>

Fuente: Elaboración propia, 2012.

1.2 La Educación Inclusiva: Planteamientos básicos

El abordaje de este estudio parte de la concepción de la educación como derecho humano, se enmarca en la educación inclusiva como un elemento indispensable del derecho a la educación, en un ámbito delimitado hacia la formación del profesorado.

Históricamente, la educación ha sido una herramienta poderosa en la construcción de las sociedades y, como una forma de perpetuarla. Es así como en las diferentes fases del desarrollo de la humanidad, ésta ha sido una preocupación permanente de los sistemas políticos imperantes en las distintas etapas que enmarcan el desarrollo de las sociedades. Los modelos y sistemas educativos han dependido de las concepciones ideológicas que sustentan el quehacer político de los distintos gobiernos, plasmándolos en sus constituciones, como una forma de proteger otros derechos tales como una educación de calidad, salud, libertad y como un medio de movilidad social (Venegas, 2006).

De ahí que la UNESCO como organismo internacional competente en el campo de la educación y la cultura se ha encargado de promover encuentros de reflexión, análisis y seguimiento en torno a las prácticas educativas, con el objetivo de que las personas que han sido objeto de prácticas de exclusión, participen plenamente de todas las actividades educativas, de empleo, política, de recreación, deportivas, culturales y económicas en el contexto en el que de manera habitual se desempeñan.

Las posiciones y formas de concebir la educación inclusiva son variadas y, sumamente bastas puesto que la misma ha seguido transformaciones albergando una pluralidad de manifestaciones orientadas a encarar la diversidad. Existen evidencias fundamentales que hacen de la educación inclusiva una propuesta desde la cual se reconoce que la enseñanza debe ser asumida como una actividad altamente compleja y en permanente transformación.

En los epígrafes siguientes se presentan una serie de ideas fundamentales con el propósito de brindar aportaciones que permitan una concepción comprensiva de la educación inclusiva.

1.2.1 Educación inclusiva: elementos claves para conceptualarla

La conceptualización de la educación inclusiva ha tenido diferentes significados en cada contexto, porque ha dependido de las circunstancias ideológicas, políticas, culturales y socioeconómicas en las que se desarrolla. Sin embargo, hay una coincidencia importante con respecto a lo que tiene que transformarse para llegar a una educación inclusiva, al plantearse que es el centro educativo como un todo articulado a la sociedad que los enmarca a nivel micro y macro, incluido el profesorado, el personal administrativo, los gerentes educativos, la institución y el entorno escolar los que tienen que cambiar para ajustarse a las necesidades de los estudiantes y no a la inversa como se ha venido haciendo. Por eso, la UNESCO (FEAPS, 2009: 23) indican lo siguiente:

La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos.

En este sentido, la inclusión tiene una connotación amplia; es decir, tanto social como educativa, por su relación con las formas de vivir, con los estilos particulares de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Booth y Ainscow, 1998; Pearpoint y Forest, 1999; Slee, 2000. Esto implica una inserción plena de las personas en los diversos ámbitos del quehacer humano. Concretamente, en el ámbito educativo, la inclusión involucra un proceso que promueve la participación y pertenencia de todos los estudiantes y, a la vez, pretende eliminar las barreras que conllevan a procesos de exclusión (Booth et.al., 2000). Desde este punto de vista, tanto el aula como el centro educativo se convierten en una comunidad de aprendizaje, que garantiza a partir de un mismo currículum que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender juntos.

Por lo tanto, conceptualizar la educación inclusiva desde una sola enunciación no es posible, pues en la riqueza del vocablo convergen una serie de dimensiones que le imprimen un carácter de complejidad, según las posiciones a través de las cuales los diversos autores han realizado esfuerzos por construir enfoques de educación centrados en las transformaciones educativas que propicien la educación para todos, según se aprecia en el siguiente texto:

No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo. Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001, p. 44), “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, o como definen

Stainback y Stainback (1999, pp. 21-35), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria” (Esteve, et.al., 2006).

No obstante, la inclusión es considerada como uno de los desafíos más importantes y novedosos que deben enfrentar las sociedades contemporáneas, pensando en todos los ciudadanos de un país, haciendo énfasis en las situaciones históricas de vulnerabilidad que presentan un gran número de personas. A partir de este planteamiento es deducible que su teoría y práctica, son aspectos complejos que requieren cambios fundamentales en las condiciones sociales y económicas actuales.

Concomitantemente con lo anterior, para Fernández (2003) la educación inclusiva posee un sentido tanto educativo como social. La inclusión es un enfoque que involucra lo social porque enfatiza en la necesidad de las personas de participar y decidir en todas las esferas de actuación social que le competen como ser humano comprometido y responsable de su desarrollo y de los demás. Además, es educativo porque tiene como principio que todas las personas, aprendan juntos en las diversas instituciones y espacios educativos, rechaza que a la educación solo tengan cierto tipo de estudiantes.

Por ello, es necesario que cada país diseñe un sistema escolar acorde con las características de la realidad nacional y por lo tanto, capaz de adaptarse a las necesidades de todos los discentes, creando así, centros educativos inclusivos. Lo que se requiere es trascender de una educación estandarizada a otra diversificada, en donde “se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones” (Arnaíz, 2005: 3), en el medio en el cual se desarrolla.

También, la educación inclusiva es un asunto de justicia social (UNESCO 2001; Ainscow, 2001), en la que los valores y principios de igualdad, se proponen para que todas las personas satisfagan sus necesidades básicas de desarrollo y participación democrática, en el ejercicio de su derecho a una educación equitativa

y de calidad. Los valores de igualdad se oponen al elitismo, entendido este, como el protagonismo y poder de los grupos mayoritarios respecto de las minorías, que crean desigualdades sociales, discriminación y marginación, lo cual se traduce, entre otras, en exclusión educativa.

De una forma más puntual, para otros estudiosos del tema, el término inclusión educativa surge en el ámbito educativo, en principio, como alternativa para responder a aquellas situaciones de exclusión que se vivían en las escuelas determinados alumnos tanto con necesidades educativas especiales (Arnáiz, 2003) como sin ellas; estudiantes cuyas causas, ya fuera discapacidad, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, procedentes de contextos socio familiares desfavorecidos económicamente, minorías étnicas o con fracaso escolar, que no alcanzaban los objetivos propuestos por el currículo.

En otro sentido, para Booth y Ainscow (2000) la inclusión no es otra cosa más que ser reconocido, aceptado y valorado por lo que la persona es, sin ningún tipo de requisitos o restricciones estandarizadas que conducen a auténticos procesos de exclusión, atentando contra la dignidad de la persona. La inclusión en la vida educativa, social, laboral o cultural no deber ser por la vía de hacer valoraciones y evaluaciones de distinto tipo para determinar si se pueden o no, incluir en la sociedad, sino a través del reconocimiento de su dignidad e igualdad, que no está supeditada a ninguna otra consideración. Esta forma de concebir la educación inclusiva permitirá construir espacios sociales donde no hayan barreras vinculadas a condiciones personales, sociales o de origen que limiten, dificulten e impidan el reconocimiento y el ejercicio a una igualdad plena de todos los seres humanos respecto a los derechos fundamentales reconocidos en las leyes (Echeíta, 2010).

Desde esta óptica, se puede anotar que la inclusión y la exclusión educativa son procesos interdependientes hasta el momento actual del quehacer educativo, porque en la medida que se avanza hacia el primero, o sea hacia prácticas educativas inclusivas se va progresivamente alejando o distanciando del segundo. En ese sentido, Echeíta (2010: 14) plantea que:

para reducir la exclusión es preciso reconocer *las barreras* de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales,...), que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes y de cuyo *producto* sale la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. De ahí que la tarea de preguntarse por cuáles pueden ser las *barreras* que en cada contexto escolar sostienen la exclusión educativa, resulte ser una de las tareas esenciales para el avance de la inclusión.

Al respecto, la UNESCO (2000: 39) en el Marco de Acción Regional de las Américas, sobre Logros de aprendizaje y Calidad de la Educación referido a la Educación inclusiva, señala que inclusión es: acceso y permanencia, calidad de los aprendizajes y plena participación de niños, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle y trabajadores. Inclusión es no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales y de género. Es un derecho humano irrenunciable.

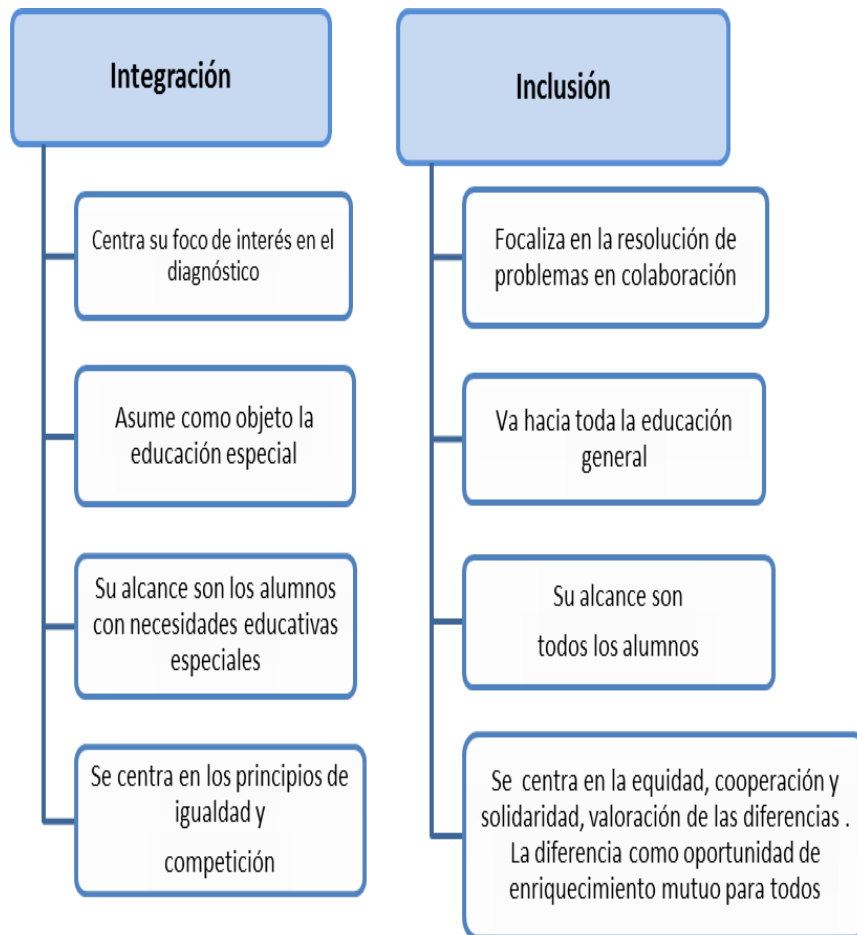
Por otro lado, la Conferencia Mundial sobre Educación inclusiva. Volviendo a Salamanca (2009), acuerda que la educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los estudiantes reciban los apoyos necesarios con miras a alcanzar sus potenciales académicos y sociales. Tal propósito, que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, actitudes, la comunicación, el currículo, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles.

De igual manera, como señala Barton (citado en Echeíta, 2006), la inclusión es un proceso, no significa facilitar el acceso a las escuelas regulares a los estudiantes que han sido previamente excluidos sin la debida planificación y sistematicidad. Tampoco debe concebirse como un inaceptable sistema de segregación ni con lanzar al estudiante hacia un sistema regular que no ha cambiado en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, creencias, valores y estilos del profesorado, roles directivos, ni derribado barreras.

Como se puede apreciar estas ideas infieren de alguna manera, los valores de una escuela inclusiva, tales como la aceptación, respeto, justicia, apoyo, colaboración, compromiso, sostenibilidad, pertenencia a la comunidad, participación, relaciones personales, comunicación, interdependencia, independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje

Por otro lado, hay que considerar que existen diferencias entre integración educativa e inclusión educativa, son dos caminos diferenciados, aunque semánticamente suelen ser parecidos, en la práctica educativa del derecho a la educación de todos y para todos tienen connotaciones no iguales, tal y como lo señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002) ya que muestra focos de interés, objeto de atención, alcances y principios divergentes, según se podrá apreciar en la siguiente figura:

Figura 16
Diferencias entre integración e inclusión



Fuente: Elaboración propia a partir de Arnaiz (2003) y Moriña (2002).

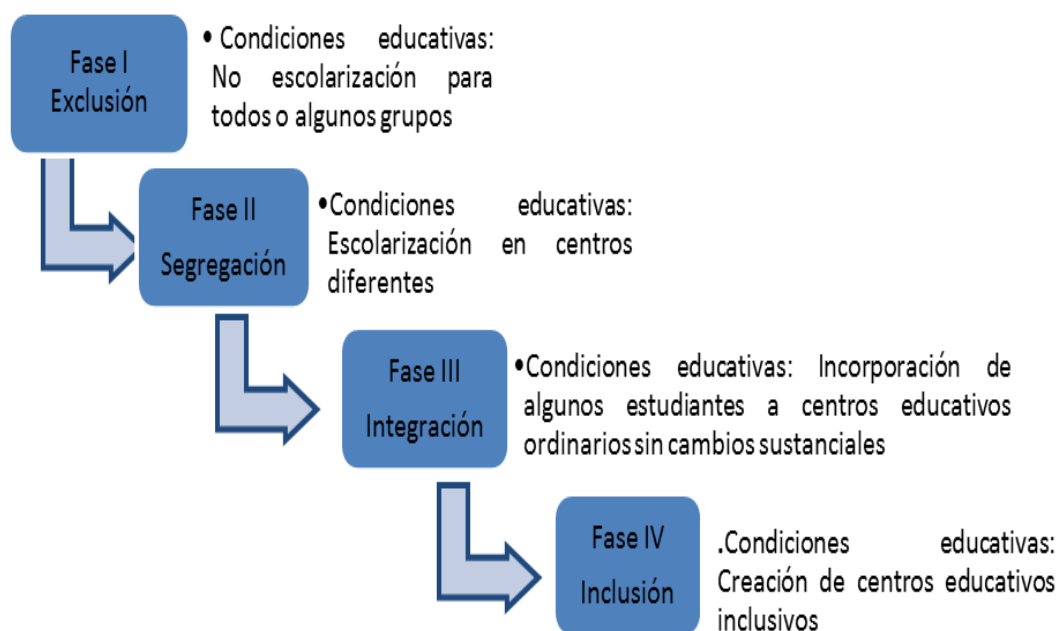
En la inclusión, la sociedad se adapta a las personas con características diferentes y se vuelve más atenta a las necesidades de todos, mientras que en la integración, las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad, donde apenas se realizan algunos ajustes (Fermín, 2006). Por lo anterior, el concepto de educación inclusiva se plantea como sinónimo de la mejora de la escolaridad, algo que tiene que ver con todos los estudiantes, los centros educativos, con el personal de la escuela y padres de familia o encargados, es decir, con el sistema educativo en su conjunto. Visto de

esta manera significa una buena educación para todos, siempre que en este término “todos y todas” no tenga cabida ningún tipo de exclusión (Ainscow, 1999).

Según Parrilla (2006), y de acuerdo con lo descrito en párrafos precedentes, la educación ha pasado por diversas fases de desarrollo para llegar a la educación inclusiva, donde cada una posee sus rasgos distintivos. A continuación se muestra un breve recorrido de la educación desde la exclusión hacia la inclusión.

Figura 17

Desde la exclusión hacia la inclusión

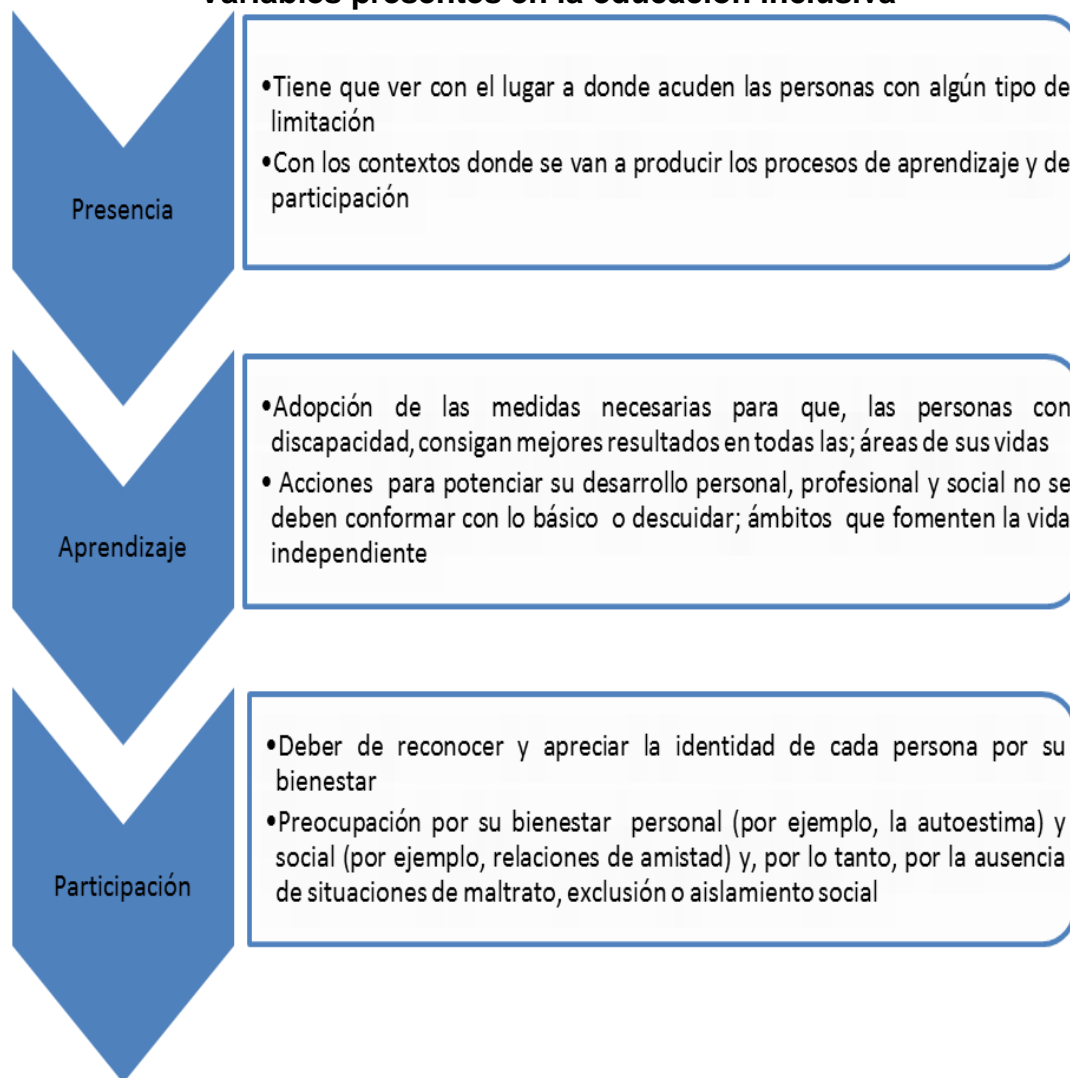


Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Parrilla (2006).

Este recorrido desde la exclusión hacia la inclusión no han sido fases excluyentes porque la práctica educativa ha mostrado la presencia de componentes de una fase y otra. Por tal razón, se afirma que aun cuando se habla de inclusión, persisten prácticas de exclusión, segregación e integración.

Con el objeto de enriquecer y hacer más operativo el concepto de educación inclusiva Ainscow, Booth y Dyson (2006) incorporan y desarrollan tres variables fundamentales que deben estar presentes en las actividades de toda institución educativa con este tipo de enfoque. Seguidamente se ilustran estos aspectos:

Figura 18
Variables presentes en la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia a partir de Ainscow, Booth y Dyson (2006).

Según los planteamientos abordados, la educación inclusiva no es solo un cambio de concepto o de nombre, sino una evolución que implica una transformación hacia la mejora, dar origen a algo nuevo para optimizar o perfeccionar, para trascender la práctica educativa hacia la excelencia, porque no es sinónimo de

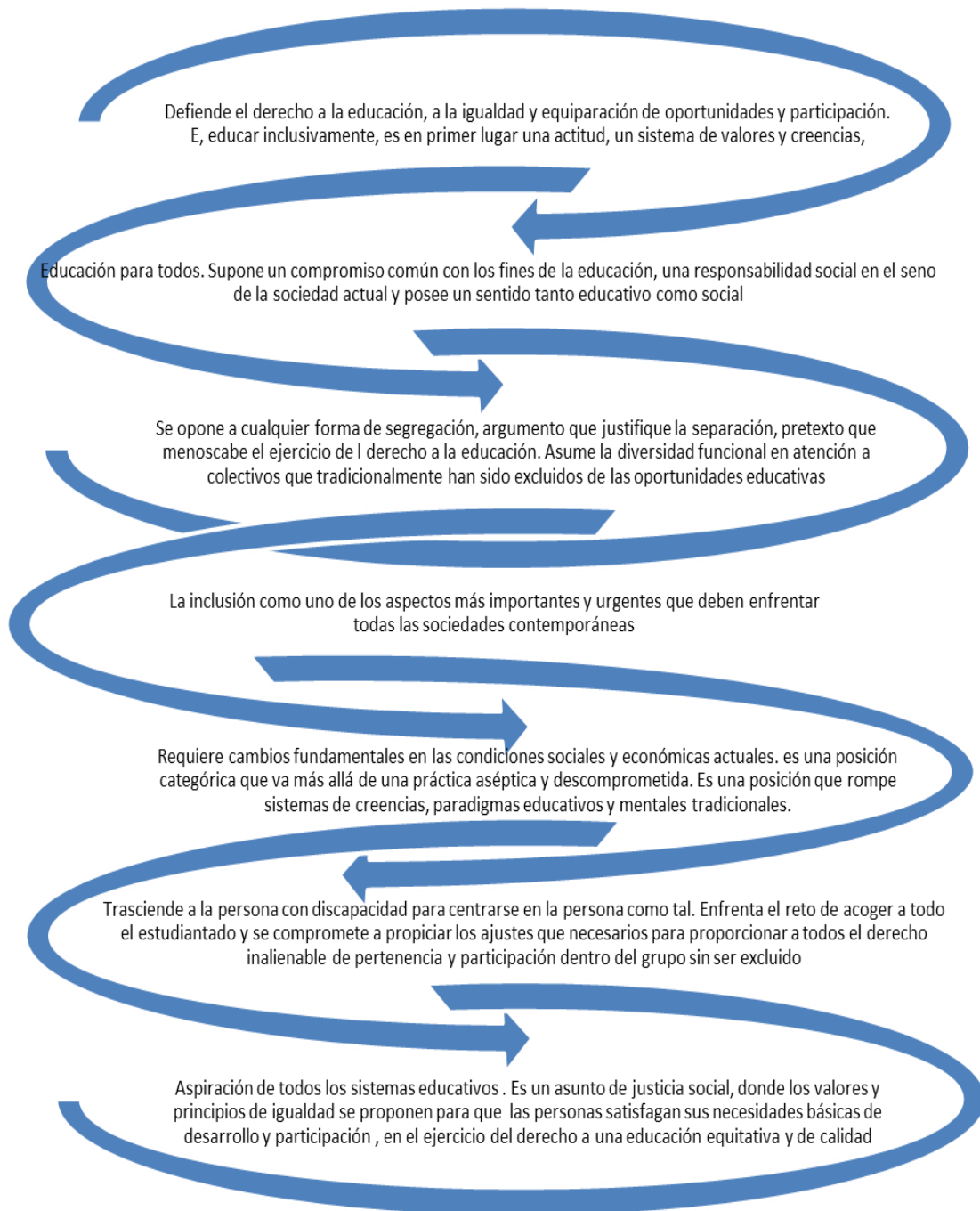
integración. Implica que la persona se siente parte activa, donde busca crear y recrear una educación para todos (Stainback, Stainback y Jackson, 1992). En este contexto, las escuelas son democráticas, con igualdad de oportunidades, creativas y motivadoras. Es un enfoque fundamentado en el componente de los derechos humanos, los cuales deben ser respetados y llevados a la práctica, tal como se ha venido resaltando.

Como consecuencia de la lectura y análisis de los trabajos de los autores anteriormente referidos, contemplamos la educación inclusiva como un proyecto de valores, de ideas, creencias, actitudes, prácticas educativas de transformación de los centros educativos, involucrando los agentes sociales y de las políticas educativas, es un asunto de participación real, tal como aluden Booth y Aisconw (2000). De igual manera, como parte de la práctica social es un componente que debe estar de forma explícita presente en las culturas, en los currículos, en el entorno educativo, en el entorno comunal, en los barrios y, en todos los escenarios del conglomerado social.

Tal como magistralmente aporta Verdugo (2009), la educación inclusiva requiere de avances en los diferentes niveles del sistema social educativo, lo que necesariamente implica mejoras en la calidad de vida y, para ello, se demanda la acción conjunta de todos los agentes sociales, administración, familias, profesorado, estudiantes, comunidad, empresas, organizaciones locales y nacionales, así como de los aportes de la comunidad científica.

A continuación se ilustran elementos claves contenidos en los planteamientos básicos de la educación inclusiva.

Figura 19
Planteamientos básicos de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia a partir de documentos Internacionales de inclusión.

De la revisión bibliográfica y la propia reflexión se desprenden algunas connotaciones propias de la educación inclusiva. La inclusión requiere educar a todos en la misma escuela, es un rotundo no a la segregación de cualquier índole; es brindar una educación de calidad para todos; conlleva a transformar el sistema educativo de forma planificada y articulada y, por ende, revisar la formación inicial y permanente del profesorado presente y futuro, en sus diferentes niveles de actuación. En este recorrido se puede identificar que conceptualizar la educación inclusiva resalta diversos aspectos, según la posición de cada autor, algunos la vinculan a procesos culturales, otros con procesos inclusivos de los centros educativos, como un valor, o forma de mejorar la calidad de vida de las personas; pero por encima de todo, refleja las condiciones de una educación de calidad como un derecho humano fundamental que rescata la dignidad de la persona, según se ha venido destacando en los epígrafes anteriores.

1.2.2 La educación inclusiva y sus dimensiones.

Seguidamente se desarrollan algunas dimensiones que contribuyen a posicionar la noción de educación inclusiva que, aunque en los segmentos anteriores ya se ha conceptualizado y señalado la importancia de la misma, en este apartado se muestran los elementos constituyentes que trascienden los entornos educativos proyectados a nivel social como estrategia que da cabida a una educación para todos.

La revisión bibliográfica realizada en torno al foco de interés de esta investigación ha expresado, por una parte, la importancia actual del modelo de la educación inclusiva como orientación emergente que está ocupando un gran número de publicaciones, de eventos internacionales y de discusiones y reflexiones profesionales de diferentes áreas del conocimiento (Blanco, 2002). Por otro lado, se destaca que la educación inclusiva, es para todos; esto supone que los estudiantes con o sin discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, grupos marginados y los tradicionalmente excluidos del sistema aprendan juntos en la

escuela, puedan desarrollar sus capacidades, sus motivaciones, sus intereses, para llegar a ser competentes como personas y como ciudadanos en la vida diaria y en su interacción con el entorno.

Al respecto, Blanco (2002) manifiesta que, la educación inclusiva defiende el derecho a la educación, a la igualdad y equiparación de oportunidades y a la participación, entendida ésta última como el derecho de todo estudiante a formar parte de la escuela de su comunidad, a acceder a un currículo común con los apoyos necesarios, de manera que se asegure en el futuro su integración y participación en la sociedad, de por sí diversa. En ese sentido, alude Rodríguez (2007: 6) que:

En la escuela inclusiva, cada estudiante se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no se limita solo a quienes tienen necesidades educativas especiales. Así, la educación inclusiva, implica que todos los estudiantes de una comunidad aprendan juntos, sin importar o poner peso en sus condiciones personales, sociales o culturales. Es un modelo educativo sin requisitos de ingreso, ni de discriminación o selección de algún tipo; y existe con el fin de hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

La participación es un elemento clave para definir la inclusión. En esta idea coinciden varios autores, tales como Ainscow (1995); Blanco (2002); Norwich (2008) y Gutiérrez (2011), así como en que la inclusión es un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Ello requiere identificar barreras, cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños, tal y como lo propugna la UNESCO (2005).

En concordancia con lo anterior, esta participación debe entenderse más allá de las organizaciones para reflejarse en las culturas, en las comunidades, en el conjunto de la sociedad, ya que no sólo se refiere a estar con los otros, sino también a compartir con ellos ideas, acciones, sentimientos, aprendizajes, valores y otros (Norwich, 2008), y conlleva una implicación activa en la toma de decisiones, en el desarrollo de los hechos y en la evaluación de los resultados (Meza, 2010 citado en Gutiérrez, 2011: 27).

Por su parte Ainscow (1995), incorpora el liderazgo como una dimensión imprescindible en la educación inclusiva. Según este autor; el liderazgo debe ser una dimensión que debe tomarse en cuenta a la hora de transformar la escuela hacia una institución más inclusiva, o redefinir su rol, para que sea capaz de acoger a todos los miembros de su comunidad y dar respuesta a las necesidades durante el proceso de desarrollo de los aprendizajes. Al respecto, Ainscow (2001), señala: Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, este debe permear todos los aspectos de la vida escolar. Esto significa transformar la cultura de la escuela, realizar prácticas de una cultura inclusiva, basada en la colaboración, en prácticas educativas innovadoras, expectativas altas tanto de los alumnos como de los profesores, en referencia a los valores, con apoyo del entorno e instando a los profesores a asumir roles de liderazgo (Bolívar, 1996).

Por lo tanto, liderazgo, supone una readecuación o replanteamientos respecto de las funciones directivas; aprovechar y valerse de las competencias de los integrantes del centro educativo, además, las iniciativas, responsabilidades y decisiones son compartidas, asimismo compartir el liderazgo entre los miembros, propiciando una sinergia educativa e incrementando la capacidad de la escuela para resolver problemas. De acuerdo con Parrilla (1996); Parrilla y Daniels (1998) y Murillo (2006), con este tipo de acción educativa se facilita un trabajo colaborativo, en armonía, confianza y respeto. Sus integrantes se ven favorecidos en la reflexión, el autoaprendizaje e intercambio de experiencias y conocimientos

para el común propósito de lograr la igualdad, la equidad, la eficiencia y la calidad del proceso educativo.

Considerando estas características, la participación, la calidad de vida, el aprendizaje, el liderazgo, los valores, las actitudes, las transformaciones de los centros educativos, la planificación y la coordinación, el compromiso de la comunidad educativa y del entorno, como un todo son dimensiones importantes de la educación inclusiva e ineludible para hacerla una realidad. Es así como la educación inclusiva enfatiza en el sentido de la comunidad para que todos los actores tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas.

Entre sus principios, la Educación Inclusiva supone que todo estudiante, sin importar su procedencia y condición, pueda desarrollar un proceso educativo exitoso, desarrollando al máximo sus potencialidades en todas las actividades de su vida personal y como ciudadano de pleno derecho y capaz de cumplir con sus obligaciones en la sociedad (Quirós, 2012: 1).

Además, este tipo de educación hace referencia al postulado conceptual de que la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, o argumentos que justifiquen la separación, o a pretextos que menoscaben el ejercicio del derecho humano de acceder a la educación. Por eso, Arnáiz (2003, 2005) la considera como un planteamiento comprometido, que refleja la defensa de valores relacionados con los fines de la educación y con la forma de la sociedad que se pretende construir.

Concomitante con lo anterior, actualmente se considera la inclusión como uno de los aspectos más importantes y urgentes que deben enfrentar todas las sociedades contemporáneas, al pensar en todos los ciudadanos de un país, haciendo énfasis en las situaciones de vulnerabilidad que presentan un gran número de personas. Por lo tanto, su teoría y práctica, son aspectos complejos que requieren cambios fundamentales en las condiciones sociales y económicas

actuales, muy especialmente, lo relacionado con los valores que subyacen en las culturas de las comunidades y en la priorización y distribución de los recursos para garantizar condiciones más equitativas.

Con esta misma óptica, la Conferencia Internacional de Educación considera que la educación inclusiva se opone a toda forma que implique diferenciación para excluir. Por eso plantean que la educación inclusiva:

tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa (Oficina Internacional de Educación, 2008: 6).

De acuerdo con el texto transcrito, el modelo de educación inclusiva trasciende al de la persona con discapacidad para centrarse en la persona como tal, en este sentido, “no es la discapacidad la que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino más bien las barreras debido a las actitudes y al entorno en esa sociedad” (Muñoz, 2007: 6).

A modo de ilustración, centrándose en Iberoamérica y siguiendo a Echeíta y Duck (2008), la inclusión educativa es una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica, debido a los altos niveles de exclusión y desigualdad educativa que existen aún, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por promover la equidad y la calidad de los sistemas educativos; no podría ser de otra manera si se aspira a que la educación, realmente, contribuya a desarrollar sociedades más justas, democráticas y solidarias. Según estos autores, los sistemas educativos deben realizar mayores esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias de entrada.

Por tanto, el modelo de educación inclusiva asume la diversidad funcional en atención a aquellos colectivos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, puesto que esta educación tiene como objetivo

fundamental permitir que cada persona tenga acceso al conocimiento de los productos propios de su cultura, sean estos a nivel teórico, conceptos e historia, o a nivel práctico referidos a aquellos que perfilan sus conducta tales como las actitudes y los valores.

De esta manera, la educación inclusiva, además de poseer la dimensión educativa integra el componente social y de justicia ya planteado anteriormente, puesto que aboga por que los sistemas educativos incorporen a todo el estudiantado, sin restricciones de ningún tipo. (Fernández, 2003). Este mismo autor propone que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, mediante la creación de centros educativos inclusivos. Es decir, cada Estado debe realizar las transformaciones necesarias en los diversos ámbitos de la actuación humana.

Para Ortiz (2000) imaginar el modelo de educación inclusiva como un juicio de valor, es una forma de mejorar la calidad de vida, al ofrecer las mismas oportunidades con calidad y equidad. Se trata de dar opciones, de dar cabida, ofrecer recursos y mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y propiciando una escuela eficaz, democrática, ofertada para todos. Es decir, la inclusión supone un compromiso común con los fines de la educación, una responsabilidad necesaria en el seno de la sociedad; en ese sentido, representa un desafío avanzar hacia ella.

Los planteamientos anotados permiten reflejar que la educación inclusiva afronta el reto de acoger a todo el estudiantado, comprometiéndose a propiciar los ajustes que sean necesarios para proporcionar a todos los estudiantes el derecho inalienable de pertenencia y participación dentro de un grupo. La necesidad de pensar inclusivamente la educación, al igual que en otras áreas de la sociedad, nunca ha sido tan importante como hoy, dada la diversidad intercultural que se genera a causa de la movilidad de las personas dentro y entre los países (Booth y Ainscow, 2000).

Por lo tanto, educar inclusivamente, es en primer lugar una actitud, un sistema de valores y creencias, no buenas intenciones, no una acción ni un conjunto de acciones sin horizonte inclusivo (Arnáiz 2003, 2005). Tiene que existir una intencionalidad claramente establecida. En este sentido, la inclusión es una posición categórica que va más allá de una práctica aséptica y descomprometida. Es una posición que rompe sistemas de creencias, paradigmas educativos y mentales tradicionales. Para ilustrar lo anterior, se transcribe el siguiente texto:

La educación inclusiva, es, en suma, la respuesta a las y los estudiantes con discapacidades o sin ellas y por ello, se busca que aprendan juntos en todos los niveles educativos, que puedan desarrollar su capacidad en el trabajo y en la vida diaria en las mismas instituciones. Se trata de lograr que tanto niños, niñas, adolescentes y también adultos hagan efectivos su derecho a la educación, a la participación y a la igualdad de oportunidades, dando énfasis a quienes enfrentan situaciones de vulnerabilidad o cualquier tipo de discriminación (Carro, 1996:3).

En concordancia con lo transcrito, se resalta la idea de que la calidad de la educación ocupa un papel central dentro de la educación inclusiva y está estrechamente relacionada con el derecho humano a la educación. Este aspecto ha sido una preocupación permanente de los organismos internacionales. Por tal razón se insiste en la necesidad de implementar mecanismos y condiciones que permitan asegurar los logros y mejoras en el proceso de definición de políticas, en lo organizativo, productivo y de servicios. La educación de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico, en el tanto que permite reducir la pobreza y mejorar la salud, los ingresos y los medios de subsistencia, por tanto:

La calidad de la educación significa investigar, formar profesores y documentarlos. Si bien existe un conjunto de factores que influye en la calidad (los programas, los textos, la infraestructura, la formación de los profesores) ninguno de ellos ni todos juntos garantizan los resultados de la calidad; estos factores son sólo instrumentos y la calidad tiene que ver con un sistema de valores, ejercido por los principales actores:

estudiantes y profesores, los padres y la propia sociedad (Beeby, 1994:1).

En consecuencia, la calidad de la educación ha de reunir, al menos, cuatro elementos principales tales como relevancia, eficiencia, equidad y efectividad para responder a los retos de una verdadera sociedad inclusiva. Es así como, la educación inclusiva debe ser un proceso permanente, en donde su propósito sea brindar una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. Por consiguiente, la calidad educativa no se restringe a contenidos o resultados en la educación; se concibe la calidad de la educación no tanto en los fines sino en el proceso: educación de calidad es aquella que llega a todas las personas que forman una sociedad. Calidad se asocia con eficiencia, medida ésta en términos de quién y cuántos tienen la oportunidad de acceso y permanencia a la educación. De acuerdo con este enfoque:

Las mejoras en la calidad de la educación dependen de las características del sistema educativo; no se pueden hacer propuestas abstractas. Calidad de la educación se asocia en primer lugar con el cumplimiento de los fines del sistema educativo (por oposición a observar si se cuenta con los medios). Indicadores tradicionales de calidad, tales como número de alumnos por profesor, no garantizan per se calidad; a modo de ejemplo, una escuela puede estar dotada de todos los recursos y operar con grupos pequeños pero formar personas egoístas. En segundo lugar, es necesario determinar si los resultados educacionales responden a los requisitos sociales. En síntesis, eficiencia y eficacia (Beeby, 1994: 2).

De esta manera, según el texto transcrito, la educación inclusiva como proceso complejo que es, requiere de cambios jurídicos, ideológicos, actitudinales así como de la modificación de diferentes estructuras técnicas y administrativas, que incluyan la necesidad de recursos de acuerdo con su realidad y con sus experiencias, la cooperación, compromiso y apoyo de toda la sociedad, pero

fundamentalmente, el cumplimiento del derecho a la educación, es decir, a una educación de calidad y contextualizarse dentro de esa realidad. Por lo tanto, “Es importante una transformación profunda del sistema educativo que plantee la educación desde la perspectiva de la escuela inclusiva. Hay que emprender un proceso continuo de aprendizaje institucional. Este cambio requiere del compromiso del conjunto de la institución enmarcado en la política educativa actual” (Fernández, 2003: 2).

Por consiguiente, la movilización de la opinión pública y la construcción de consensos son aspectos importantes para el logro del cambio y la transformación del sistema educativo. Ello requiere estrategias de movilización de grupos organizados: padres, autoridades de educación, unidades formadoras de docentes, investigadores, profesionales y otros, según la condición y experiencia de cada país, que a través de la comunicación, legitimen el tema con conocimiento y asertividad. Cada uno de estos grupos, dentro de su ámbito de acción, asumirá dicho proceso. Así mismo, al identificar y activar canales y medios de comunicación claves, se pueden dar a conocer los éxitos de la educación inclusiva y crear procesos de sensibilización y consulta.

Para Blanco (2002) y Fernández (2003) el avanzar hacia una educación inclusiva requiere de transformaciones en el sistema educativo: múltiples esfuerzos, lentos y graduales, por lo tanto se plantea que “la educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general” (Blanco 2002: 31). Desde un enfoque sistémico de la educación no deben existir sistemas educativos paralelos: la educación regular y la educación especial, sino un solo sistema educativo integral de calidad y que se apoye mutuamente, un único sistema educativo que dé respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, según sus particularidades.

Para efectos de la presente investigación, este planteamiento denota un componente fundamental de la educación inclusiva e importante de ser retomado, en tanto que se reconoce que avanzar hacia una educación inclusiva, requiere

cambios en las políticas del sistema educativo y en sus gestores, como un todo articulado e integrado:

El desarrollo de la educación inclusiva exige la transformación del sistema educativo, de tal manera que se eliminen las actitudes excluyentes y se facilite la creación de un consenso, que visualice la Educación inclusiva, como parte de un proceso más amplio. Esto se puede lograr a través de la reforma del sistema educativo en su conjunto, con el fin de mejorar su efectividad y beneficiar a todos los educandos (UNESCO 2004: 26).

De esta manera el proceso de concienciación y construcción de una política ministerial con enfoque de educación inclusiva tiene su germen en experiencias que se dan a pequeña escala: espacios o momentos, aula y escuela, las cuales una vez discutidas, analizadas, evaluadas, sistematizadas y socializadas permitan identificar tanto aciertos como desaciertos, a la vez, extrapolar éstos a escenarios macro. Estos esfuerzos se convierten en muchas ocasiones en los generadores de políticas educativas innovadoras caracterizándose por un efecto multiplicador.

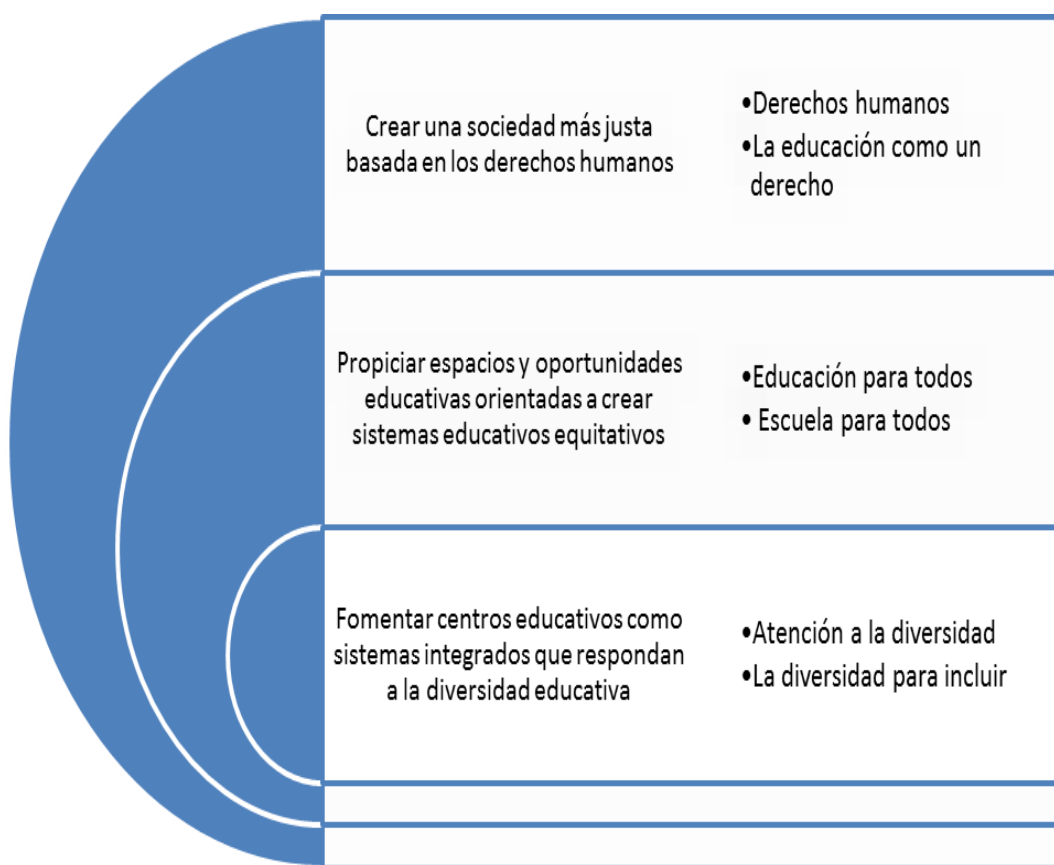
Por lo tanto, cuando se tiene una meta común, como la educación inclusiva lo primordial es vislumbrar el camino por seguir la educación desde la práctica. El cambio, la transformación y la innovación educativa son aspectos consustanciales con la condición humana; además, han evidenciado ser garantía de adaptabilidad, de permanencia a lo largo de la historia de la humanidad. El cambio es necesario cuando lo que se está haciendo no permite el desarrollo integral y armonioso de las personas. De igual forma, los sistemas educativos están sometidos a cambios constantes y lo mismo sucede con otras instituciones sociales para lograr la cohesión social, el arraigo cultural y el progreso económico.

Los centros educativos tienen siempre que enfrentar al mismo tiempo, las fuerzas de cambio y las conservadoras que desean guardar las tradiciones. Con ello en mente, logran la creación de sistemas escolares que tengan un equilibrio apropiado entre la continuidad y las respuestas adecuadas a las necesidades emergentes de los estudiantes y la

sociedad, ha sido siempre un importante desafío y en tiempos de cambios profundos como sucede en la actualidad, el reto se vuelve aún mayor (Rodríguez, 2007:1).

Con respecto a lo anterior, hay puntos coincidentes que se han encontrado en múltiples definiciones de la educación inclusiva, las cuales son claves en la comprensión de esta temática ya que le imprimen su propia peculiaridad:

Figura 20
Definición de educación inclusiva: Puntos en común



Fuente: Elaboración propia a partir de Arnaiz (2003).

Lo antecedente, supone concebir la educación como un derecho, un cambio ideológico y, de actitud de todos los participantes del sistema educativo, de los miembros de la sociedad y, por último, pero no menos importante, la cooperación de la sociedad a la cual se pertenece.

Posicionarse de la idea de la educación inclusiva conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad. El avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude al centro educativo a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzcan en un principio una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro inmediato. Esto supone cuestionarse los valores vigentes y apostar por los valores de la inclusión, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación, libertad y valoración de los logros, comunidad, respeto por la diversidad, derechos tales como, reconocimiento de que personas tengan derecho a una educación sostenible y de calidad.

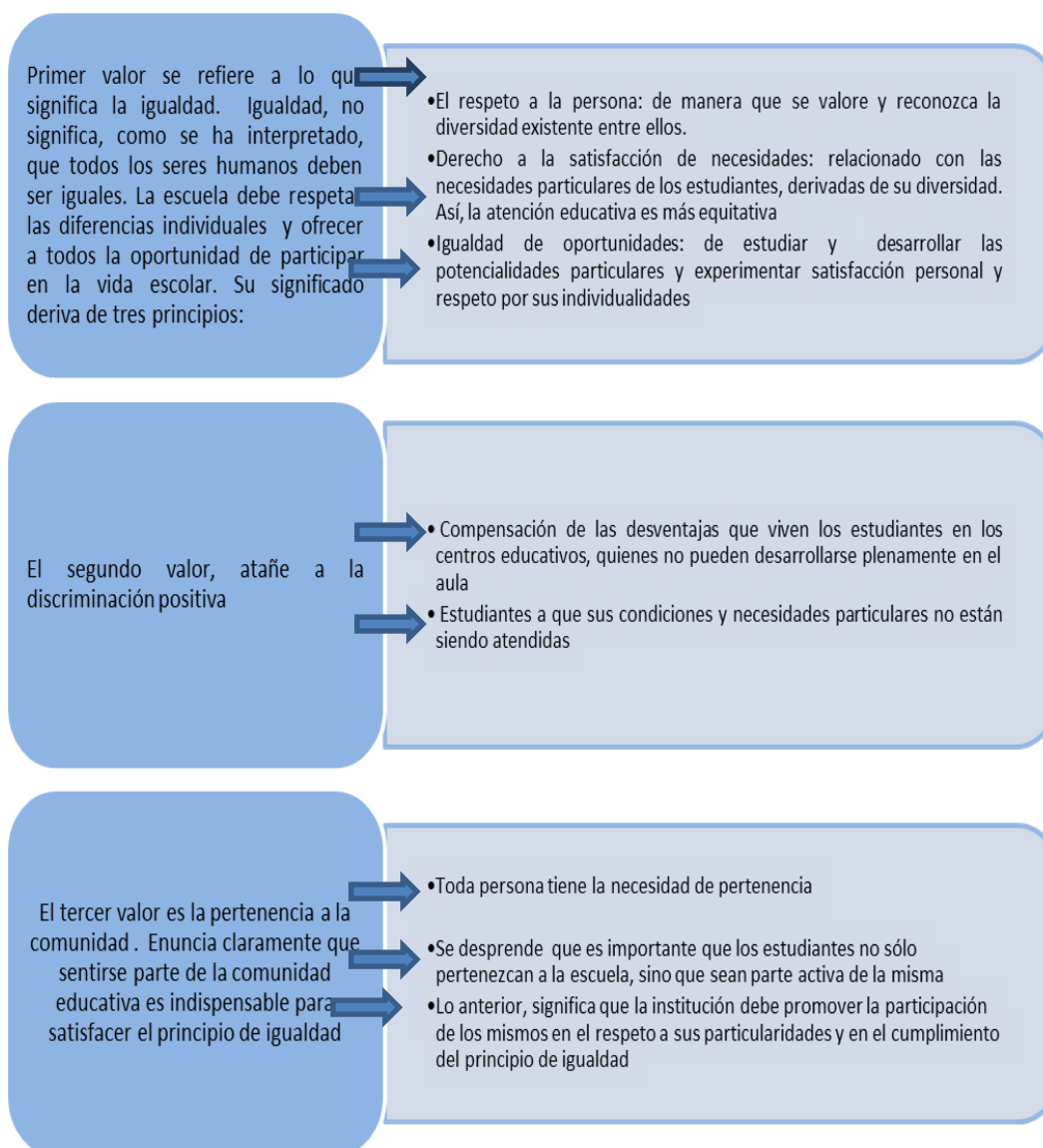
Para el desarrollo de prácticas inclusivas se amerita conocer las realidades locales y nacionales, realizar análisis situacionales, identificar las barreras ideológicas, culturales y prácticas, y las oportunidades en términos de legislaciones y apoyo jurídico, políticas, programas, recursos humanos, grupos organizados y otros que existan en el sistema para desarrollar prácticas inclusivas. Todos estos aspectos deben analizarse:

en función y en relación con otros, conformando un todo compuesto por elementos que guardan relaciones de interdependencia y que son solidarios entre sí. Obviamente, la situación de mutua influencia de los componentes del todo nos permite una mayor aproximación a la realidad. Examinarlos aisladamente equivale a descontextualizarlos y por lo tanto a tener una visión equívoca (Morin citado por Mojica 2006:123).

Es así como el conocer la realidad permite contextualizar las variables y las diversas alternativas que se presentan frente a la realidad educativa con miras a vislumbrar el futuro deseable e influir sobre él. “No se trata tampoco de construir en el vacío y dejar volar la inteligencia y la creatividad sin considerar las situaciones y tendencias actuales” (Quesada, 2003:1).

De acuerdo con Doré y colaboradores (2002), existen tres valores fundamentales para caminar hacia la educación inclusiva que contienen en sí mismos, una serie de principios y son la base axiológica para integrar o, en el caso específico, incluir a aquellos estudiantes que tradicionalmente han sido, de una u otra manera, objeto de inequidad, porque no tienen la posibilidad de acceder a una educación de calidad, los cuales se representan en la figura siguiente:

Figura 21
Valores fundamentales para caminar hacia la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia a partir de Doré y colaboradores (2002).

Para concluir, este apartado, se puede decir que la educación inclusiva, rompe con el modelo homogeneizador y de déficit que etiqueta y estigmatiza el desarrollo de las capacidades de las personas para dar paso a un modelo heterogéneo que involucra a los centros educativos como proyecto institucional, propone la participación de la comunidad, introduce la colaboración y la creatividad en el aprendizaje, respeta la diversidad para dar espacio a la convivencia en solidaridad, igualdad y justicia social para todas las personas. En resumen, se puede decir que la educación inclusiva implica una ruptura con paradigmas tradicionales de comprender el quehacer educativo, pues más que un asunto de provisión de recursos, tiene que ver con el cambio de actitud y de valores que conduzcan al compromiso de la mejora de la práctica educativa.

En un sentido prospectivo, la educación inclusiva se vislumbra como posibilidad y esperanza, como un medio de acceder a la educación para todos, adquiere una relevancia fundamental para poder transformarla e innovarla, para poder “reeditarla, con base en la premisa de una educación para todos y todas, con todos y todas y para cada uno y una” (Quesada 2003:34). En consecuencia, la formación o desarrollo del recurso humano como soporte a la educación inclusiva, es una de las tareas prioritarias, es decir, la formación del profesorado en educación debe ser objeto de atención prioritaria para dar respuesta a una educación de calidad, según se percibe en el siguiente texto:

La formación básica del profesorado hace referencia al proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza en algunos de los niveles y modalidades del sistema educativo, bajo un mínimo de conocimientos y competencias profesionales (Venegas, 2006: 5).

Po consiguiente, interesa lo referente a la formación del profesorado en Educación Básica, que se desarrolla en la Universidad de Costa Rica, como unidad formadora de estos profesionales. En la figura 22 se presenta una síntesis de las principales dimensiones comprendidas en la riqueza de la educación inclusiva:

Figura 22

Principales dimensiones comprendidas en la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

1.2.3. La diversidad en la educación inclusiva

Demostrar respeto por la diversidad y la individualidad es un principio fundamental... La educación puede promover cohesión si se esfuerza por considerar la diversidad de los individuos y de los grupos mientras cuida que ello no contribuya a la exclusión social

(Comisión Internacional sobre Educación para el S XXI, 2010).

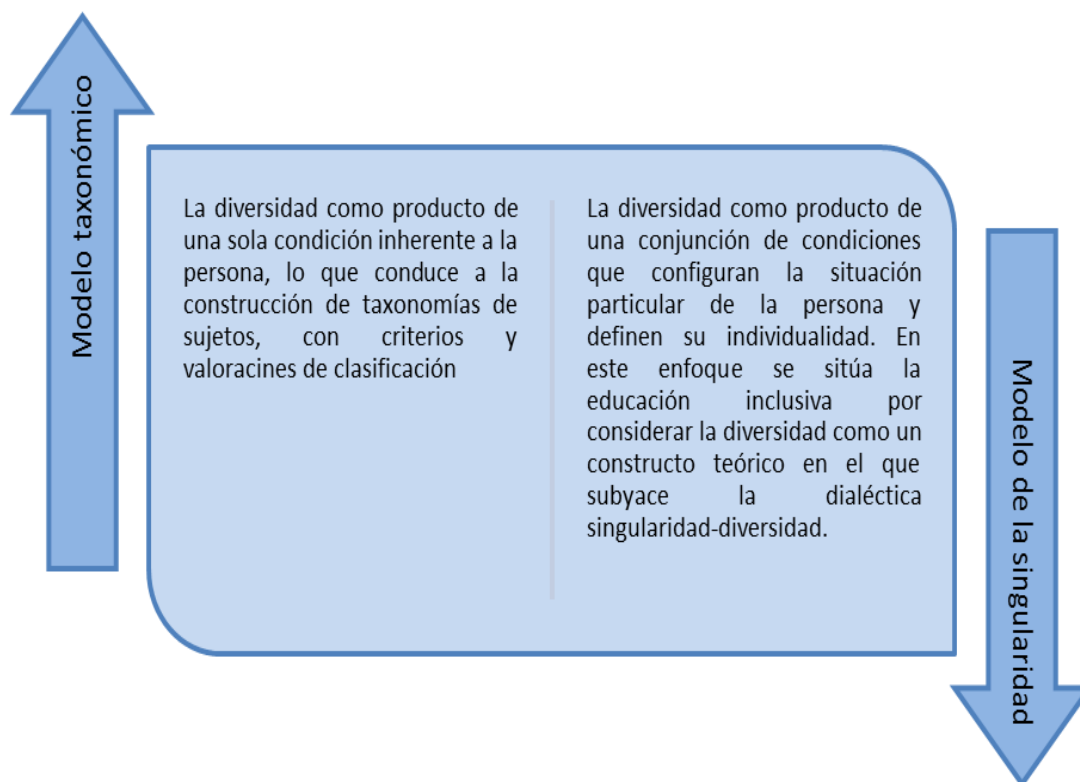
Se entiende la diversidad como un componente del enfoque de educación inclusiva, que reconoce lo diverso como inherente al ser humano y responde a un concepto universal. Ampara la idea de que los seres humanos suelen diferir en muchos aspectos, tales como los sociales y culturales, pero eso no significa violentar los derechos de las personas. Es decir, el concepto de diversidad se opone a cualquier forma de exclusión, discriminación y desigualdad que condiciona las relaciones sociales. Esta concepción vislumbra una visión crítica y una alternativa para el reconocimiento del valor de la diversidad.

Diversos autores, como se podrá apreciar más adelante, han analizado y reflexionado sobre el concepto de diversidad a partir de los antecedentes de la Educación Especial y la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, derivadas o no, de una discapacidad hasta llegar a plantear respuestas inclusivas en la intervención educativa, desde la riqueza de valorar la diversidad en el ámbito educativo, de saber trabajar en el aula y en el centro educativo.

El estudio de la diversidad puede ser abordado, según Ceceñas (2010), desde dos planteamientos: el modelo taxonómico y el de la singularidad, que señala los puntos de partida diferentes y connotaciones contrapuestas; debido a que el modelo de la singularidad define y reconoce que el ser humano es producto de un conjunto de factores predisponentes y desencadenantes que se articulan de manera idiosincrática en cada sujeto para hacer de cada uno de ellos un ser

particular y único, y por lo tanto, diferente a los demás. En la siguiente figura número 23 se muestra la diferencia entre ambos modelos:

Figura 23
Modelo Taxonómico y de Singularidad en el abordaje de la diversidad



Fuente: Elaboración propia a partir de Ceceñas (2010).

Este aporte permite visualizar la noción acerca de la diversidad, ya que los tiempos actuales implican la socialización de la diversidad, es decir, más que pensar en las necesidades especiales de los estudiantes, amerita detenerse a buscar la manera de atender las diferencias personales, para obtener así, una verdadera igualdad de derecho a formarse y educarse, trascendiendo la acción de identificar las diferencias de unos u otros y reconociendo que todas las personas son diferentes. Hay que partir del hecho incuestionable que la diversidad es una condición de la humanidad, de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un

mismo ambiente, en donde tanto relación como variedad, aseguran y potencian las particularidades individuales.

De igual manera, Ceceñas (2010) señala que hay cuatro perspectivas para concebir la diversidad: modelo selectivo, modelo compensatorio, modelo comprensivo y modelo inclusivo. Estas pueden interpretarse como un continuo que va desde el modelo selectivo hasta el inclusivo. Dicho continuo representaría el nivel de rechazo o aceptación de la diversidad, por lo que cuanto más cerca se esté del extremo izquierdo más se debe considerar que el modelo excluye la diversidad. Igualmente, cuanto más cerca se esté del extremo derecho se podrá inferir que acepta la diversidad.

En la atención educativa de la diversidad y la evolución que ha tenido la enseñanza especial hay que partir del hecho incuestionable de que la diversidad es una condición humanitaria, de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, en donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales.

A su vez, Arnaiz (2005), al abordar el tema de la atención a la diversidad desde el curriculum, da a conocer que este concepto está articulado a los principios de igualdad y equidad; de tal forma, se requiere que en la práctica educativa se implementen estrategias personalizadas, la convivencia democrática en el aula, en el centro escolar y entre las relaciones de los distintos agentes educativos. Todo lo anterior, posibilita el desarrollo de un curriculum amplio y el ejercicio de los valores de la solidaridad, la tolerancia y la cooperación. Esto implica un no a la exclusión, a la segregación en el ámbito educativo. Estas ideas fueron articuladas integralmente por esta autora en el 2003, al vislumbrar a la educación inclusiva como una escuela para todos. Es valorar la importancia de la diversidad como elemento vital es una premisa fundamental para el desarrollo de la persona y de la sociedad, donde la diversidad no implica desigualdad, discriminación, separación o exclusión.

Un referente indiscutible con sus aportes en la valoración y comprensión del abordaje de la diversidad lo representa Echeíta (2004) quien menciona que:

tal vez las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a la diferencias humanas, en definitiva con relación a la “cultura” dominante hacia la diversidad (Melero, 2001). Para desentrañar esos valores y creencias debemos preguntarnos sobre ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿quiénes somos “nosotros” y quiénes son “los otros” en este juego continuo de exclusión e inclusión? (Booth y Ainscow, 1998).

De igual manera, este mismo autor había señalado el trabajo cooperativo como estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer la motivación del alumnado y del profesorado, mejorar el rendimiento académico y facilitar el tratamiento de la diversidad, con ello buscó promover la cooperación como valor social. A partir de aquí se pretendió establecer un compromiso de todos en el aprendizaje, sin distinguir las condiciones personales de cada uno.

En ese mismo sentido, Maté (2003) aborda la diversidad desde la metodología en grupos cooperativos, al articular diversidad con trabajo cooperativo desde la fundamentación psicológica, pedagógica y procesos didácticos, para poder responder adecuadamente a las exigencias de aprendizaje.

Mientras que Pujolás (2003) realiza una propuesta metodológica y de organización del aula, como escenario donde se potencian las capacidades para el éxito académico, se busca que este favorezca la atención a la diversidad educativa. Para ello, parte de la función social que le corresponde a la educación y del manejo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Con esa misma orientación, también Ojea, López y Fernández (2003), tratan la diversidad desde la necesaria inclusión de estudiantes con necesidades

especiales al proceso educativo mediante modelo de trabajo cooperativo, el cual enlaza el manejo de los recursos de tiempo, materiales por utilizar y el escenario educativo, como elementos favorecedores y multiplicadores de la tarea por realizar.

Un ámbito al que puso atención Montón (2003), fue al análisis de las necesidades educativas específicas del estudiantado inmigrante, así como de las estrategias y experiencias llevadas a cabo en diversos centros educativos, considerando la necesidad de valorar las peculiaridades de la cultura y los entornos, como elementos portadores de diversidad cultural. En tal sentido, Melero (2001) agregó que debe abordarse la diversidad como un valor y no como un defecto para hacer una ruptura con la clasificación y la norma, que permita una profesionalización del docente frente a la comprensión de la diversidad. De esta manera, se amerita repensar en un currículo que aborde las diferencias y supere las desigualdades para avanzar hacia prácticas más inclusivas dentro de un marco de justicia escolar. En ese sentido, la diversidad como valor, propicia el desarrollo de espacios heterogéneos de aprendizaje.

La diversidad es considerada una destreza y capacidad que cada uno posee con la intención de ponerlas al servicio de los demás, este fue el aporte de Stainback, Stainback y Jackson en 1999. Estos autores proponen la conveniencia de que los alumnos reflexionen y reconozcan sus capacidades, intereses y necesidades así como los apoyos que puedan brindar y recibir. A la escuela deben acudir todos los estudiantes y deben garantizar que todo el estudiantado sea aceptado en igualdad de condiciones; reconocido por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se ofrezca la ayuda necesaria para un aprendizaje satisfactorio.

Congruente con lo anterior, Jiménez y Vilá (1999), consideran cuatro criterios por los cuales se debe valorar y asumir la diversidad: la diversidad es una realidad social incuestionable; como el contexto social es diverso, la educación debe abordar la diversidad; al gestar procesos de cambio, la educación ineludiblemente debe incorporar el componente de diversidad y, finalmente, la diversidad como

valor en el quehacer educativo tiene como reto promover estrategias de aprendizaje que flexibilicen la mediación pedagógica.

Reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias entre las personas conlleva a un nuevo marco cultural, amplio y flexible en el que se reconocen, respeten y acepten la pluralidad de particularidades. Consecuentemente, esta valoración influirá de manera determinante en la forma de abordar la respuesta educativa que ofrece el centro a esta diversidad.

Es decir, la inclusión tendría que explorar las razones por las que el centro educativo no ha logrado crear oportunidades para todos. Así también, De Valle y Vega (1999), analizan dentro de las escuelas inclusivas, algunas de las estrategias docentes para abordar las relaciones interculturales en el aula e intentar dilucidar si estas tienden más bien a buscar una integración de los alumnos o conducen hacia procesos de discriminación y prejuicio que tendrían como consecuencia la limitación de un derecho.

Es en la escuela donde se hace necesario atender las diversas necesidades educativas de los estudiantes, para ello, se proponen planteamientos desde la psicopedagogía (Echeíta, Martín y Junoy, 1989). Para estos autores el concepto de diversidad y atención a la diversidad plantea nuevos desafíos en la manera de ver a los estudiantes y de intervenir en programas sociales que generen el desarrollo de la persona, potenciando sus capacidades y no reduciéndolos a verse como un problema.

Aunque en la cotidianidad educativa se ha popularizado la expresión responder a la diversidad como atención a la diversidad, apoyo a la diversidad o respuesta a la diversidad, esto no siempre se ha traducido en prácticas educativas que incorporen la cultura de la diversidad. La cultura de la diversidad trasciende el enfoque de normalización y clasificación, no se resuelve con nuevas técnicas y estrategias, sino que requiere ampliar y modificar el sistema de creencias y valores, trascender del discurso teórico, se requiere de un nuevo modelo de enseñanza, con características de calidad y equidad y que se retome el enfoque

del derecho a la educación como derecho humano, se requiere pensar en la persona como ser indivisible.

En esta connotación de diversidad, se relaciona el término de inclusión (Aramayo, 2007) como total e incondicional, frente a la integración que no es más que una inserción parcial y condicional. La primera exige rupturas en los sistemas y transformaciones profundas; la segunda, concesiones y se conforma con transformaciones superficiales. En ese sentido, la inclusión clama por el respeto a la diferencia, lo cual no significa que no se deba identificar y referirse a las discapacidades de quienes aprenden a proveerles tipos particulares de apoyo cuando y donde lo necesiten (Aramayo, 2005).

Igualmente, la diversidad entendida como una singularidad de cada persona, incide no solo al estudiante del centro educativo, sino también a todos los agentes implicados y a la sociedad en general, pues todos los sujetos, construyen un mismo mundo. En este sentido, asumir la diversidad requiere una manera diferente de aprehender a entender la realidad social y por ende, lo educativo. De tal manera, se pueden desarrollar procesos que conduzcan a trabajar en pro del progreso de la igualdad de oportunidades, eliminación de las desigualdades y la búsqueda de nuevos caminos para enfocar el quehacer educativo.

Como ya se mencionó anteriormente, el abordaje de la educación inclusiva remite necesariamente a tratar el componente de diversidad, por ser esta consustancial entre los seres humanos. En este sentido, debe ser considerada como un valor que reconoce las diferencias y respeta la individualidad, desde la aceptación y el reconocimiento del otro. Estas diferencias aportan al mundo lo que cada individuo es, sin importar lo que le hace falta respecto de la norma, y le dan relevancia a lo que se tiene y lo que es, con lo cual enriquecen a las demás personas de manera individual y grupal. La diferencia se debe concebir como un elemento de progreso y de riqueza de la colectividad, y no como un elemento de exclusión.

De igual manera, la diferencia como característica inherente a la persona, históricamente no ha sido concebida como tal, más bien ha sido rechazado y marginada. Como por ejemplo, cuando se le niega a las personas posibilidades o derechos, en el caso particular, el derecho a la educación: por raza, nivel económico, cultura, edad, género o cualquier otra situación de diversidad.

La discriminación también puede ser causa de violencia, cuando no solamente se niegan posibilidades o derechos, sino que se trata de construir una sociedad uniforme, homogénea, única en interés y expresión, negando la manifestación de la diversidad por medio de múltiples formas de pensar, sentir y actuar. Privando de este modo, al resto de personas de la riqueza que pueden obtener.

La diversidad, representada por las diferencias personales, culturales y ecológico-sociales ha sido vista como una amenaza en muchos procesos, entre ellos el educativo. Este planteamiento de la diferencia ha dado cabida a las distintas formas de exclusión que se han experimentado en los diversos escenarios, tanto educativos como sociales, “Un análisis del concepto de diversidad nos muestra que el mismo es un referente de aquella serie de características que hacen diferente a las personas, algo que es digno de ser respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática” Arnaiz (2003:146).

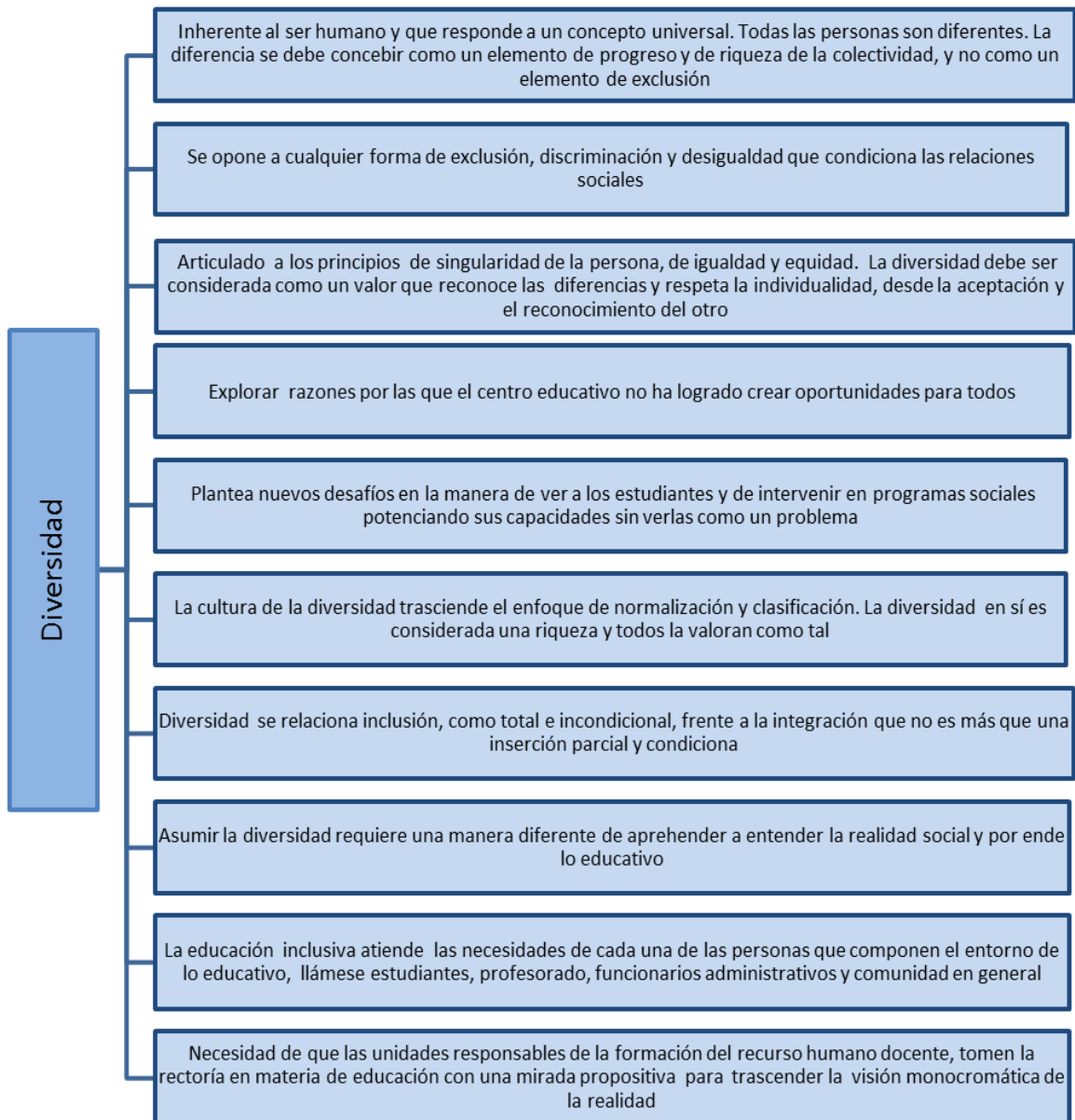
Según los planteamientos expuestos la educación inclusiva, tiene como propósito mostrar y analizar la riqueza de la diversidad en el ámbito educativo, así como la necesidad apremiante de que se valore y atienda de manera inclusiva a todos los estudiantes, con sus diferencias particulares. La diversidad como un valor, implica el derecho de toda persona a ser diferente. Por lo tanto, se tomarán en cuenta las consideraciones morales, de los valores y de los principios, así como de las reglas que sustentan la inclusión en un centro educativo para todos. Por consiguiente, se enfatiza en la necesidad de modelos educativos inclusivos en torno a la diversidad, sin ningún tipo de ingreso más que hacer efectivo el derecho a la educación. Es decir:

cada estudiante se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no se limita solo a quienes tienen necesidades educativas especiales. Así, la educación inclusiva, implica que todas las y los estudiantes de una comunidad aprendan juntos, sin importar o poner peso en sus condiciones personales, sociales o culturales. Es un modelo educativo sin requisitos de ingreso, ni de discriminación o selección de algún tipo; y existe con el fin de hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Rodríguez, 2007: 6).

Dentro de esta posición, la diversidad en sí es considerada una riqueza y todos la valoran como tal. La educación inclusiva atiende las necesidades de cada una de las personas que componen el entorno de lo educativo, llámese estudiantes, profesorado, funcionarios administrativos y comunidad en general.

En este contexto, es importante el estudio y el conocimiento de experiencias innovadoras puestas en práctica en diferentes naciones desarrolladas; no obstante, lo esencial es que cada país avance hacia la eliminación de situaciones de exclusión, promoviendo con ello el derecho de toda persona a educarse, en ambientes que celebren la diversidad como un valor. Se pretende que cada país, desde su propia realidad, sea responsable de plantear las estrategias pertinentes que le permitan desarrollar políticas y prácticas más inclusivas. Esto implica proyectar organizadamente los esfuerzos conjuntos, que lleven al logro de una educación inclusiva. Seguidamente, en la figura 24 se recoge una sinopsis de los elementos centrales comprendidos en la noción de diversidad.

Figura 24
Elementos centrales de la noción de diversidad



Fuente: Elaboración propia.

Así, la educación en la diversidad se centra en las posibilidades de aprendizaje y no en las dificultades, tanto del que aprende como en el que enseña a partir de una actitud solidaria, cooperativa, desarrollando la autoestima, la autonomía

personal y social. A su vez, la educación inclusiva demanda búsqueda constante de modelos pertinentes para responder a la diversidad, así como tratar de aprender a aprender a partir de las diferencias. Al establecerse que la educación es un derecho se vislumbra a la educación inclusiva como una esperanza para forjar sociedades y centros educativos inclusivos, esto obliga a mirar la educación prospectivamente como una forma de impulsar el cambio.

Esto requiere la indagación permanente de nuevas estrategias pedagógicas, la actualización del docente y la apertura a aceptar la heterogeneidad de la población estudiantil; lo que implica transformaciones en la organización de la cultura escolar: lo curricular, lo metodológico y lo organizativo. Por lo tanto:

Todo alumno tiene el derecho a ser educado pero, a la vez, todo docente tiene el derecho y el deber de prepararse para la diversidad. Sabemos que hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentra el niño, no hay otro punto desde donde empezar; pero con niños diversos, debemos empezar desde sitios diferentes (Tort, 2008: 77).

En ese sentido, la formación debe prepararlo para aprovechar las diferencias de los estudiantes con miras al fortalecimiento de la relación alumno-alumno, alumno-docente, institución educativa-contexto sociocultural. Esto pone en evidencia la necesidad de que las unidades responsables de la formación, asuman la rectoría en materia de educación con una mirada propositiva y trascender a una visión monocromática de la realidad. “La respuesta en parte está en las transformaciones que podamos establecer en los planes de estudio en la formación de formadores, y propiciar reformas con el fin de promover una formación, que permita no sólo observar, sino vivir el vitral de nuestras realidades” (Quesada 2003: 34). Por lo tanto, el presente estudio se orientó a analizar como objeto de estudio la presencia de elementos de educación inclusiva en la formación del profesorado.

Capítulo II. Desarrollo de los recursos humanos en apoyo a la Educación Inclusiva

La educación es un factor esencial y un pilar fundamental en el desarrollo humano. Es por ello que quienes estudian tiene derecho a una educación de calidad, es conocido que los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo humano, de ahí la importancia de ofrecer una atención integral y de calidad. Un factor esencial para lograrlo, es el recurso humano: el profesorado. De ahí la necesidad de ofrecer una formación profesional de calidad que lo lleve a asumir de manera eficaz su función formadora.

En este capítulo se parte de la idea central de que formar al profesorado con componentes de educación inclusiva requiere del desarrollo de las capacidades y competencias para atender la diversidad del estudiantado y satisfacer las distintas necesidades del entorno social y cultural. Para que el trabajo de los docentes en centros inclusivos resulte eficaz, se necesita contar con las actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados.

Lo anterior significa “que todo el profesorado debe formarse para trabajar en educación inclusiva tanto en la formación inicial como en la educación continua o permanente para desarrollar el conocimiento y las competencias que mejoren su modo de afrontar la inclusión en un centro inclusivo” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009: 18). Por ser la formación del profesorado aspecto de interés central de esta investigación, seguidamente se exponen los planteamientos referentes al tema en estudio, así como el desarrollo de tres componentes que conforman una tríada fundamental en la misma: educación, educación inclusiva y formación del profesorado; aspectos que se analizarán en los próximos apartados.

2.1. La formación del profesorado

Como punto de partida para el desarrollo de esta temática es primordial pensar que la formación del profesorado en el siglo XXI presenta un gran desafío y debe ser una tarea de todas las personas que construyen el hecho educativo cotidianamente (Quesada, 2003), porque pensar en los horizontes de formación del profesorado significa, traspasar los límites de lo creado hasta el momento, hacer una lectura hacia el interior de todo el proceso formativo; a la vez, supone trascender la génesis de un nuevo horizonte educativo para incidir eficiente y eficazmente en la formación de profesionales de la educación. En ese sentido, el recurso profesional se constituye en uno de los agentes que contribuirán a construir una mejor sociedad para todos. Por tal razón se plantea que:

la esperanza es la constructora de horizontes que son los que proveen de contenidos renovadores para resignificar las realidades. Esos horizontes son la aventura de asomarse a lo inédito y por lo tanto incierto y que se caracteriza por su pluralidad de posibilidades y por la ruptura con lo dado (Quesada, 2003: 29).

La delicada y compleja tarea de formar al profesorado, no ha sido sencilla, ha dependido de paradigmas, concepciones y enfoques, surgidos como producto de la evolución epistemológica subyacente en la sociedad, como fuente del curriculum educacional. Esto demanda a reflexionar acerca de si se está formando a nivel universitario un profesorado contextualizado, capaces de leer las realidades nacionales y educativas, de resolver problemas, de desarrollar proyectos para mejorar el quehacer educativo y la calidad de vida, realizar investigaciones y ser portadores de valores y de modelos societarios inclusivos. Por eso, se afirma que “no se puede formar profesores sin hacer opciones ideológicas, la opción ideológica que se asume tamiza la formación que se brinda” (Perrenoud citado por Botacio y Acosta 2007: 5).

Por lo tanto, la formación del profesorado debe suponer un proceso continuo, en constante movimiento, que cambia y evolucione de manera sistemática, orgánica,

integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias existentes, así como también de las exigencias del contexto donde se desarrollan las personas. Este punto de partida es trascendental por cuanto la formación del profesorado en educación debe tender hacia:

la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad. El punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático, es determinante de prácticas docentes (Gorodokin, 2005: 2).

Para posicionar el concepto de formación del profesorado se hace necesario precisar el vocablo de formación. En este sentido, es importante especificar que el término formación toma su referencia o deviene de la palabra forma, que proviene del latín “formatio” referido a modo, darle la configuración o producir una forma en algo. Se trata de un término asociado al verbo formar (otorgar forma a alguna cosa, concertar un todo a partir de la integración de sus partes), ya que su significación remite a:

figura o imagen, entre cuyos derivados se encuentran las palabras formar y formación. La primera, indica construir una forma, y la segunda está orientada a una acción y un resultado, por lo tanto se puede inferir que la palabra formación es la acción y el efecto de formar” (Gorodokin, 2005: 2).

Contextualizando este concepto a la formación del recurso humano en educación se concibe que formar es favorecer en la persona “la toma de conciencia de las propias actuaciones y de cómo mejorarlas; es prepararlo para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: a) conocimientos; b) sentimientos; c) voluntad; y d) habilidades” (Fernández, 2005 citado por Gorodokin, 2005: 2). Por lo tanto, la formación apunta hacia el desarrollo integral de la persona que vivencia un proceso formativo.

Por otro lado, la noción formación del profesorado está vinculado a un proceso complejo relacionado con tres acciones básicas: el saber (conocer), actuar (trasladar las ideas a acción) y pensar la práctica pedagógica (reflexión y retroalimentación permanente), para poder conocer la realidad educativa, traducirla a la acción pedagógica y generar la reflexión correspondiente para la mejora constante. Es por ello que:

el concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación (Gorodokin, 2005: 2).

Así, el concepto de formación remite necesariamente a procesos planificados que tienen como propósito lograr la transformación dentro de una lógica de estructuración en el sujeto que se forma.

La formación del profesorado en educación necesariamente hace referencia a un proceso educativo institucionalizado, formalmente reconocido, que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza, bajo un parámetro de conocimientos y capacidades profesionales establecidas. “La manera cómo se organiza, administra y desarrolla, da origen a una oferta diversa de modalidades y desarrollo” (Venegas, 2006:5).

En ese sentido, el para qué se quiere formar, por qué y para qué contextos y según la evolución de la sociedad, así se demandará una postura ideológica que se manifestará en lo educativo. Dependerá del modelo de sociedad que se aspire desarrollar, el ser humano que se quiera formar, de las finalidades que se le asignen a los centros educativos y de los roles docentes que se demanden

(Botacio y Acosta 2007). Por eso, la formación del profesorado en sentido amplio, según Saavedra (1998) citado por Botacio y Acosta (2007:4) como:

la función social de trasmisión del conocimiento y la cultura, como proceso de desarrollo y estructuración de la personalidad, bajo el efecto de una maduración interna y de las posibilidades de aprendizaje, como sinónimo de adquisición o perfeccionamiento de un saber, una técnica o un comportamiento; como capacidad de hacer, reaccionar, razonar, sentir, gozar y crear y como aprendizaje de un “saber hacer” (conocimiento, comportamiento y habilidades, en la perspectiva de una lógica de didáctica racional).

La evolución y permanencia de la humanidad ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia que el ser humano ha tenido que realizar cambios que le permitan ir perfeccionando sus capacidades y la adaptabilidad a su entorno y a las situaciones emergentes (Quesada 2003), donde la educación ha ocupado un papel fundamental a través del desarrollo de sus recursos humanos.

Dentro de estos planteamientos, abordar el tema de la formación del profesorado es una tarea compleja, porque necesariamente remite a los cambios históricos, políticos, sociales y económicos que ha experimentado cada país. En la figura 25 se dan a conocer elementos comprendidos en el proceso de formación del profesorado.

Figura 25 Proceso de formación del profesorado

La formación del profesorado ha dependido de:

Paradigmas, concepciones y enfoques, surgidos como producto de la evolución epistemológica subyacentes en la sociedad, como fuente del currículum educacional

Es un:

Proceso continuo, en constante movimiento, que cambia y evoluciona de manera sistemática, orgánica, integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias existentes, así como también de las exigencias del contexto

Remite a:

Procesos planificados que tienen como propósito lograr la transformación dentro de una lógica de estructuración en el sujeto que se forma.

Vinculado a:

Proceso complejo que tiene que ver con tres acciones básicas: el saber (conocer), actuar (trasladar las ideas a acción) y pensar la práctica pedagógica (reflexión y retroalimentación permanente)

Depende de:

El modelo de sociedad que se aspire desarrollar, el ser humano que se quiera formar, de las finalidades que se le asignen a los centros educativos y de los roles docentes que se demanden

Hace referencia a:

un proceso educativo institucionalizado, formalmente reconocido, que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza, bajo un parámetro de conocimientos y capacidades profesionales establecidas

Fuente: Elaboración propia.

El centro educativo formador del profesorado debe enfrentar, con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas, técnicas, ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la lógica, apoyado en la indagación teórica y práctica. Asimismo, se reconoce personal y colectivamente, en la medida que parte de situaciones concretas personales, grupales, institucionales, socio-políticas; reflexiona y comprende la forma de llevar a cabo las transformaciones y vuelve a la práctica para modificarlas. Además, es una persona que dialoga con las

situaciones educativas, interpretándolas con los supuestos teóricos y prácticos y, con las posturas de otros sujetos reales. Por consiguiente, la acción comprometida, creativa, crítica, innovadora y responsable que el profesor realiza posibilita y genera conocimientos y habilidades, así como nuevas estrategias para interpretar y comprender la especificidad de cada situación que conlleva a la transformación. Para poder llevar a cabo esta labor se requiere:

contar con profesores creativos, que posean un conocimiento amplio y profundo de lo qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación, y con una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula, tanto en el ámbito del desarrollo individual y grupal de los estudiantes, como del impacto social de la labor educativa, capaz de vencer limitaciones y obstáculos y de llevar a cabo una práctica docente que satisfaga las expectativas del sistema educativo y de la sociedad en general (Gonzaga, 2005: 2).

En virtud de este encargo social educativo tan relevante asignado al profesorado, el proceso de formación es importante de ser estudiado. Uno de los aspectos básicos lo constituye la formación, en la cual el desarrollo de determinados procesos educativos permiten adquirir, construir, interiorizar y proyectar conocimientos, perfeccionamiento de habilidades, desarrollo de actitudes y formas de trabajo que posteriormente, sirven de referencia, fundamentan y organizan la propia práctica pedagógica cotidiana realizada por los docentes, al constituirse, en representaciones que tienden a ser reproducidas. Es así como, los saberes que orientan la práctica educativa constituyen la base de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que establecen los proyectos y propósitos de la actuación docente.

Los centros educativos como elementos básicos de la sociedad no escapan a las necesidades de cambio continuo. De igual forma, los sistemas educativos están sometidos a cambios y mejoras constantes, por lo cual deben verse como aspectos ineludibles y vitales para perfeccionar la labor educativa, el logro del

desarrollo integral y armonioso de las personas. Con esta percepción, lograr la creación de sistemas educativos que tengan un equilibrio apropiado entre la continuidad y las respuestas adecuadas a las necesidades emergentes de los estudiantes y la sociedad. Este propósito ha sido siempre un importante desafío y en momentos de incertidumbres, promovidos por el avance de la actual sociedad del conocimiento, la información y la comunicación el desafío adquiere mayores dimensiones.

Asimismo, vinculado al concepto de formación se encuentra la noción de profesor, que significa, persona que ejerce o enseña una ciencia o arte. Esta noción, hace referencia a quienes en los centros educativos llevan a cabo la labor de enseñanza aprendizaje. Es decir, es la persona que:

enseña o que es relativo a la enseñanza. La palabra proviene del término latino *docens*, que a su vez deriva de *docēre* (“enseñar”). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como sinónimo de profesor o maestro, aunque no significan lo mismo (Morin, 2008: 2).

Por lo tanto, se puede afirmar que la palabra profesorado connota a los agentes educativos o sujetos que no solo enseñan, sino que tienen a su cargo la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto deben planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del alumno y su propia actividad (Tristá, 1985). Esto amerita que el profesorado promueva la constante interacción y comunicación con sus alumnos, con sus colegas y con el resto de la comunidad de la institución donde labora. Se debe concebir como una personalidad íntegra, relacionada con el contexto social en que se desempeña.

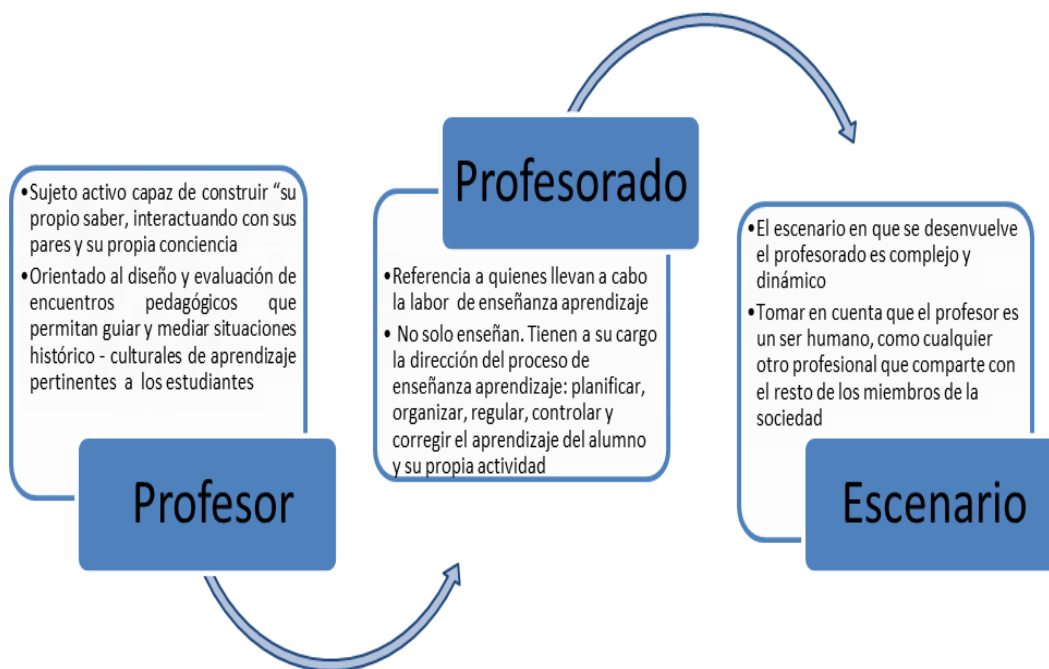
En ese sentido se debe considerar que la persona que vivencia el proceso de formación del profesorado debe ser vista como un sujeto activo capaz de construir “su propio saber, interactuando con sus pares y su propia conciencia y, en segundo lugar, el desempeño docente debe estar orientado al diseño y evaluación de encuentros pedagógicos que permitan guiar y mediar situaciones histórico- culturales de aprendizaje pertinentes a las cogniciones de los

estudiantes” (Feo, 2005: 7). Además, es necesario valorar el escenario en que se desenvuelve el profesorado. En cada sociedad es complejo y dinámico, por otro lado, se debe tomar en cuenta que es un ser humano, como cualquier otro profesional que comparte con el resto de los miembros de la sociedad:

limitaciones y necesidades básicas fisiológicas, de seguridad, de amor y sentido de pertenencia, de estima y de autorrealización personal. Por ello, la sociedad tiene que reconocer la importancia del profesor en la formación de las nuevas generaciones y dotarle de la autoridad necesaria, así como de condiciones de vida y de trabajo adecuadas a la función social que desempeña (Pereira, 1999: 9).

En la figura siguiente se registra gráficamente elementos valorativos dentro del concepto de profesorado. Considerar la educación inclusiva, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro educativo de modo que el estudiantado, sus familias y el personal se puedan sentir acogidos, implicados y valorados.

Figura 26
Nociones comprendidas en la connotación del profesorado



Fuente: Elaboración propia.

Otro elemento importante dentro de esta investigación y vinculado al desarrollo de los recursos humanos en apoyo a la educación inclusiva a través de la formación del profesorado, es lo que se entiende por profesión. El concepto profesión ha evolucionado a través del tiempo y ha sido producto de un desarrollo histórico, que ha creado y renovado mecanismos de diversa índole, hasta situarse en los procesos modernos conocidos hoy en día.

La profesión puede concebirse como la “actividad personal puesta de una manera estable y honrada al servicio de los demás y en beneficio propio, impulsos de la propia vocación y con la dignidad que corresponde a la persona” (Royo, 2002: 725). A través del trabajo, expresado en este caso en la labor profesional, la

persona se transforma a sí misma, a su medio y proyecta sus valores. El verdadero sustento de una profesión es la persona (Valverde, 2008).

La palabra profesión proviene del latín *professio -onis*, que significa acción y efecto de profesar. El uso común del concepto tiene diferentes acepciones, entre ellas, empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente; protestación o confesión pública de algo (la profesión de fe, de un ideario político, etc.). En este sentido, profesión puede definirse como una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso a un grupo profesional (Fernández, 2001: 1).

El concepto de profesión se ve en dos ámbitos de actuación, en sentido estricto y sentido amplio. El primero se refiere a las carreras universitarias que culminan con títulos de grado y postgrados; en sentido amplio, abarca los oficios y trabajos permanentes y remunerados que no requieran títulos precisamente universitarios, para universitarios y técnicos. En ambos, se acredita a la persona para el ejercicio de lo que estudió y se legitima el quehacer profesional. En virtud de su carrera, la persona ocupa un estatus que le confiere deberes y derechos especiales, puesto que cada profesión tiene sus particularidades.

En su proceso formativo el profesorado debe contar con una sólida formación psicopedagógica, ética y sociológica para atender la diversidad y poder construir diferentes escenarios de aprendizaje, para garantizar una educación con componentes de educación inclusiva y de calidad. Esto supone tener un conocimiento de la realidad nacional en general y del contexto comunal y escolar en el cual se inscribe cada centro en particular.

En síntesis, se puede afirmar que, la formación del profesorado como profesionales de la educación debe introducir los reajustes y modificaciones necesarios para que éste cumpla su rol de formador y mediador del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, considerando sus familias y su entorno comunitario. Es decir, una redimensión del sujeto pedagógico (Fermín, 2006). Significa, por lo tanto, transformar y extender los horizontes desde los cuales se

concibe la tarea educativa y el rol protagónico del profesorado. La formación del profesorado es uno de los retos que afronta la educación actual, por ser ellos los artífices del proceso de enseñanza aprendizaje.

La formación del profesorado como capital humano de la educación es uno de los factores esenciales del progreso, crecimiento de las sociedades y desarrollo bajo una visión globalizada que actualmente es la que rige las relaciones sociales, políticas y económicas entre las naciones, de ahí su importancia en la respuesta que brinde a tales requerimientos.

Dada la labor que desarrolla este profesional de la educación es fundamental que se dignifique y revalorice el estado social del profesorado, que se le reconozca su contribución al desarrollo de la sociedad y a la delicada tarea cotidiana porque en su escenario laboral convergen múltiples situaciones y factores que requieren de una sólida formación y adaptabilidad para que la educación a lo largo de la vida cumpla la misión clave en favor del progreso social.

Estas argumentaciones permiten justificar la necesidad de brindarle una especial atención a la formación del profesorado con componentes de educación inclusiva. Indudablemente son artífices de crear condiciones favorables, para que la educación inclusiva sea una realidad. Por tal razón, es urgente abordar este asunto acorde con lo planteado y sobre todo, centrado en las principales barreras que existen para la presencia y desarrollo de una auténtica educación de calidad para todas las personas.

2.2 Planes de formación del profesorado

Para dar respuesta a la educación inclusiva en los planes de formación del profesorado se requiere mayor flexibilidad en el diseño y aplicación de los currículos, pues las escuelas inclusivas deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales, lo que beneficia a todos los estudiantes, y al desarrollo profesional de los docentes, y de la comunidad en

general, ya que continuamente se está innovando para responder de mejor forma a la diversidad educativa, a las necesidades y situaciones que van emergiendo.

Esto demanda planes de estudios flexibles y susceptibles de transformaciones, acorde con las demandas producto del cambio acelerado que se vive día con día y, que representa un desafío para los profesionales de la educación. Se requiere que estos tengan la oportunidad de pensar su quehacer cara a cara con los problemas nacionales, resignificando su relación con la sociedad, donde estos puedan y deban conocer las realidades en las cuales van a trabajar, y consigan acercarse a la multiculturalidad que se vive en las aulas, centros educativos y también se acerquen a la marginalidad y a la desigualdad social (Quesada, 2003).

En los procesos formativos del profesorado es necesario realizar actualizaciones permanentes en los planes de estudio, tanto científica como didácticamente que permitan flexibilizar el currículo e incorporar las reformas necesarias para avanzar hacia el modelo de educación inclusiva. Esto implica un cambio “en cuanto a la forma de mirar, oler, sentir, el mundo y la de transformar el conocimiento y ser transformado por él” (Quesada, 2003: 34). Lo cual conlleva a transformaciones en varios ámbitos, tanto en lo político como en lo cognitivo al “conducir al remplazo de un escenario simbólico por otro, donde se establecen rupturas con aquello que se considere poco pertinente en relación con el profesional que requiere y demanda la sociedad” (Quesada, 2003: 34).

En ese mismo sentido, León (1999) enuncia que para lograr una escuela para todos es menester, entre otras medidas, una adecuada formación del profesorado en los principios básicos de atención a la diversidad y promover la colaboración entre docentes, ya que los profesores deben asumir nuevos y variados roles al tener que responsabilizarse de todos los estudiantes en la planificación e implementación del curriculum y mantener relaciones de cooperación con los padres y otros agente.

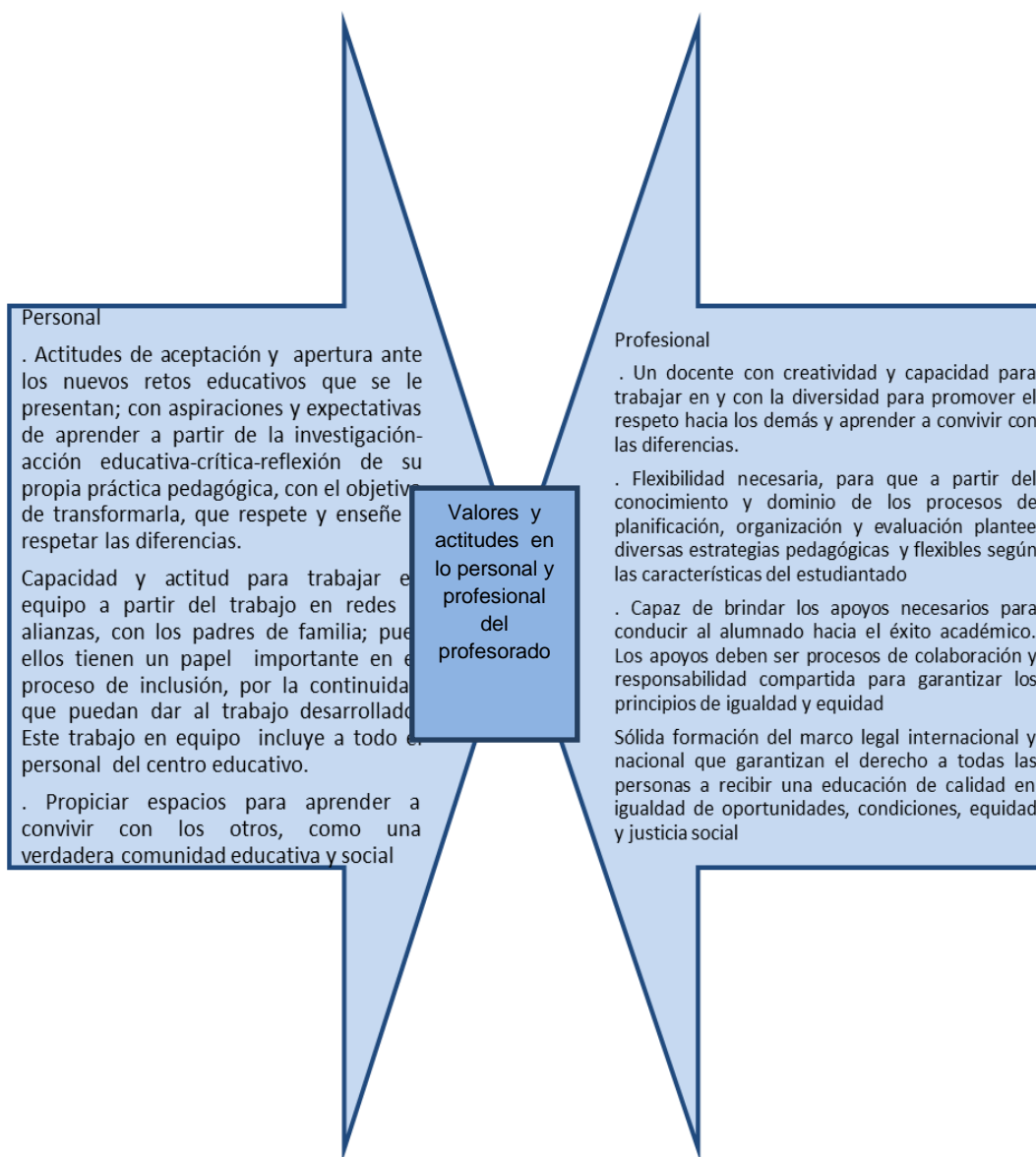
De acuerdo con esto, se evidencia la importancia de ampliar las posibilidades de los planes de estudio para atender con calidad la diversidad del estudiantado,

como una realidad social emergente. Esta es una constante en las investigaciones de Echeíta y colaboradores (2008). Dichos autores coinciden en que se requiere un plan de estudio que forme profesionales con conocimientos de la realidad en diferentes ámbitos, atención a la diversidad, educación inclusiva, resolución de conflictos, multiculturalidad, valores, derechos humanos, habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica; con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias y un desarrollo de la función educativa utilizando técnicas, personalizadas según las necesidades (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011).

De igual manera, Essomba (2006) y Arnaiz (2005), incorporar ciertas características de educar al profesorado en y para la diversidad a partir de la educación inclusiva. Según estos autores formar en la diversidad implica ejercer los principios de igualdad y equidad, desarrollo de estrategias personalizadas, promover la educación democrática, donde estén presentes valores de solidaridad, tolerancia, cooperación y convivencia de estudiantes, profesores y padres de familia, así como de un currículo amplio.

Por lo tanto, se requiere docentes con un enfoque holístico que brinde una sólida formación en valores inclusivos, actitudes personales de aceptación y tolerancia hacia lo diverso, trabajo en equipo, promoción de la igualdad y justicia social, acceso y calidad educativa, valores democráticos y participación, habilidades sociales y de convivencia para vivir en armonía. A continuación se resumen los valores y actitudes personales y profesionales que se deben promover desde los planes de formación.

Figura 27
Valores, actitudes personales y profesionales del profesorado



Fuente: Elaboración propia a partir de Fermín (2006), (Aisncow (2004), Parrilla (1996) y Parrilla y Daniels (1998).

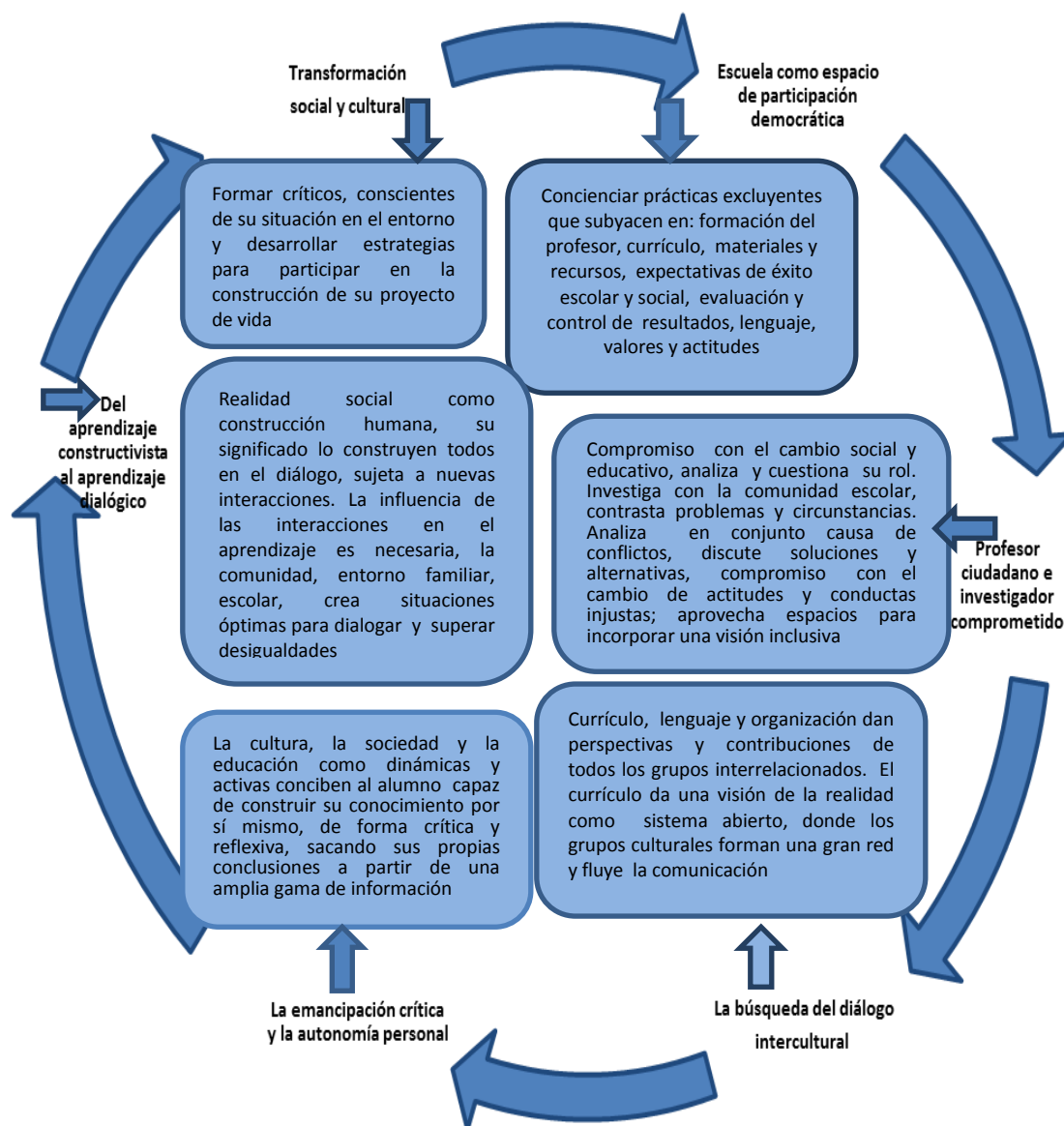
Según estas cualidades, se requiere un profesorado capaz de adoptar nuevas alternativas y abierto a nuevas formas de enseñanza aprendizaje; generar diálogo y búsqueda de soluciones. Preparado para enfrentar los desafíos que presenta la

gran diversidad de poblaciones, escenarios, contextos en los que labora. Esta transformación con la diversidad conducirá a una sociedad más comprensiva con lo diverso, más inclusiva en la que se valore la diversidad humana y se fortalezca la aceptación de las diferencias individuales, para que se pueda aprender a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales para todos, sin implicar que sean obligatoriamente iguales.

Un plan de estudio debe desarrollar un profesorado con características personales, profesionales y de liderazgo, capaz de impactar a través de sus acciones, decisiones y expresiones a la comunidad educativa, a su entorno y, muy especialmente, al estudiantado. Al respecto Perner y Porter (1996), manifiestan que enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada, aspectos no abordados en profundidad en la formación del profesorado y, por ende, es una asignatura pendiente.

En los planes de estudio con enfoque de educación inclusiva se requiere abordar seis principios básicos, que permitan dar una perspectiva integral del quehacer educativo según Sales (2010):

Figura 28
Principios para una perspectiva integral en la formación del profesorado



Fuente: Elaboración propia a partir de Sales (2010).

Por lo tanto, si las universidades quieren ser más inclusivos y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos con los cuales trabajarán los postulantes es necesario generar procesos de

reflexión sobre aspectos tales como, la organización y funcionamiento, coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas, es decir capacitado para gerencia procesos de administración educativa, investigación y prácticas educativas inclusivas.

En ese sentido, se considera relevante que el profesorado tenga claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales, tal y como lo plantean Jiménez (2010) y García (2002), al enfatizar en la clarificación del enfoque curricular que se desarrolla, qué hacer y para qué; a su vez, mencionan la necesidad de que en el proceso formativo se provea al futuro profesor de actividades innovadoras que le permitan poner en práctica valores y procesos claves para la educación inclusiva.

Con respecto a la formación del profesorado el plan de estudio debe comprender el desarrollo de competencias a través de cambios didácticos y organizativos, en la concepción homogeneizadora de la educación, en la organización académica e institucional y en los modelos y procedimientos de evaluación, tal como lo propone Essomba (2003):

Figura 29
Competencias del profesorado en la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de Essomba (2003).

Asimismo, es menester, una adecuada formación del profesorado en los principios básicos de atención a la diversidad y promover la colaboración entre docentes, ya que los profesores deben asumir nuevos roles al tener que responsabilizarse de todos los estudiantes en la planificación e implementación del currículum y mantener relaciones de cooperación con los padres y otros agentes (León, 1999). Concomitante, con lo anterior es necesario preparar al profesorado con condiciones para facilitar el cambio educativo, así como, para crear y mantener una actitud positiva con respecto a la educación inclusiva Aisncow, Ferguson y Jeanchild (1999), plantean que el profesorado debe estar preparado para poner en práctica las decisiones curriculares, para responder a las diversas necesidades en

los centros educativos. Otro elemento ligado a la formación del profesorado es lo que tiene que ver con la calidad de la educación en tiempos de cambio, tal y como lo abordan Marchesi y Martín (1999), al articular calidad de la educación, prácticas de enseñanza, currículo y formación del profesorado idóneo.

También, el Plan de Estudio debe orientar hacia un profesional creativo con conocimientos sobre lo qué debe enseñar, cómo debe hacerlo y cuándo, pero para lograr lo anterior se requiere un manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de la evaluación y comprensión del trabajo de aula, tanto individual, como grupal (Gonzaga, 2000). Este autor también anota la necesidad de que el docente esté en capacidad de vencer las limitaciones y barreras que se le presenten en su práctica educativa cotidiana. Desde la formación del docente hay que tener en cuenta su estilo de aprendizaje, su estilo de enseñanza y la interrelación de ambos a la hora de su actuación docente.

La formación del profesorado es también una inquietud recurrente de autores que vienen trabajando desde ámbitos más específicos ya mencionados anteriormente, tales como: Sánchez y Torres (2002), al rescatar la necesidad de formar para atender las demandas de una enseñanza acorde con los requerimientos de una educación para todos. Al respecto Aiscow (2001), enfatiza en la necesidad de desarrollar procesos de reflexión individual y grupal en el profesorado para romper rutinas y concepciones acríticas. A su vez, Montón (2003), De Valle y Vega (1999) hacen énfasis en la necesaria y adecuada preparación del profesorado para trabajar en espacios educativos caracterizados por la interculturalidad, dada la convergencia de personas de diversas culturas, presentes en las sociedades modernas e instan que el profesorado conozca, comprenda y respete la cultura de cada estudiante.

De igual manera, como un elemento trascendental, se incorpora la formación democrática del profesorado para hacer realidad procesos equitativos y de calidad en los centros escolares y en sus entornos como una esperanza de paz, convivencia y democracia; entendida esta como un elemento importante en la formación de los educadores, congruente con las características del centro

educativo y del modelo de profesor requerido, Arnaiz y Ballester (1999), mencionan que si se quiere una educación de corte democrático como lo plantea la educación inclusiva, así deberá ser la forma como se prepara y ejerce el profesorado, Es decir, debe existir una total correspondencia entre política educativa, formación docente, escenario educativo y práctica educativa cotidiana.

En síntesis, formar el profesorado con un enfoque de educación inclusiva, representa una ruptura paradigmática, un cambio de cosmovisión de los sujetos por formar y, esta puede ser la vía que facilite la transformación de los sistemas educativos y las formas de relación social al interior de las sociedades, caracterizadas por el respeto y solidaridad con la diversidad. “De ser así, el lenguaje se transformaría promoviendo nuevas formas de comprendernos, de asumirnos, nos reivindicaríamos como sujetos que construimos diariamente el hecho educativo” (Quesada, 2003: 35). Representa una nueva y mejor forma de enfocar y hacer la práctica educativa en su conjunto.

Esto lleva en su interior el germen de transformar aquellas prácticas educativas y de los sujetos mismos, para ser artífices de un nuevo escenario educativo, una nueva sociedad desde la esperanza, la utopía, la crítica, planteo y replanteo de una nueva praxis educativa.

2.3 Educación, educación inclusiva y formación del profesorado

Como se ha venido anotando en los anteriores apartados, la educación es fundamental para lograr el desarrollo social, ya que las personas invierten esfuerzos de todo tipo para mejorar y elevar el nivel de vida, reducir la pobreza, la ignorancia y la exclusión. Se espera por lo tanto, que la educación forme al ser humano para interactuar con su entorno de forma responsable, así como el logro del bien común de sociedades justas y solidarias, toma de conciencia de que sus acciones mejorarán la calidad de vida y fortalecimiento de valores que fomenten la armonía en la sociedad.

Por tal razón, la educación debe concebirse, afirma Freire (1968: 18) como “un proceso y no como un bien, como un proceso de cambio mediante el cual el hombre se desarrolla, informándose y transformándose él mismo e informando y transformando a los demás y al mundo en que vive”. En ese sentido, la educación tiene como desafío formar a todas las personas para participar efectivamente en la construcción de una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la paz entre todos los grupos y entre todas las naciones.

Por lo tanto, las políticas educativas de los diversos países se han constituido en herramientas fundamentales para que el cambio favorezca a la sociedad en su conjunto, a todos los sectores poblacionales, sin distinción de ningún tipo, pues a través de éstas se cristalizan las oportunidades de desarrollo de la ciudadanía y la formación de ciudadanos, lo cual debe ser coherente con las necesidades de cada país.

Desde estos planteamientos, el modelo de inclusión se vislumbra como un desafío importante y urgente que deben enfrentar las sociedades contemporáneas, haciendo énfasis en las situaciones de vulnerabilidad y exclusión que se presentan en diversos sectores poblacionales en todo el mundo. La teoría y práctica de este modelo de inclusión requiere de cambios fundamentales en las condiciones sociales y económicas actuales, muy especialmente, lo relacionado con los valores, las creencias, las actitudes que subyacen en las culturas de las comunidades, centros educativos y en la formación docente, así como en las instancias organizacionales, designación, priorización y distribución de los recursos para poder realmente garantizar condiciones más equitativas. Para Arnaiz (2003), la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores o creencias, no una acción o un conjunto de acciones sin una intencionalidad claramente definida. En este sentido, es una posición categórica que va más allá de una práctica aséptica y descomprometida. Por lo tanto, es una posición que rompe paradigmas educativos y mentales.

Además, la educación inclusiva implica la noción de proceso. Al respecto, Ainscow (2001) considera que la educación inclusiva es un proceso sin acabar, que

depende de la organización continua de la educación general, de su desarrollo pedagógico y de las condiciones emergentes de cada sociedad. También, como proceso social que es, se inscribe en un quehacer de construcción y reconstrucción constante, donde la reflexión, retroalimentación y autoevaluación permanente permitan mejorar el quehacer educativo en general.

En este sentido, un quehacer educativo de naturaleza inclusivo demanda asumir la educación inclusiva como un proceso de participación de los estudiantes y agentes sociales en las culturas, currículos y comunidades de sus centros educativos y de reducción de su exclusión de los mismos; no debe olvidarse que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow, 2001).

Por tal motivo, Blanco (2002: 22) puntualiza que la educación inclusiva es “un concepto mucho más amplio, ya que no se trata solo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente excluidos”, desde esta perspectiva se requiere decididamente llevar a cabo transformaciones del sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos, asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y su plena participación.

Con la educación inclusiva se trata de conseguir el reconocimiento del derecho que todos tienen de ser reconocidos, y a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social y cultural. Por eso, la escuela inclusiva se instituye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. De esta forma, que considera el proceso de aprendizaje del estudiante como la consecuencia natural de su inclusión en el centro educativo. Se da así una dimensión educativa cuyo objetivo es superar las barreras con la que los se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido educativo.

Consecuentemente, se puede afirmar que la educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, al proteger que no se puede

segregar a ninguna persona. De esta manera, la educación inclusiva brinda especial atención a aquellos colectivos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, puesto que su propósito es permitir el acceso al conocimiento de los productos propios de su cultura, sean estos teóricos, históricos o prácticos.

En ese sentido, la educación inclusiva involucra a la escuela como un todo articulado e integrado, y como proyecto educativo demanda que todos los agentes educativos se interesen, asuman y compartan el enfoque de educación inclusiva. Por lo tanto, implica que se retome y valore la diversidad, para poder hacer realidad una escuela para todas las personas, de diferentes etnias, idiomas, géneros, costumbres, dudas, intereses e inquietudes. Por eso, dentro de este enfoque, la diversidad es valorada como una riqueza y como tal inherente a la condición del ser humano, de ahí que los centros educativos inclusivos deben reconocer y atender las necesidades de cada una de las personas integrantes de la comunidad escolar. De esta manera, los centros educativos inclusivos enfatizan en el sentido de comunidad para que todos tengan sensación de pertenencia y aceptación.

Es así como, educar para la diversidad posibilita, entre otras cosas, buscar nuevas formas de enseñar y aprender y, conlleva a romper con paradigmas educativos tradicionales. Al respecto, Lamas y Murrugarra (2007) señalan que la inclusión no puede reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de atender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad, se trata más bien de una posición de valores .

Por otro lado, la educación inclusiva conlleva la noción de calidad de la educación y, a su vez, está estrechamente vinculada con la calidad de formación del profesorado, por ser estos, los gestores o facilitadores del desarrollo del proceso educativo. De ahí la necesidad de revisar tanto los procesos de formación del profesorado como facilitar reflexiones, análisis y evaluaciones de esas prácticas educativas, con el fin de favorecer una orientación inclusiva y, que a su vez, sirva

para promover cambios. Por lo tanto, se requiere de una reflexión profunda sobre la propia práctica docente y la revisión de la forma de visualizar la educación y, a todos los actores del proceso, sin dejar de lado una profunda reflexión acerca de los planes de formación.

Es así como a través de la educación inclusiva se puede hacer realidad el logro de una Educación para Todos y una educación básica de calidad para todos, ya que “la educación inclusiva es el modelo por excelencia que ofrece las mejores respuestas para el desarrollo de la persona y la formación de ciudadanos que deben desenvolverse en una sociedad democrática” (Casanova, 2011: 9), donde cada uno es protagonista de su propio futuro. Esto implica, cambios jurídicos, ideológicos, actitudinales, así como de la adaptación de diferentes estructuras técnicas y administrativas, que incluyen la necesidad de recursos y, debe ser abordado por cada país, de acuerdo con su realidad y experiencias.

Para hacer posible un camino hacia la educación inclusiva, la formación del profesorado es un elemento clave en este proceso, pues se requiere que este profesional posea entre otros aspectos, capacidad crítica y valores que impliquen aceptar la diferencia como diversidad y riqueza en el quehacer educativo. Además, propiciar actitudes positivas hacia la diversidad del estudiantado, cooperar activamente en la toma de decisiones y construcción de estrategias innovadoras en pro de la inclusión, identificar barreras existentes y potenciales a través de la reflexión y la crítica para promover su eliminación.

Esto pone de manifiesto que el proceso para avanzar hacia una educación inclusiva requiere múltiples esfuerzos, lentos y graduales, en el sistema educativo de cada país. Al respecto Blanco (2002: 31) plantea que: “La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general”. Por tal razón es esencial que cada país, desde su propia realidad, avance hacia la eliminación de situaciones de exclusión, promoviendo con ello el derecho de toda persona a educarse en ambientes que celebren la diversidad como un valor, se responsabilice de

plantear estrategias pertinentes que le permitan desarrollar políticas y prácticas más inclusivas.

Desde esta perspectiva, el proceso de formación del profesorado para trabajar desde un enfoque inclusivo debe aspirar a preparar profesionales competentes y comprometidos con los planteamientos que involucra la educación inclusiva, a fin de que las dificultades que surjan en la práctica puedan ser contrastadas y refrendadas por la teoría, produciéndose una retroalimentación constante entre teoría ,práctica y reflexión. Estas argumentaciones permiten justificar la necesidad de prestarle una especial atención a la formación del profesorado en educación y sus respectivos planes de estudio con componentes de educación inclusiva, pues indudablemente son artífices de crear condiciones favorables, para que la educación inclusiva sea una realidad.

Dichas características conllevan a formar una sociedad inclusiva, donde la educación adquiere el ineludible papel de asumir una gran cuota de responsabilidad, pues está establecido que una de las responsabilidades educativas, es la de propiciar la inclusión como un quehacer cotidiano diario y sostenido. Para ello, se requiere forjar una cultura institucional inclusiva en los centros de educación de todos los niveles.

Por otro lado, la compleja tarea de formar docentes en educación no ha sido sencilla, ha dependido de paradigmas, concepciones y enfoques, surgidos como producto de la evolución epistemológica subyacentes en la sociedad, como fuente del currículo educacional. Esto demanda formar profesores contextualizados, capaces de leer las realidades nacionales y educativas, resuelvan problemas, realicen proyectos de mejora del quehacer educativo y de la calidad de vida, realicen investigaciones y sean portadores de valores y de modelos societarios inclusivos.

Sin embargo, abordar el tema de la formación básica del profesorado es una tarea compleja, porque necesariamente remite a los cambios históricos, políticos,

sociales y económicos que ha experimentado el país, así como al manejo apropiado del respectivo componente de inclusión.

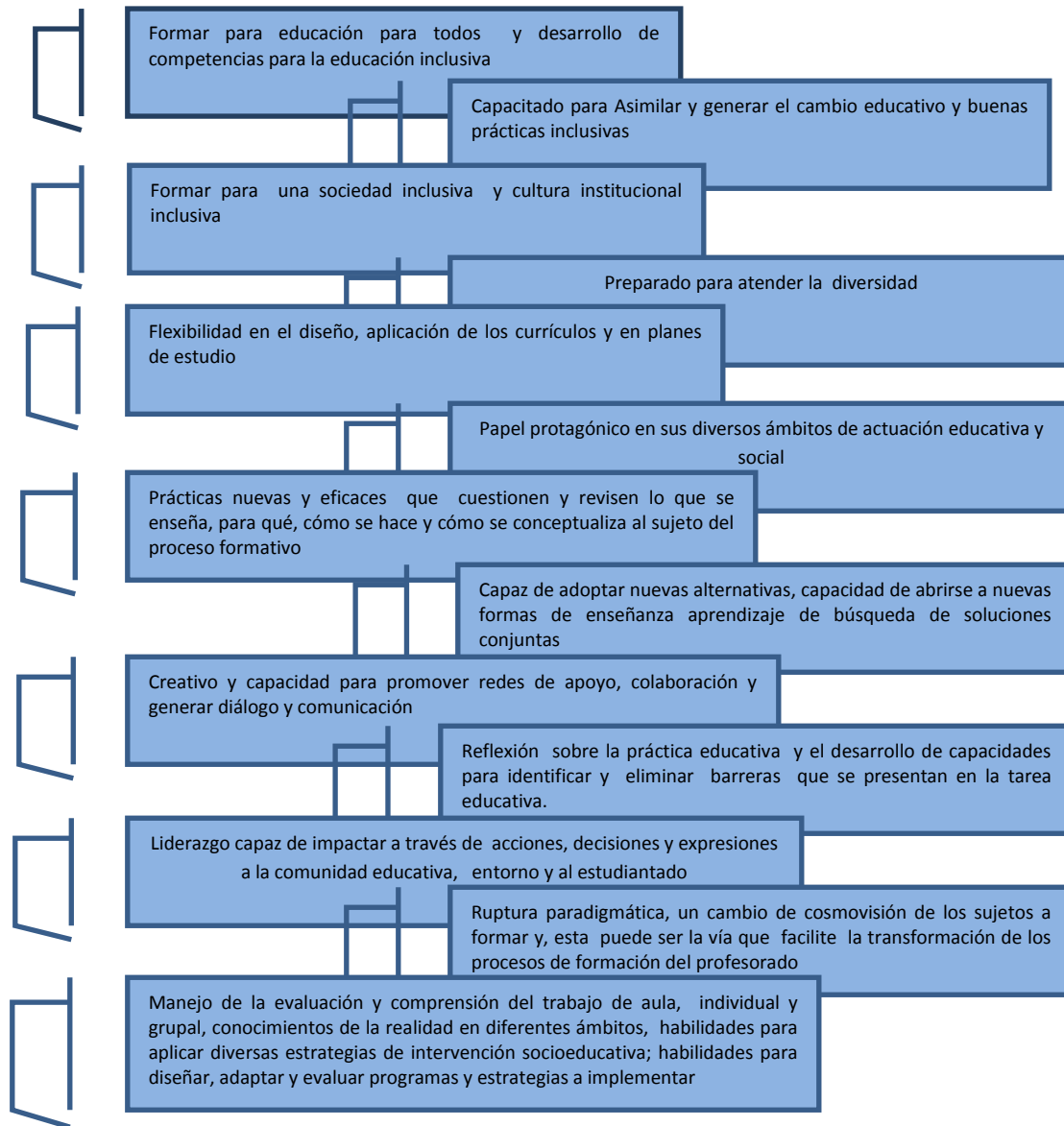
En resumen, la educación inclusiva es, una esperanza de paz y de convivencia entre todas las personas, es la respuesta a la necesidad de que los estudiantes aprendan juntos en todos los niveles educativos, que puedan desarrollar sus capacidades en el trabajo y en la vida diaria de las instituciones. Se trata de lograr que todas las personas hagan efectivos su derecho a la educación, a la participación y a la igualdad de oportunidades

Estos planteamientos constituyen elementos del marco orientador en esta investigación, por cuanto se postula una concepción que expresa toda la riqueza del enfoque de la educación inclusiva, al señalar claramente la no segregación por un lado y, por otro, alertar de que la educación inclusiva no se queda en una mera acción, no es una actividad más del quehacer educativo, sino que trasciende o va más allá, en el tanto, que tiene como base un sistema de valores que perfila el tipo de formación que se requiere para la implementación de una sociedad inclusiva o de atención a la diversidad.

En la siguiente figura se presenta una sinopsis de aspectos fundamentales desarrollados en este apartado sobre la formación del profesorado en educación inclusiva:

Figura 30

Aspectos propuestos en la formación del profesorado



Fuente: Elaboración propia, 2012.

SEGUNDA PARTE
MARCO METODOLÓGICO

Esta segunda parte, concerniente al marco metodológico está conformada por dos capítulos básicos, un capítulo denominado contexto de la investigación y el otro que corresponde a la metodología de la investigación utilizada.

CAPITULO III. Contextualización de la investigación

Este capítulo contiene lo concerniente al escenario donde se desarrolló la investigación, así como lo relativo al planteamiento de qué investigar en términos de circunstancias y condiciones del objeto de estudio, además la utilidad que revisten los resultados al área del conocimiento.

3.1 La Universidad de Costa Rica como escenario de la investigación: Un espacio de formación del profesorado

El escenario de la presente investigación está dado por una de las instituciones de educación superior pública más antigua y de mayor trayectoria en formación universitaria de Costa Rica, la Universidad de Costa Rica, fundada en 1940. La naturaleza de esta casa de educación superior se expresa claramente en el artículo 1:

Artículo 1: La Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento (Universidad de Costa Rica, 2000: 22).

De acuerdo con el texto transcrito, la Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior y parte integrante del sistema educativo costarricense, según lo establecen los artículos 77 y 84 de la Constitución Política de 1949, vigente en

el país. En Costa Rica no existe un sistema nacional de formación del profesorado, por lo que cada universidad posee su propio plan de estudio debidamente aprobado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), para el caso de las universidades públicas y por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), para las universidades privadas.

Del artículo 86 de la Constitución Política de Costa Rica, se deriva la responsabilidad y competencia de las universidades en la formación de profesionales en Educación, al decir que.

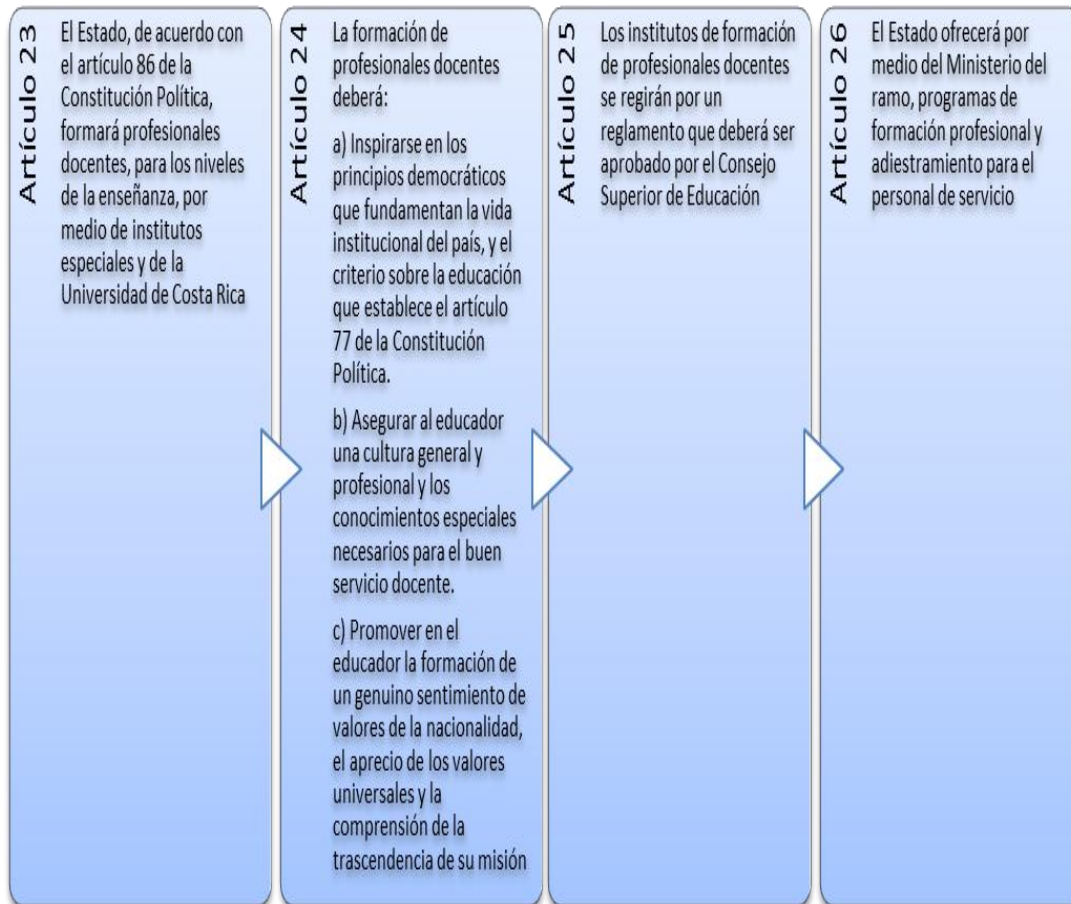
Artículo 86.- El Estado formará profesionales docentes por medio de institutos especiales, de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria.

(Así reformado por ley No. 5697 de 9 de junio de 1975)

De una forma más específica, el capítulo III de la Ley Fundamental de Educación en sus artículos 23, 24,25 y 26 hace referencia al nivel “universitario de la formación del profesorado, al contenido de la formación y sus principios, a la normativa que regulará el funcionamiento de las instituciones aprobado por el Consejo superior de Educación y a las ofertas de formación y capacitación para el personal docente en servicio” (Venegas, 2006: 21). Específicamente se plantea:

Figura 31

Ley Fundamental de Educación y formación del profesorado



Fuente: Elaboración propia a partir de: Asamblea Legislativa (1957).

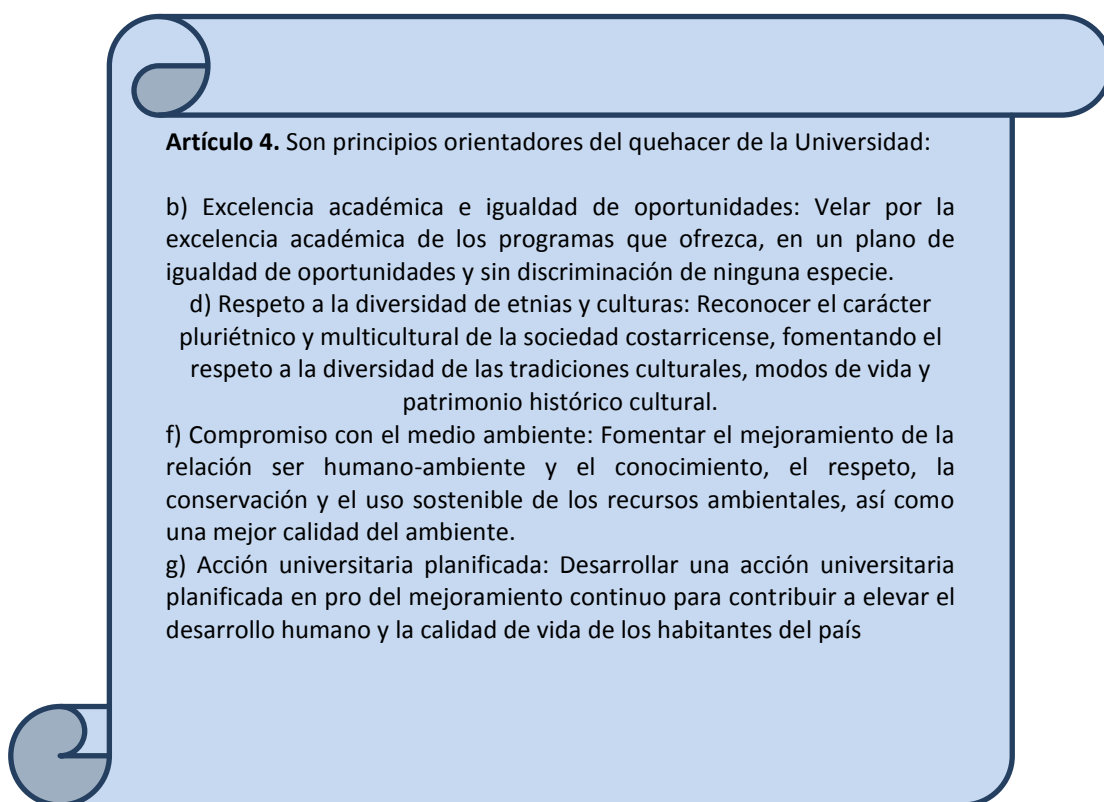
Por otro lado, el accionar concreto de cada universidad en los compromisos de formación profesional y otros campos, se establece en los documentos oficiales. Para efectos de la Universidad Costa Rica se tiene el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. En su artículo 3 da a conocer su misión:

Artículo 3. La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo (Universidad de Costa Rica, 2000:22).

Como es sabido, corresponde a la formación académica universitaria el desarrollo de las condiciones necesarias y suficientes, así como las destrezas y las atribuciones legales respaldadas por la certificación emitida, que acredita a quien culmina el proceso de educación universitaria como apto para el ejercicio de la profesión, razón por la cual se plantea que son principios de la Universidad de Costa Rica en el campo académico los siguientes:

Figura 32

Principios de la Universidad de Costa Rica en el campo académico



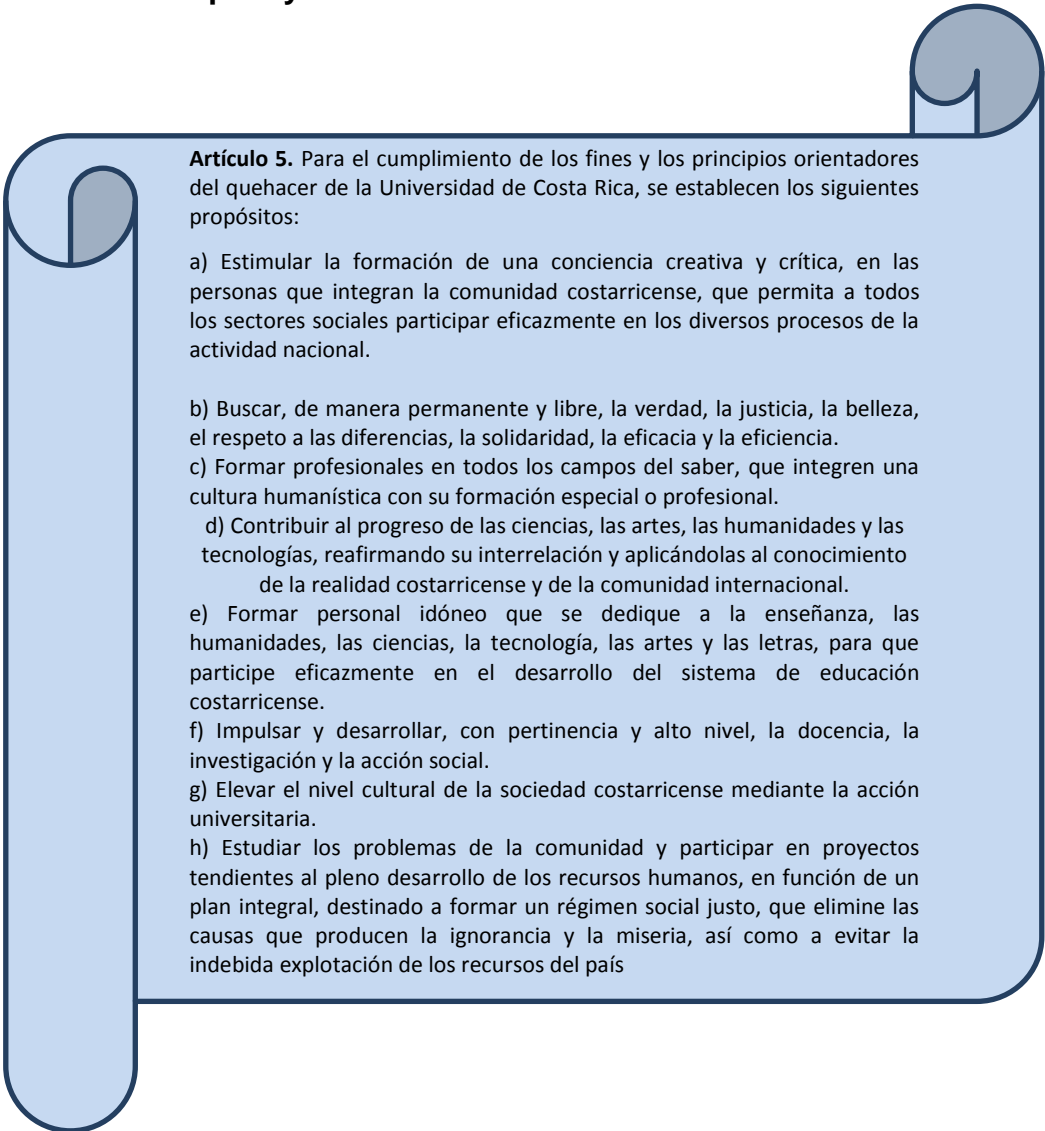
Fuente: Elaboración propia a partir de la Universidad de Costa Rica (2000: 23).

Estos principios expresan la responsabilidad de la Universidad de Costa Rica en la excelencia académica en todo su quehacer. El respeto a la diversidad de los grupos, así como el manifiesto compromiso cuidado y preservación del medio ambiente, todo lo anterior mediante una acción universitaria planificada, dentro de un marco de responsabilidad social, ético, psicopedagógico y sociológico.

A lo interno de la Universidad de Costa Rica, ha habido una preocupación constante por atender la diversidad de los estudiantes universitarios en el proceso educativo, desarrollado en cada una de las carreras, pero no cómo se prepara a los futuros profesionales para poder trabajar esta temática (Esquivel, 2008, Quesada, 2003). No obstante, se plasma en la Normativa los siguientes Principios y Fines:

Figura 33

Principios y fines de la Universidad de Costa Rica



Artículo 5. Para el cumplimiento de los fines y los principios orientadores del quehacer de la Universidad de Costa Rica, se establecen los siguientes propósitos:

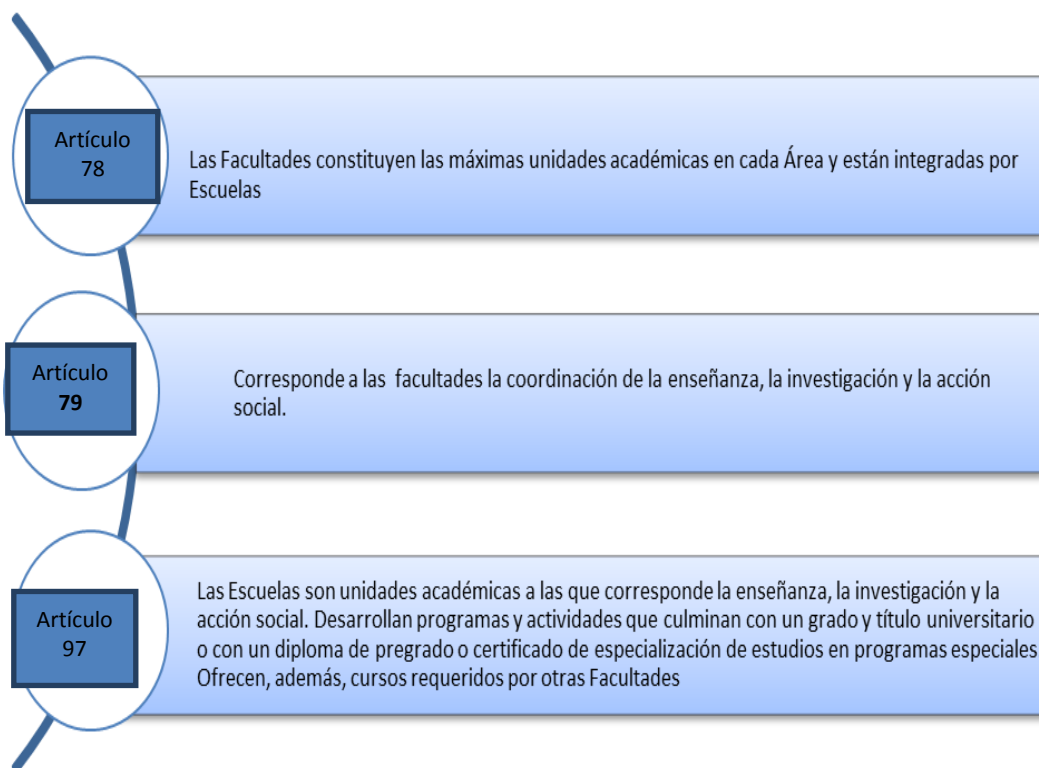
- a) Estimular la formación de una conciencia creativa y crítica, en las personas que integran la comunidad costarricense, que permita a todos los sectores sociales participar eficazmente en los diversos procesos de la actividad nacional.
- b) Buscar, de manera permanente y libre, la verdad, la justicia, la belleza, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la eficacia y la eficiencia.
- c) Formar profesionales en todos los campos del saber, que integren una cultura humanística con su formación especial o profesional.
 - d) Contribuir al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, reafirmando su interrelación y aplicándolas al conocimiento de la realidad costarricense y de la comunidad internacional.
- e) Formar personal idóneo que se dedique a la enseñanza, las humanidades, las ciencias, la tecnología, las artes y las letras, para que participe eficazmente en el desarrollo del sistema de educación costarricense.
- f) Impulsar y desarrollar, con pertinencia y alto nivel, la docencia, la investigación y la acción social.
- g) Elevar el nivel cultural de la sociedad costarricense mediante la acción universitaria.
- h) Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral, destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como a evitar la indebida explotación de los recursos del país

Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad de Costa Rica (2000: 23).

Como se observa dichos propósitos brindan todo un amplio campo del quehacer universitario para promover temas sobre diversidad y educación inclusiva en la formación académica universitaria. Se constituyen en elementos facilitadores para forjar una sociedad orientada, a promover la conciencia crítica y la formación humanística, el conocimiento de la realidad, la participación eficaz los sectores sociales en los diversos procesos de la actividad nacional y el estudio de los problemas en aras de encontrar soluciones. La Universidad de Costa Rica forma a los profesionales mediante sus unidades académicas, responsables de coordinar y ejecutar Plan de estudio, según el artículo 198 del Estatuto Orgánico. Como parte integrante de las Unidades Académicas están las Escuelas, entre estas la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación, tiene entre su responsabilidad formar profesionales en educación básica.

Figura 34

Escuelas universitarias como unidades académicas



Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad de Costa Rica (2000).

La escuela de Pedagogía integra la carrera de Educación desde el año 1941, en la Universidad de Costa Rica, según consta en el acta del Consejo Universitario, sesión 4108-01 del 04-02-41, cuando se resuelve extender el título universitario de Profesorado en Educación Básica para los estudiantes que cursaban la carrera de educación (Escuela de Formación Docente, 1991).

En el año 1957, se llevó a cabo en Costa Rica una reforma educativa que tuvo implicaciones en todo el quehacer educativo. Como consecuencia, se crea la Ley Fundamental de Educación, lo cual provoca cambios en todas las instancias encargadas de atender lo relativo a la educación, ya que se demandaba una mejor y mayor preparación del recurso humano en este campo, se requería diseñar planes de estudios acordes con la realidad del país, mayor dotación de recursos a la educación, agilidad en la gestión administrativa, actualización permanente, entre otros aspectos.

Como producto de esta reforma, la escuela de Pedagogía se transformó y pasó a ser la Facultad de Educación, responsable de formar profesores en educación en el nivel inicial, primario y secundario. Se establecen además, diversas secciones para poder abordar eficientemente cada nivel, entre las cuales se crea la de Educación Básica. “Esta sección tenía un plan de estudio para preparar maestros en dos años y les otorgaba el título de profesor en Ciencias de la Educación Primaria” (Escuela Formación Docente 1991: 1).

De acuerdo con este recorrido histórico, las transformaciones experimentadas por la escuela de Formación Docente le han permitido adaptarse a los requerimientos surgidos con el devenir de los tiempos y de los cambios suscitados en la sociedad costarricense, así como de las demandas de la realidad nacional y de las demandas de la sociedad en general.

Posteriormente, en 1978 se crea la escuela de Formación Docente, como una unidad académica de la Universidad de Costa Rica, rango que tiene hasta la actualidad y se asigna bajo su responsabilidad el desarrollo de la docencia, la investigación, la acción social y el otorgamiento de las certificaciones

profesionales a nivel de pregrado, grado y postgrado en educación. En la actualidad, la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica cimenta su quehacer académico en los planteamientos contenidos en la declaratoria de la misión, visión y valores, los cuales le otorgan una identidad específica en el campo educativo.

Figura 35

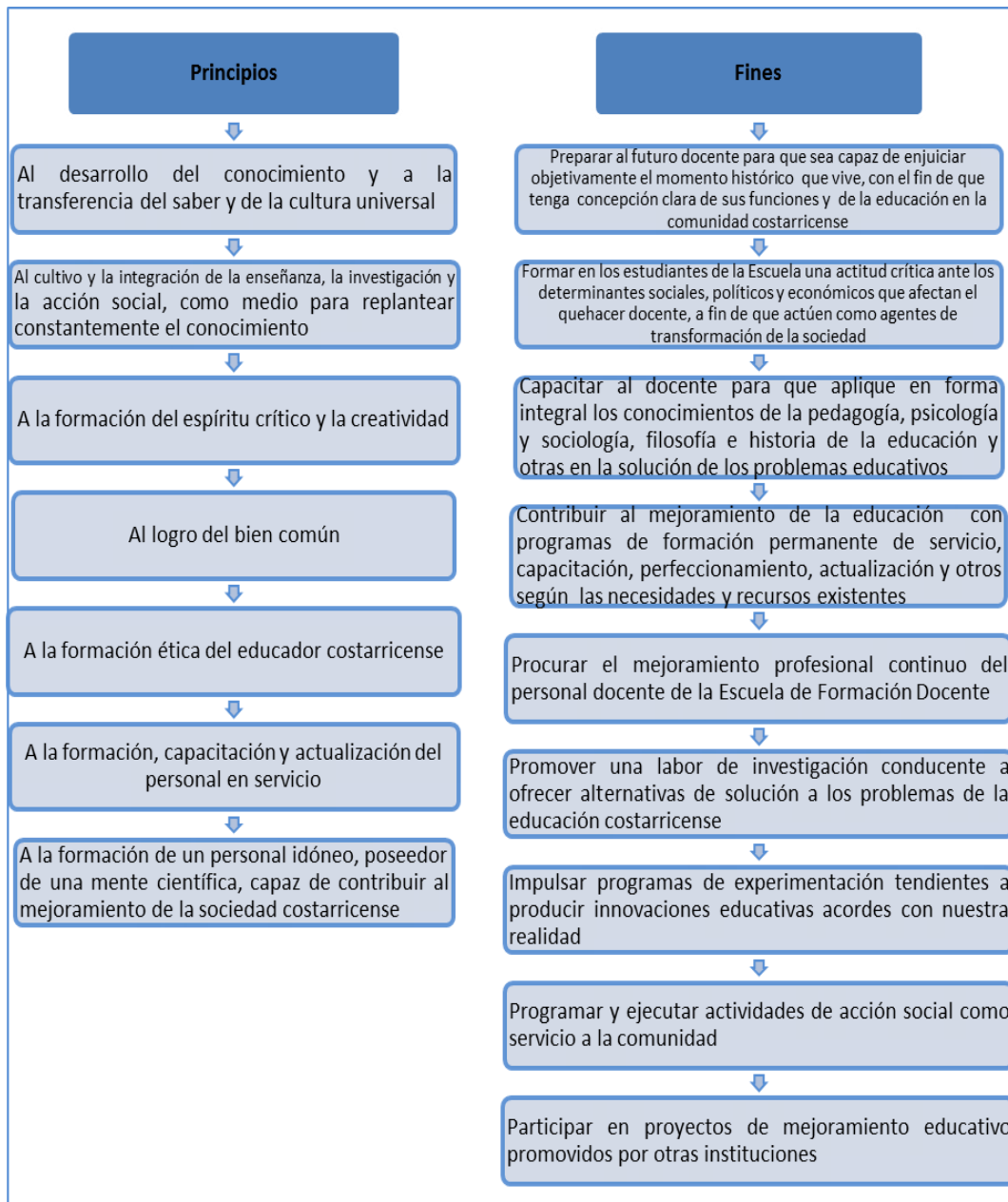
Misión, visión y valores de la Escuela de Formación Docente

MISIÓN	VISIÓN	VALORES
<p>Formar profesionales comprometidos con el desarrollo cívico, social, económico, político y cultural de la sociedad costarricense, bajo enfoques pedagógicos y contenidos teórico-metodológicos que sustentan su formación humanística y académica, su capacidad para la reflexión permanente y la transformación de la práctica profesional, su pertinencia e incorporación exitosa en el sistema educativo nacional formal, no formal o en otros contextos y su condición de agente promotor de valores. Mediante la investigación se genera el conocimiento acerca del quehacer profesional del educador, de la mediación pedagógica en las diferentes áreas y en contextos educativos varios. Plantea propuestas transformadoras al sistema educativo nacional mediante proyectos de educación continua que integran la investigación, la docencia y la acción social.</p>	<p>Se contará con personal académico formado según estándares de calidad internacional, de principios éticos, inmerso en un proceso de formación continua e integral, en diálogo con sus pares, asociaciones científicas e instituciones de educación superior del más alto nivel, con aprovechamiento de las facilidades mediáticas de las tecnologías de la información y la comunicación. Todo ello para que se produzca un impacto más significativo en el aula, en los currículos, en la formación del estudiantado y en el sistema educativo costarricense, de conformidad con la lectura de los tiempos y las correspondientes respuestas proactivas ante las necesidades de la sociedad costarricense y de la región, en el contexto de un mundo globalizado y de cambios vertiginosos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Excelencia en el desempeño de la labor profesional. 2. Compromiso ante la complejidad sustantiva de la labor docente. 3. Sentido de la justicia y la equidad. 4. Compromiso con la libertad, la paz y la participación democrática en el ejercicio profesional, en ambientes educativos diversos. 5. Compromiso ético en el trabajo académico, con la educación continua e integral y con la proyección al sistema educativo costarricense. 6. Respeto de las diferencias étnicas, religiosas, políticas, generacionales, de género, entre otras, propias de una sociedad pluricultural. 7. Compromiso con los altos valores en el ejercicio de la función pública. 8- Liderazgo en los procesos educativos nacionales. 9- Comprensión y empatía ante los diferentes contextos socio – educativos. 10- Responsabilidad en el ejercicio de la labor docente. 11- Creatividad para enfrentar el compromiso docente. 12- Amor

Fuente: Escuela Formación Docente (1996.)

Por consiguiente, la visión busca promover un impacto significativo en el espacio pedagógico, en los currículos, en la formación del estudiantado y en con el sistema educativo costarricense, de conformidad con la lectura de los tiempos, acorde con estándares de calidad internacional, apegados a principios éticos y con una actitud investigativa y de reflexión permanente; por ello, su misión es formar profesionales que respondan a esos compromisos a través de la asunción de una amplia gama de valores, entre los que se destacan: compromiso ético, justicia, equidad, libertad, respeto a las diferencias, liderazgo y la participación democrática. La Escuela de Formación Docente (1996) se propone los siguientes principios y fines para contribuir al logro del ideario, expresado en su misión, visión y valores:

Figura 36
Principios y fines de la escuela de Formación Docente



Fuente: Elaboración propia a partir de Escuela de formación Docente (1996).

Como se puede observar, los principios y fines propuestos son concomitantes con los propósitos de la Universidad de Costa Rica y consagran un amplio espacio para formar docentes con elementos de educación inclusiva, acorde con la realidad costarricense, orientados hacia el bien común y la búsqueda permanente

de innovaciones sustentadas en las necesidades educativas y el contexto. Esto le permite actuar en determinada dirección hacia una meta prefijada.

Por lo tanto, esos principios y fines establecidos comprenden implícitamente, entre otros, los siguientes aspectos: la educación como derecho humano fundamental; creadora de valores sociales, ambientales, éticos, cívicos, humanísticos y culturales; orientada al fortalecimiento de la identidad nacional; regida de acuerdo con un proceso de administración articulado, descentralizado, participativo, eficiente y transparente; como un proceso integrador, continuo y permanente, que articula los diferentes subsistemas educativos. Desde esta perspectiva, la educación es una inversión en las personas y el estudiante, el verdadero artífice de sus aprendizajes, se asume como el deber y derecho de todos los sectores de la sociedad a participar activamente en el proceso educativo.

La Escuela de Formación Docente ha puesto en marcha diversos planes de estudios desde su fundación a la actualidad. Para efectos de esta investigación se trabajó con el Plan de estudio Vigente desde el año 1996, el cual está debidamente aprobado por la asamblea de la escuela de Formación Docente y por la Vicerrectoría de Docencia, instancia encargada de brindar la autorización y su puesta en práctica, mediante la resolución VD-R-6252-96. Es importante mencionar que dicho plan de estudio ha sido objeto de revisiones curriculares, según lo expresan las resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia, tales como las VD-R-6160-96, VD-R-6833-99, VD-R-7849-2006 y VD-R- 8422-2009, estas no han afectado propiamente su fundamentación, pues más bien se han orientado a reubicar y cambiar códigos de ciertos cursos para darle una mejor integralidad.

3.2 Planteamiento de la investigación

En este apartado concerniente al contexto de la investigación, se desarrollan aquellos elementos que permitieron clarificar las circunstancias y condiciones con respecto a lo investigado.

3.2.1 Problema de investigación y objeto de estudio

Esta investigación tuvo su punto de partida en el reconocimiento científico que mediante un trabajo investigativo es posible contribuir a renovar el conocimiento disponible sobre la educación inclusiva en la formación del profesorado en educación básica, ya que “al mejorar la comprensión de los problemas prácticos en que estamos involucrados, podemos encontrar más y mejores alternativas de acción para alcanzar los objetivos propuestos” (García y Castillo, 2009: 2).

En el ámbito de la investigación, la Universidad de Costa Rica ha desarrollado a lo largo de sus años del quehacer universitario, múltiples investigaciones orientadas a conocer los diversos problemas y situaciones del país en diferentes áreas, incluyendo lo que tiene que ver con la educación inclusiva a nivel externo de la universidad, sin embargo hay pocas investigaciones encaminadas a conocer cómo es la formación del profesorado en educación básica, cuál es la situación de la formación del profesorado con componentes de educación inclusiva o hacia dónde se debe orientar la formación del profesorado en el futuro para ir de los obstáculos a las oportunidades. No obstante lo anterior, Esquivel (2008:16) afirma que:

la Universidad de Costa Rica mantiene una constante interrogante sobre el tema formativo y sus vínculos institucionales con la realidad nacional, al amparo de un Estatuto Orgánico que la orienta y además, le demanda apoyar las transformaciones que la sociedad necesita.

Este mismo autor concluye en el estado de la cuestión que realizó sobre la formación académica universitaria en el ámbito de la Universidad de Costa Rica, que dicho tema no evidencia ser un eje fundamental de investigación a nivel universitario, como sí se le ha dado mayor énfasis a los asuntos de género, mediación pedagógica y tecnológica, globalización, demandas sociales, la accesibilidad que tienen los estudiantes universitarios hacia lo interno de la universidad y otros.

Cuando se emprendió el proceso de formulación de la investigación se partió del conocimiento adquirido desde la experiencia de la docencia universitaria en la formación de profesionales en educación, del conocimiento compartido con las diversas disciplinas y saberes en la comunidad profesional, así como del discernimiento acumulado sobre el tema de educación inclusiva y formación docente por la comunidad científica. Según Rodríguez (2004: 7)

las referencias, los estudios sobre la formación de los profesores concluyen que los docentes, en términos generales, aceptan la diversidad expresada en las diferentes capacidades intelectuales de los estudiantes, de sus intereses y actitudes divergentes, de sus múltiples condiciones sociales y culturales y la variedad de esquemas mentales y procesos de aprendizaje, (Longas y Navaza, 1994). Pero en cambio, lo que también señalan estos autores es que el reconocimiento teórico de la diversidad no tiene su correlato empírico en las prácticas de los educadores/as.

Es decir, teóricamente en el profesorado es evidente la necesidad de atender la diversidad para forjar centros educativos inclusivos, pero la práctica educativa cotidiana muestra otra realidad. Algunos estudios proponen, la necesidad de modificar la formación del profesorado para avanzar hacia educación inclusiva, pues existe carencia de una política educativa de formación del profesorado (Rodríguez, 2004). En ese sentido, atender,

la diversidad tiene como consecuencia que los diseños de formación de educadores no se ajustan a las necesidades reales de la escuela inspirada en una filosofía integradora, por lo cual el resultado es que los profesores no conocen las estrategias curriculares de atención a la diversidad y no están sensibilizados para elaborar proyectos educativos que garanticen la inclusión y el trabajo técnico-pedagógico para responder a todos los alumnos (Martínez, 1997, citado por Rodríguez, 2004: 3).

Sin embargo, también es importante anotar que hay otras argumentaciones de autores con respecto a la dificultad del profesorado para ir construyendo una educación inclusiva, como se puede apreciar en el siguiente texto.

Otras investigaciones concluyen que el problema radica en adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades del alumnado (Aisncow y colaboradores, 1994) en elaborar un nuevo perfil del profesor en el marco de la atención a la diversidad (Montaner Guasp, 1999) o incluso en advertir que llevar a cabo una experiencia de integración escolar sin modificar la organización y la dinámica escolar es un proyecto abocado al fracaso desde sus inicios (Monereo, 1990). En todos estos casos se consideran variables didácticas, organizativos, y de formación del profesorado para conocer el grado de avance de las políticas y las prácticas docentes concretas en función de las respuestas didácticas a implementar según las diversas necesidades, posibilidades y capacidades de los alumnos (Rodríguez, 2004: 5).

Según lo transcrito anteriormente, los planes de estudio se inscriben como el marco orientador en el proceso de formación del profesorado; por eso para que el docente pueda cumplir con su rol de mediador, deberá haberse preparado para ello y haber experimentado el proceso de construcción y reconstrucción de su propio modelo educativo inclusivo (Monge, 2003).

Por lo tanto, la presente investigación se orientó a analizar: **¿qué elementos de educación inclusiva están presentes en la formación del profesorado en educación básica en la Universidad de Costa Rica?** La Universidad de Costa Rica es el escenario en el cual la sustentante de la propuesta de investigación labora como docente.

De esta manera, se buscó conceptualizar operativamente el problema de investigación de forma escrita, clara, precisa y accesible para su operatividad, fundamentados en los acuerdos de la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y la Declaración de Salamanca (1994) los cuales han evidenciado la necesidad de la formación del profesorado que responda a un enfoque de educación inclusiva.

Dentro de este orden de ideas se valoró y consideró que preparar al profesorado de educación básica en esta temática es una demanda educativa, por ser la educación un derecho básico, de todos y no de unos pocos e indispensable para el desarrollo individual y social; igualmente, para el logro de la paz, la democracia, la libertad y la justicia.

Al respecto, debe quedar claro que la inclusión no puede sostenerse en unas cuantas acciones institucionales ni en didácticas ocasionales. Más bien, las estrategias educativas hacia la inclusión deben enmarcarse en un plan curricular que evidencie la ideología socio-educativa que sigue el centro escolar. Por lo que todos los elementos del currículo deben ser celosamente guiados hacia el mismo propósito (Meléndez, 2009: 120).

Además, interesó estudiar esta temática por ser la educación inclusiva una educación holística, es decir, llamada a visualizar e integrar la tarea educativa y, a sus protagonistas desde perspectivas diferentes, debido a que considera la atención a la diversidad como respeto a las diferencias, como un derecho y una demanda de formación profesional educativa, para poder responder eficiente e integralmente a las peticiones de desarrollo y de realización de la sociedad, es así como:

Según han puesto de manifiesto Echeíta y Simon (2007), para progresar en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, en el contexto de una enseñanza que atienda a la diversidad del alumnado, conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y a los valores en los que dicha concepción descansa (Booth, 2006; Vlachou, 2004), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto del sistema educativo (Echeíta, 2007), ni con presentar al profesorado nuevas concepciones al respecto –más avanzadas o progresistas -, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces– como podría ser el Index para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), sino que también y necesariamente – aunque sea insuficiente por sí mismo-, hay que modificar las creencias

implícitas al respecto (que no suelen concordar con estas aspiraciones), mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con nuestros valores declarados (González-Gil, 2009: 148).

Por lo tanto, el estudio se orientó a identificar el abordaje situacional de la educación inclusiva, así como a determinar posibles líneas de atención a la situación planteada, que vislumbre variables, actores sociales, escenarios y estrategias que faciliten una propuesta educativa dirigida hacia la operatividad de la formación en educación inclusiva, ya que “resolver el problema de investigación, consiste en encontrar los medios para suprimir la separación entre el saber actual –no satisfactorio- y el saber buscado” (Gurdián, 2007: 189).

Desde esta perspectiva la investigación planteada se define como un proceso reflexivo, sistemático y analítico de acciones ordenadas, lógicamente sustentadas y logradas de forma metódica, como respuesta a un problema que amerite ser entendido a la luz de información relevante, con el fin de tomar decisiones (Gurdián 2010, citado por Vázquez y Navarro, 2012: 6).

De ahí porque los resultados de la investigación propician espacios de reflexión que trascienden la academia universitaria, estimulando el compromiso social de quienes se vinculan a los procesos formativos. A partir del problema de investigación, se trabajó como objeto de estudio los elementos de educación inclusiva que de forma expresa estén comprendidos en los diversos componentes del plan de estudio y sus respectivos programas de cursos. En ese sentido el “objeto es el sistema donde el tema o problema de investigación existe y se desarrolla” (Gurdián, 2007: 100).

Como herramienta de planificación curricular, el plan de estudio es un material que contiene las directrices de la formación universitaria que se busca brindar, da a conocer el perfil del profesional que se debe formar, en términos de saberes,

actitudes y habilidades, puesto que condensa el pensum universitario. Es así como un Plan de Estudio es:

La propuesta de los planes de estudio son instrumentos mediante los cuales se explicita la oferta educativa en el plano de la educación formal. El plan expone los fines y propósitos formativos, con la base de un conjunto de demandas sociales y necesidades de los potenciales estudiantes. Proporciona además, orientaciones para los procesos de enseñanza y del aprendizaje según los diferentes contextos (Venegas, 2006: 6).

Por lo tanto, y para un nivel de mayor operatividad y comprensión, se puede decir que los planes de estudio de formación profesional universitario expresan, según Venegas (2006: 6):

formulaciones de las intenciones institucionales respecto a la profesionalización docente, con la base de una ideología, expresada en un contexto formativo estructurado en cursos, organizados en niveles secuenciales, con unidades valorativas en el marco de fundamentos, conceptualizaciones, argumentos de la demanda formativa en los contextos nacionales y perfiles de formación.

Es importante, tener en cuenta que los planes de estudio cambian con el tiempo, ya que deben ser adaptados o transformados a las nuevas circunstancias sociales, económicas, ambientales, ideológicas y actualizadas acorde con las demandas de la sociedad, así se tiene que:

Un plan es un modelo sistemático que se desarrolla antes de concretar una cierta acción con la intención de dirigirla. En este sentido, podemos decir que un plan de estudio es el diseño curricular que se aplica a determinadas enseñanzas impartidas por un centro de estudio (Morin, 2008: 1).

A propósito de la formación del profesorado, es necesario acotar que compete a la formación académica universitaria el desarrollo de las competencias, las pericias y

las atribuciones legales respaldadas por la certificación dada por títulos por el logro de pregrado, grados y postgrados, que acredita a la persona que culmina el proceso de educación universitaria como apto y con responsabilidad para el ejercicio de la profesión ante la sociedad o grupo en el que se desenvuelve.

En el desarrollo de un plan de estudio se incluye, además de la formación, el entrenamiento de los futuros profesionales. Esto quiere decir que, junto a las técnicas particulares de cada disciplina, se busca que el estudiante adquiera responsabilidad acerca de su futuro como profesional y la incidencia que tendrá a nivel social. Cabe destacar que un plan de estudio también puede recibir el nombre de currículo o curriculum. Este término latino significa “*carrera de la vida*”; por lo tanto, el plan de estudio supone una “*carrera*” donde la meta es la graduación u obtención del título (Morin, 2008: 1).

Es así como los planes de estudio tienen directrices globales, mientras que los programas educativos, llamados también programas de curso, materia o asignatura tienen una connotación más restringida que estos, al puntualizar y, hacer operativos el programa los aspectos o lineamientos comprendidos en el plan de estudio, según el siguiente texto:

La noción de plan de estudio trasciende a la de programa educativo. El programa supone un listado con los contenidos que deben ser enseñados; el plan de estudio también se encarga de determinar cómo será la instrucción y explica por qué han sido seleccionados esos contenidos (Morin, 2008: 1).

En su conjunto, el plan de estudio y programas de cursos cumplen una función insustituible, por ser los medios para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo educativo, por cuanto condensan un modelo sistemático que orienta y encauza el proceso de formación profesional.

Como manifestaron Perner y Porter (1996), enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada. Además, todos somos conscientes de que es un

aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores, y por ende, una asignatura pendiente en la misma. Por ello, se debería compensar esa carencia con inversiones significativas dirigidas a la formación permanente del profesorado en cuestiones relativas a la escuela y el aula inclusiva (González-Gil, 2009: 149).

Por lo tanto, el planeamiento curricular, vía plan de estudios y programas de cursos, son los instrumentos de planificación educativa que posibilitan hacer frente a las necesidades de formación y preparar al profesorado. Al respecto, se transcribe el siguiente texto que ilustra esta idea:

Desde esta visión, el reto de innovar la comprensión y el pragmatismo de la educación debe generar cambios significativos y más aún, estructurales; se debe volver la mirada hacia la persona que se forma en ese sistema educativo de una manera integral, que trascienda las consideraciones culturales, se inscriba en el pluralismo y que se sitúe y entienda la educación a partir de la vivencia de los derechos humanos. Finalmente, de eso se trata, de comprender la educación como un derecho humano primero; y luego, la educación inclusiva como la apuesta más amplia, más plural y holística; no discriminatoria, no segregada, no sexista ni sectaria; no especial y tampoco necesariamente integrativa (Rodríguez, 2007: 1).

La educación deber ser realista, práctica y contextualizada para poder responder a los retos que se presentan cotidianamente. En el marco de los derechos humanos y siguiendo los planteamientos de Rodríguez (2007), se puede ver que las modificaciones y transformaciones curriculares de los planes de estudio y programas de cursos, requieren, por lo tanto revisiones periódicas, evaluación permanente y sistemáticas considerando como eje central el tipo de persona que se quiere formar y el ideal de sociedad que se aspira construir. Seguidamente, se presentan los objetivos planteados para la presente investigación.

3.2.2 Objetivos de la investigación

En concordancia con lo descrito en el objeto de estudio se planteó como objetivo general:

Analizar la formación del profesorado en educación básica de la Universidad de Costa Rica, con miras a identificar la presencia de elementos de educación inclusiva.

Para propiciar un mejor abordaje de este propósito general se plantearon los siguientes objetivos específicos

3.2.2.1 Describir los componentes del Plan de Estudio de formación del profesorado en educación básica para determinar la presencia de elementos fundamentales de educación inclusiva en ellos.

3.2.2.2 Examinar los Programas de Cursos del Plan de Estudio de la formación del profesorado en educación básica para identificar la presencia de elementos de educación inclusiva.

3.2.2.3 Comparar el plan de estudio, programas de los cursos, el discurso de docentes y estudiantes del profesorado en educación básica sobre la presencia de elementos de educación inclusiva

3.2.2.4 Identificar necesidades de formación en educación inclusiva con miras a incorporar elementos de educación inclusiva en el Plan de Estudio y Programas de formación del profesorado en educación básica.

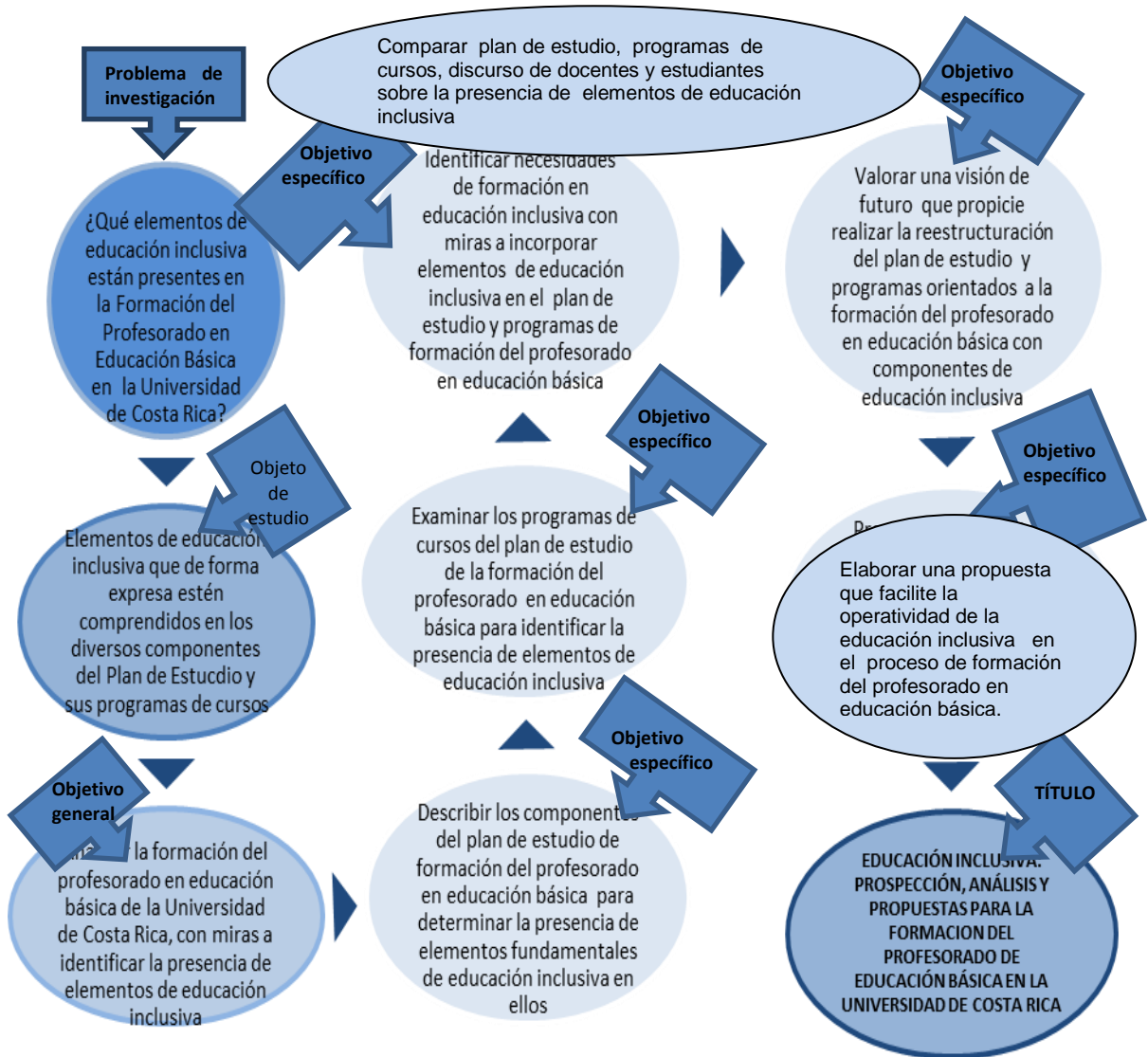
3.2.2.5 Valorar una visión de futuro que propicie realizar la reestructuración del Plan de Estudio y programas orientados a la formación del profesorado en educación básica con componentes de educación inclusiva.

3.2.2.6 Elaborar una propuesta que facilite la operatividad de la educación inclusiva en el proceso de formación del profesorado en educación básica.

En la siguiente figura se resumen los elementos centrales explicados y referidos al planteamiento de la investigación:

Figura 37

Elementos centrales referidos al planteamiento de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

3.2.3 Interrogantes de la investigación

A partir de los objetivos planteados en el segmento anterior, se construyeron las siguientes interrogantes de investigación para lograr un abordaje más integral del objeto de estudio y facilitar así la operatividad de los objetivos de la investigación.

Dichas preguntas fueron rigurosas, bien formuladas y susceptibles de ser sometidas a un proceso de indagación, “condiciones de posibilidad de la investigación, respecto de quien pretende realizar, respecto a la disponibilidad y accesibilidad al objeto de estudio y de los recursos necesarios que se prevén para llevarla a cabo” (García y Castillo, 2009: 17).

Procesalmente, cada pregunta de investigación comprendió en forma desagregada elementos que ameritaron indagarse para tener información válida que permitiera tener un panorama de conocimiento sobre la temática que se estudió. A través de dichas preguntas se posibilitó el acercarse de una manera más objetiva y viable a la realidad educativa que interesaba indagar.

3.2.3.1 ¿Cuáles elementos de educación inclusiva están presentes en el plan de estudio de formación del profesorado en educación básica?

3.2.3.2 ¿Cuáles aspectos de educación inclusiva están presentes en los programas de cursos de formación del profesorado en educación básica?

3.2.2.3 ¿Qué muestra la comparación del plan de estudio, programas de los cursos, el discurso de docentes y estudiantes del profesorado en educación básica sobre la presencia de elementos de educación inclusiva?

3.2.3.4 ¿Cuáles necesidades se evidencian en la formación del profesorado en educación básica, respecto a la educación inclusiva?

3.2.3.5 ¿Cómo debe ser una visión de futuro de la educación para que permita realizar las reestructuraciones pertinentes en el plan de estudio de formación del profesorado en educación básica?

3.2.3.6 ¿Cómo podría facilitarse prospectivamente, la operatividad de la educación inclusiva en el proceso de formación del profesorado en educación básica?

Mediante estas preguntas, se buscaba dar respuesta a los objetivos planteados así como a las preguntas de investigación formuladas, mediante los siguientes procedimientos:

- Análisis de contenido documental de los elementos inclusivos presentes en el Plan de Estudio y los respectivos programas de los cursos que lo conforman.
- Análisis complementario a través de grupos focales en donde se describan las concepciones, ideas, manifestaciones, opiniones de profesores y estudiantes respecto al plan estudio y los programas de formación en educación.

3.2.4 Utilidad de la investigación

Los resultados de este estudio aportarán conocimientos desde varios ámbitos de valoración; tales como la conveniencia, es decir para qué sirven los resultados de la investigación; la relevancia que se refiere a la trascendencia social de los resultados obtenidos para diferentes sectores de la sociedad; valor teórico, en el tanto que brinda datos para apoyar procesos de inclusión, mejoramiento de la formación docente universitaria; además, implicaciones prácticas, al poder facilitar la información que interesa y desde la utilidad metodológica al proporcionar conocimientos orientados a mejorar el abordaje del objeto de estudio.

Para una mejor comprensión, seguidamente se describen detalladamente los siguientes aspectos:

- Los resultados tendrían relevancia social al vincular y concienciar acerca de la manera de aprender y de aprehender desde una óptica diferente de mirar la realidad para el logro de una Educación para Todos y por lo tanto, una mejor calidad de vida del quehacer humano colectivo, sin ningún tipo de discriminación.
- La información obtenida en esta investigación sobre la formación básica del profesorado como recurso fundamental del sistema educativo, constituye un punto de partida para conocer cómo se está asumiendo la educación inclusiva. Este ejercicio resulta valioso para identificar aspectos que funcionan como impulsores o barreras para alcanzar mejores resultados en este ámbito. Además, podría aportar luces que permitan avanzar hacia propuestas de mejora en la formación de profesionales en educación, lo cual sin lugar a dudas redundará en un mejor servicio a los destinatarios.
- Los logros alcanzados en esta investigación posibilitarían una base propositiva para interpretar una visión de futuro que permita realizar las reestructuraciones necesarias con componentes de educación inclusiva, en el plan de estudio de la formación del profesorado en educación básica.
- La investigación permitiría profundizar en aspectos que faciliten el avance y sirvan como punto de referencia en el entorno académico y en la implementación de buenas prácticas educativas.
- De igual manera, facilitaría la reflexión del quehacer educativo para conocer la realidad nacional y, vislumbrar prospectivamente cómo facilitar la operatividad de la educación inclusiva en el proceso de formación del profesorado
- A su vez, los resultados de la investigación podrían propiciar el replanteamiento y reflexión acerca del plan de estudio y su orientación;

sobre todo porque los desafíos planteados en la formación de este tipo de profesional demanda revisiones sustanciales del currículo propuesto para tal fin. En consecuencia, diseñar el currículo significa asumir el compromiso de renovar en forma constante dicho proceso, con el fin de formar un profesional en educación básica idóneo para cumplir las diferentes funciones que su quehacer le demanda.

La formación de profesionales en educación básica con componentes en educación inclusiva es una necesidad primordial, por ser un derecho básico, sustentado en el principio de que la educación es un derecho de todos y no de unos pocos, e indispensable para el desarrollo individual y social, para el logro de la paz, la libertad y la justicia. En este sentido, el derecho a la igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos y la creciente valoración de la diversidad humana en la sociedad costarricense, han incidido en las instituciones y en particular, en las educativas de todos los niveles; especialmente, en las universitarias por ser entes formadores de profesionales.

- En concordancia con lo anterior también se considera que los resultados mostrarían el papel preponderante que desempeña la entidad formadora de educadores, como responsable de desarrollar las fases de diagnóstico, programación, ejecución, evaluación y retroalimentación del proceso formativo del futuro docente, con miras a satisfacer las demandas de la persona, del sistema educativo y de la sociedad. De ahí, el compromiso de todos los actores sociales para hacerla realidad desde diferentes escenarios, incluyendo el formativo y el investigativo universitario.

La formación de profesionales en educación no recae enteramente en una institución que tenga dicha responsabilidad, sino que existen en el entorno una serie de factores tanto endógenos como exógenos que condicionan el proceso de formación.

- Asimismo los resultados pondrían en evidencia necesidades y posibilidades de aportaciones necesarias al plan de estudio de formación del

profesorado en educación básica. Esto permitirá a futuras investigaciones avanzar hacia propuestas de formación continua del profesorado en educación básica, con componentes inclusivos según los principios democráticos que identifican a la sociedad costarricense.

- También, es importante anotar que los resultados de la investigación tendrían repercusiones prácticas al poder generar motivación para realizar revisiones curriculares que permitan el replanteamiento y reflexión acerca del Plan de estudio, su orientación y la política educativa expresada en la formación básica del profesorado. Esto es fundamental en un país como Costa Rica, por ser una sociedad democrática constitucionalmente, caracterizada por su complejidad étnica y cultural derivada de la convivencia de grupos heterogéneos desde la época de la colonia a la actualidad; así como por el crecimiento de inmigrantes, aunada a las diferencias regionales, sociales y económicas propias del país, que han llegado a conformar un prisma humano.
- Una lectura apropiada desde el horizonte de los resultados obtenidos en la investigación, permitirá vislumbrar un valor potencial de los hallazgos, ya que los resultados son de gran utilidad en el ámbito de la formación universitaria, al proveer información útil y oportuna a las unidades académicas formadoras de profesionales en educación. Específicamente, en la definición de políticas educativas de formación en este campo y en los programas de formación permanente, así como a la práctica cotidiana del quehacer docente. Dentro de esta tarea educativa, también es fundamental, prestarle atención a programas y proyectos de educación continua que debe implementarse en las universidades.
- Por otra parte, la investigación evidenciaría vacíos en esta temática al visualizar insumos para el mejoramiento curricular en la formación académica con componentes de educación inclusiva, a nivel del profesorado en educación básica. Implica preparar no solo para un ejercicio

profesional con competencias y saberes en realidad nacional (contexto socioeconómico y cultural del país), sino en desarrollo y situación actual del sistema educativo costarricense, desarrollo humano, teoría de la educación y enfoques curriculares, teorías del aprendizaje, administración y legislación educativa; así como el desarrollo de habilidades y actitudes de planeamiento educativo, de investigación, de comunicación, de análisis y crítica, evaluación y ejecución de programas educativos, educación en valores y para la paz.

Se requiere entonces identificar contenidos y competencias relevantes, disponer y elegir metodologías eficaces para que la formación académica pase de ser un mero trámite o una recopilación de títulos para convertirse en un elemento dinámico y útil acorde con el modelo de persona que se quiere potenciar, y con el mayor grado de satisfacción que se pretenda alcanzar desde la propia ética moral y profesional y, de impacto educativo y social.

CAPÍTULO IV. Metodología de la investigación

En este apartado, se da a conocer el enfoque de la investigación, la forma como se desarrolló la instrumentalización utilizada, los procedimientos, el tiempo requerido y los sujetos consultados, por lo tanto, hace referencia al modo o tratamiento del problema de investigación al cual se busca dar respuestas desde la indagación sistemática y rigurosa, es decir, tiene que ver con la manera de realizar la investigación.

Con base en lo anterior, en esta sección se irá dando a conocer cómo se hizo la investigación a través del desarrollo de cada una de las fases de la investigación cualitativa las cuales permitieron darle una mejor secuencia y operatividad a la misma. Se entiende por investigación cualitativa aquella metodología que intenta acercarse al conocimiento de la realidad social por medio de la observación participante de los hechos o del estudio de los discursos. A través de esta se logra obtener un conocimiento directo “no mediado por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrado por instrumentos de medida con alto grado de estructuración. Los métodos cualitativos intentan dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza más que explicarla o predecirla” (Sánchez y Revuelta, 2004: 2).

Con respecto al desarrollo de este estudio se siguieron las siguientes fases de la investigación cualitativa a saber: preparatoria, trabajo de campo, procesamiento y análisis de la información e informe y validación de los resultados, aspectos que se desarrollan a continuación.

4.1 Fase preparatoria

Comprendió la planificación de las actividades ejecutadas en las fases posteriores, con el fin de dar respuesta operativa a las siguientes interrogantes para ir delineando lo más detallado posible la investigación: ¿Qué diseño investigativo resultará más adecuado de acuerdo con lo que se quiere?, ¿qué o quiénes van a

ser estudiados para obtener la información requerida?, ¿qué metodología de indagación puede ser la más adecuada de acuerdo con la naturaleza de la investigación que se proyecta realizar?, ¿cuáles técnicas e instrumentos de investigación podrían ser las más apropiadas?, ¿cómo realizar el análisis de datos y las conclusiones?, para citar algunas.

4.1.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, por ser el procedimiento más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. Permitió rescatar la lógica de los sujetos participantes en la temática objeto de estudio. En tal caso, Gurdián (2007: 225), indica que para hacer investigación cualitativa se requiere:

- Conocimiento previo, amplio y profundo del marco teórico referencial en el que se ubica el programa, proyecto o caso a investigar,
- Análisis y definición expresa de la relación sujeto-objeto.
- Conocimiento de la realidad histórica y cultural en la cual está inmersos no sólo el o la investigadora, sino también el objeto de estudio u objeto por investigar.

En relación con el primer aspecto anotado, se puede afirmar que la investigadora tenía un amplio y adecuado conocimiento de la temática investigada, puesto que los cursos del doctorado y la experiencia como profesora universitaria de Enseñanza Especial se lo posibilitaron.

Esto a su vez, permitió la realización de la segunda condición, en el tanto que, la relación de la investigadora con la formación del profesorado era muy cercana al ser docente de la Universidad de Costa Rica y, finalmente había un buen conocimiento de la realidad histórica y cultural en la cual estaban inmersos los sujetos involucrados en la investigación, debido al conocimiento de la entidad formadora del entorno y de su dinámica en la formación.

Además, la investigación realizada se ubicó dentro de este enfoque cualitativo, porque pretendía dar respuesta a los objetivos del estudio “profundizando en la información, las ideas u opiniones que puedan ayudar a responder las preguntas de investigación”, según, Gurdían (2007:224), en torno a la presencia de elementos de educación inclusiva en la formación académica universitaria del profesorado en educación básica de la Universidad de Costa Rica.

En consecuencia, se partió de una realidad en construcción. Es decir, la formación de profesionales en educación básica en la Universidad de Costa Rica; en el momento de la investigación, “la realidad aparece en su condición propia como indeterminada, incierta, dinámica, ambivalente, puesta en escena: “en-actuada *en mi proceso de relacionarme cognitivamente con ella: de actuar en ella*” (Gurdían, 2007: 86).

Por otro lado, tomando en cuenta criterios de la investigación cualitativa planteados por Maykut y Morehouse (1994), la investigación fue de naturaleza cualitativa porque:

- El foco de la investigación tuvo carácter exploratorio y descriptivo, de la siguiente manera:

Primero se hizo una revisión de literatura para comprender mejor la temática contenida en el objeto de estudio, sobre formación del profesorado, la presencia de elementos de educación inclusiva en la formación básica del profesorado, logrando así una visión más amplia del problema por investigar y de sus elementos constitutivos.

- La concepción de la realidad educativa es múltiple y puede fragmentarse para su estudio.

Es decir, la realidad educativa de la formación del profesorado fue desagregada en tópicos, pero interconectada a un todo para su estudio, fundamentalmente a partir de las unidades de registro y las categorías de formación académica universitaria del plan en cuestión y respecto a la presencia de elementos de educación inclusiva.

- Interesó más la comprensión que la interpretación.

De ahí que se indagó la presencia de elementos de educación inclusiva en el proceso de formación del docente, tomando en cuenta lo captado en la revisión documental y las expresiones de los participantes de los grupos focales, con el fin de rescatar el significado de la acción formativa desde la lógica de los sujetos actuantes. En ese sentido, el “significado es el dato cualitativo”, de acuerdo con Gurdían (2007: 220).

- Se hizo énfasis en la descripción ideográfica.

Es decir, se buscó la caracterización de un caso particular, con el fin de determinar la presencia de elementos de educación inclusiva en el proceso de formación del profesorado de educación básica de la Universidad de Costa Rica, en un periodo definido, no la generalización de los datos.

- El diseño de la investigación fue emergente.

Esto permitió ir modificando conforme se avanzaba en la recolección de la información. A partir de estas aproximaciones al objeto de estudio se fueron redefiniendo los objetivos y las preguntas de investigación, lo que permitió abordar mejor el problema de investigación.

- El muestro fue intencional

En ese sentido, la investigadora definió los criterios de selección para la escogencia de los objetos materiales de investigación sustentada en Barrantes (2000), de igual manera, el plan de estudio, los programas de cursos y los sujetos de información; es decir, los estudiantes y docentes que participaron en los grupos focales.

- La recolección de los datos de los sujetos y objetos materiales de información tuvo lugar en condiciones naturales.

Por tal característica, no se crearon condiciones controladas por parte de la investigadora para recolectar de la información, los datos se midieron como se

expresaban en los documentos del plan de estudio y sus programas de cursos correspondientes, así como el registro de las manifestaciones orales de los estudiantes y docentes participantes en los grupos focales. En otras palabras, la incorporación o no de elementos de educación inclusiva en la formación docente de la Universidad de Costa Rica. Cabe anotar que a nivel documental ya estaba plasmada; y a nivel de docentes y estudiantes, ya había ocurrido en el proceso de formación, sin la intervención deliberada de la investigadora.

- El análisis de datos fue inductivo porque las unidades de registro, categorías, subcategorías y patrones emergentes se construyeron sobre la base de la información recopilada.

El análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo que se alimenta, fundamentalmente de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiados. Es un proceso realizado con cierto grado de sistematización que no siempre se hace explícito en las actuaciones emprendidas por el investigador. Los datos son a menudo muy diversos y provienen tanto de entrevistas (individuales y en grupo), como de observaciones directas, de documentos públicos o privados, de notas metodológicas, cuya coherencia en la integración es indispensable para recomponer una visión de conjunto. Aunque todos los datos son importantes, se precisa de una cierta mirada crítica para distinguir los que van a constituir la fuente principal de la teorización de los que sólo aportan información complementaria o ilustran los primeros.

En el quehacer del análisis cualitativo las etapas no se suceden unas a otras, como ocurre en el esquema secuencial de los análisis convencionales, sino que se produce lo que algunos han llamado una aproximación sucesiva o análisis en progreso, o más bien sigue un esquema en espiral que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar consistencia a la teoría concluyente, lo anterior fundamentado en Rodríguez, Gil, García (1996).

De igual manera, en esta metodología los informes de investigación “en su mayoría, proveen descripciones detalladas de las situaciones, eventos y procesos

que son estudiados, pero se dice muy poco sobre cómo el investigador obtiene la información, y apenas sobre los procedimientos utilizados para el análisis específico”, en concordancia con Sánchez, Revuelta y Martín (2006: 2). Por otro lado, el diseño del proyecto o estudio es emergente y variado (no existe un solo modelo o estructura), se va modificando según el investigador avanza en el desarrollo de la investigación, tal como lo plantean Martín y Salamanca (2007). De ahí su versatilidad.

4.1. 2 Población y muestra

Se entiende por población al conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado de acuerdo con los objetivos de la investigación, mientras que la muestra es el subconjunto representativo de la población en estudio. A partir de esas precisiones, la investigación consideró tomar en cuenta las siguientes fuentes:

- Plan de Estudio de la titulación del profesorado en Educación Primaria de 1996, documento oficial aprobado por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, según resolución VD-R-6252-96.
- La totalidad de los cursos correspondiente a 23.
- Los estudiantes que cursaron la carrera bajo dicho plan de estudio.
- Los docentes que trabajaron en dicha titulación.

La selección de los sujetos tomó en cuenta los criterios planteados por Wigodski (2010).

- Homogeneidad: para que todos los elementos de la población tuvieran las mismas características según las categorías a considerar en el estudio.
- Tiempo: se refiere al período de tiempo donde se ubicaría la población.
- Espacio: precisar el al lugar donde se ubica la población de interés.

- Cantidad: el tamaño de la población determina o afecta al tamaño de la muestra que se vaya a seleccionar, además que la falta de recursos y tiempo también limita la extensión de la población que se vaya a investigar.

La delimitación precisa de la población y muestra por trabajar permitió identificar dónde encontrar los datos requeridos. En este sentido, se puede hablar que se utilizaron dos tipos de fuentes de información claramente diferenciadas: fuentes secundarias, donde el documento primario es la fuente del dato original (Escalona, 2001 citado por Arrellano, 1985) y fuentes primarias, llamadas también según Barrantes (2000), sujetos de investigación. Siguiendo a Barrantes (2000) debe aclararse que se contó con dos tipos de fuentes de información y dos clases de sujetos informantes.

Es decir, para el levantamiento de la información se trabajó con la población de los objetos materiales proveedores de la información pertinente, como fue el Plan de Estudio y los Programas de Cursos; pero para los actores del proceso educativo, denominados sujetos, tales como los profesores y estudiantes, se seleccionó una muestra por conveniencia.

En la siguiente figura se registra la totalidad de los cursos del Plan de Estudio distribuidos por ciclos lectivos, según la delimitación temporal establecida para la investigación: II ciclo del 2009 al I ciclo del 2011, lo cual correspondió a una promoción de graduados completa.

Figura 38

Cursos seleccionados y desarrollados por ciclos lectivos correspondientes al periodo de la investigación

Nombre del curso	II ciclo 2009	I ciclo 2010	II ciclo 2010	I ciclo 2011
Bloque I				
1. FD-1014 Artes del Idioma I	X			
2. FD- 1015 La Expresión Escrita en Educación P	X			
3. FD-0400 Estudios Sociales en Educación I	X			
4. FD-0401 Matemática en Educación I	X			
5. FD-0402 Ciencias en Educación I	X			
6 FD-0548 Introducción a la Pedagogía	X			
Bloque II				
7. FD- 1026 Literatura Infantil		X		
8. FD-0514 Estudios Sociales en Educación II		X		
9. FD-0515 Matemática en Educación II		X		
10. FD-0516 Ciencias en Educación II		X		
11. FD-0152 Fundamentos de Didáctica		X		
12. FD- 5051 Principios de Currículo		X		
Bloque III				
13. FD-0517 Expresión Creadora I			X	
14. FD-0519 Metodología para la Escuela			X	
15. FD-1027 Didáctica de la Lectoescritura			X	
16. FD- 0123 Artes aplicadas a la Educación,			X	
17. OE-0360 Necesidades Especiales de los niños			X	
18. OE-0362 Procesos de desarrollo y su relación con el aprendizaje			X	
Bloque IV				
19. FD-1028 Educación Agrícola				X
20. OE-1029 Evaluación de Educación				X
21. FD-EA-359 Materiales y Recursos Educativos				X
22. EA-0182 Introducción a las Políticas Administrativas en Educación				X
23. FD-1046 Práctica Docente en Educación				X

Fuente: Elaboración propia a partir del plan de estudio (1996)

La muestra se utilizó para describir una porción escogida de la población por estudiar, ante la imposibilidad de poder trabajar con toda la población por dificultades de localización de todos los sujetos y su disponibilidad. La muestra de sujetos quedó constituida de la siguiente manera:

- Un total de 7 estudiantes que cursaron la carrera del profesorado en educación básica, para obtener información con respecto a su proceso

formativo, en referencia a los componentes de educación en los cursos recibidos.

- Un total de 7 profesores de los ciclos lectivos señalados como temporalidad del estudio, que habían impartido cursos en la respectiva titulación. Este grupo proporcionó datos desde su propia lógica, con respecto a la educación inclusiva en el proceso formativo del profesorado.

Es necesario anotar que con respecto al tamaño de la muestra en la investigación cualitativa, la información que fue obteniendo la investigadora se constituyó en una guía en el muestreo, para buscar que ésta cubriera todos los requerimientos conceptuales del estudio, y no la adaptación a unas reglas metodológicas rígidas, de ahí que:

no hay criterios ni reglas firmemente establecidas, determinándose en base a las necesidades de información, por ello, uno de los principios que guía el muestreo es la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información y ésta comienza a ser redundante” (Martín y Salamanca, 2007: 3).

Según la cita anterior, el proceso de muestreo para la selección de los sujetos informantes se desarrolló de la siguiente manera:

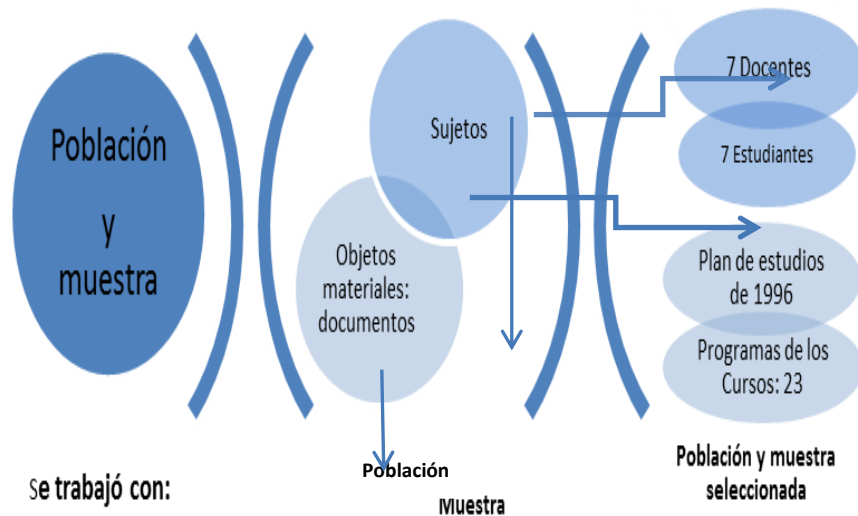
- La investigadora comenzó la búsqueda de información con una noción general de dónde y con quién comenzar. Al respecto, se utilizaron procedimientos por conveniencia. Por tal razón, al inicio se opta por una muestra intencional de estudiantes que estaban cursando el Plan de estudio que interesaba y los docentes que impartían los cursos de ese mismo plan. Posteriormente, los criterios de selección fueron modificados, según se refleja en la figura 39. Es decir, la muestra se ajusta sobre la marcha.

- Seguidamente, se recurrió a la asesoría de docentes de la Escuela de Formación Docente como informantes claves para facilitar la selección de casos de estudiantes y profesores apropiados para recopilar la información.
- De tal forma, la muestra se fue seleccionando de manera seriada, de ahí que los docentes y estudiantes sucesivos de la muestra se eligieron basándose en los ya elegidos y en el tipo de información proporcionada según, la revisión de las notas crudas y escucha de las grabaciones realizadas.
- De esa forma, el muestreo se extendió hasta alcanzar la saturación, o sea, cuando la información empezó a ser redundante sobre el tópico tratado. Así el proceso de obtener información es un progreso en zigzag: ir al trabajo de campo para obtener datos, analizarlos, ir nuevamente al trabajo de campo, obtener datos y analizarlos, tantas veces se va al campo como sea necesario, hasta que la categoría de información se le considera como saturada.

El procedimiento seguido en la selección de los sujetos y objetos materiales proveedores de información, sobre la presencia de elementos de educación inclusiva en el proceso de formación del profesorado con titulación en educación básica se muestra a continuación:

Figura 39

Selección de los sujetos y objetos materiales proveedores de información



Fuente: Elaboración propia.

4.1.3 Técnicas y diseño de instrumentos de recolección de datos

Comprende las formas mediante las cuales se recolectó la información, tanto en cuanto a procedimientos seguidos como en dispositivos materiales empleados para el registro de los datos. Es importante tener presente que en estudios de esta naturaleza, el investigador, a la vez que se plantea el problema de estudio está pensando en la herramienta más adecuada que le va a permitir recoger esa información. En este sentido, se entiende por técnicas, el procedimiento o conjunto de procedimientos que sigue el investigador para obtener la información requerida, con el fin de responder a las preguntas indagatorias formuladas, mientras que, el instrumento se refiere a los objetos, con realidad física e independiente, en los que se concretan las técnicas. Por otro lado, se concibe el recurso, como el medio a través del cual se registra la información no predeterminada (Sánchez, 2004).

Con base en lo anterior, las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa adaptadas de la clasificación de Valles (1997), no pretenden ser excluyentes, pero

sí lo más exhaustiva posible. Comprende tres grupos a saber: a) la observación y la participación, b) lectura y documentación y c) de conversación y narración. El autor citado señala como técnicas de lectura y documentación, la investigación documental, que consiste en revisión de literatura existente, planificaciones, programaciones. Además, que en las técnicas de conversación y narración se contempla el grupo focal.

Por lo tanto, en esta investigación los datos para dar respuesta al problema de investigación fueron recolectados mediante la utilización de dos de los grandes grupos anotados en el párrafo precedente. La primera denominada investigación documental está referida a la segunda tipología de Valles, como es la lectura y documentación para poder revisar el Plan de Estudio y los Programas de los Cursos de dicho Plan, la otra fue la conversación y narración. Es decir, se trabajó con dos técnicas básicas de recolección de datos: Investigación Documental y Grupo Focal. Seguidamente se describen técnicas aplicadas.

4.1.3.1 Investigación documental

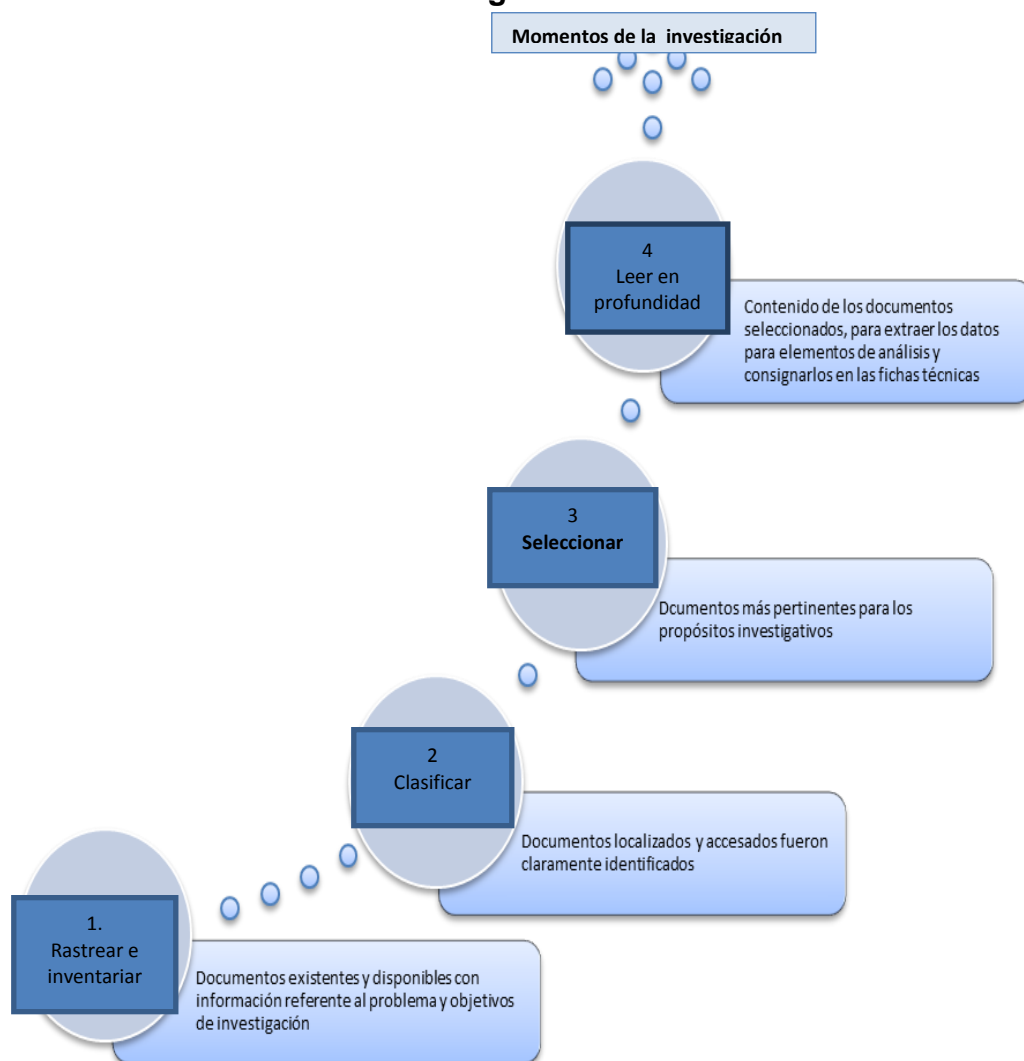
La investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recolecta o consulta en un documento, es decir, al que se puede acudir como fuentes o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuenta de una realidad o acontecimiento, según da cuenta, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). Se caracteriza por el empleo predominante de registros textuales, gráficos y sonoros como fuentes de información. Generalmente se le identifica con el manejo de mensajes registrados en la forma de manuscritos e impresos, pero el concepto de documento, sin embargo, es más amplio.

Una de las formas de investigación documental es la informativa o expositiva, la cual brinda una panorámica acerca de la información relevante de las diversas fuentes consultadas y confiables sobre un tema específico, sin tratar de aprobar u

objetar alguna idea o postura. Toda la información tratada posteriormente en el análisis y presentada en el informe de resultados, está basada en los hallazgos proporcionados por las fuentes estudiadas.

En la investigación documental, el aporte del investigador radica en analizar y seleccionar esta información, acoger lo relevante para su investigación, de acuerdo con el problema de investigación y objetivos planteados, y darle un tratamiento posterior, diferente al que tiene la documentación original. La técnica de investigación documental desarrollada se realizó en los siguientes momentos:

Figura 40
Momentos de la investigación documental



Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.2 Grupo focal

El grupo focal fue la segunda técnica de investigación utilizada porque facilita el habla; su propósito se centra, en propiciar la interacción en un tiempo predefinido sobre el tema que interesa a la investigación. En este caso, la formación del profesorado de educación básica en la Universidad de Costa Rica. Por lo tanto, al grupo focal se le puede conceptualizar como una reunión con modalidad de entrevista grupal semiestructurada, en donde un grupo de individuos seleccionados por los investigadores plantean, discuten y elaboran, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación.

Por tal motivo, esta actividad consistió en captar información mediante conversaciones lo cual permitió identificar la forma de pensar, sentir y vivir de los estudiantes y docentes que conformaron el grupo de discusión. Por lo tanto, a través del grupo focal se buscó provocar manifestaciones, autoexpresiones y ampliar comprensiones sobre la formación recibida o brindada respectivamente, hasta ese momento, en el desarrollo del programa de formación, con el fin de comprender el significado que le atribuían los sujetos participantes al proceso de formación.

Tomando en cuenta que el grupo focal es una técnica cualitativa, aquí no interesó generalizar los resultados de lo conversado, sino más bien comprender la información aportada por los participantes en la discusión.

Para integrar los grupos focales con estudiantes y profesores se siguió el siguiente procedimiento en cada una de las sesiones, de acuerdo con lo que establece Álvarez-Gayou (2003):

- **Primero. Definición del número de grupos focales: docentes y estudiantes**

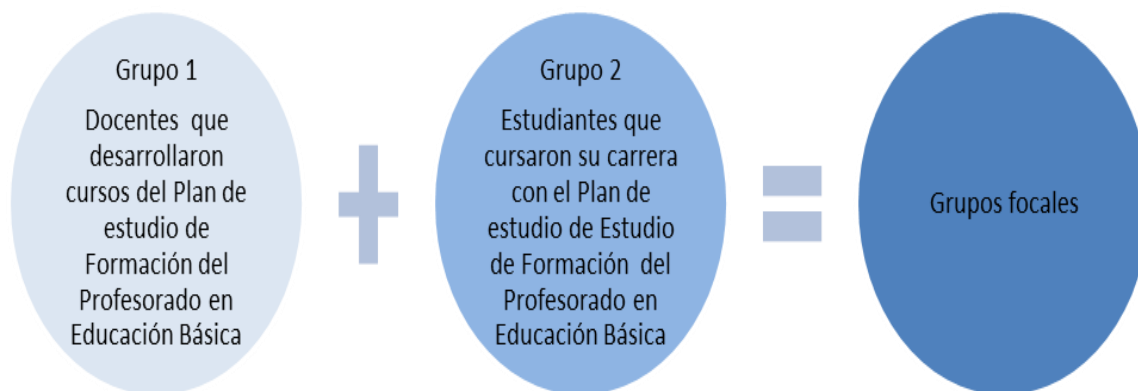
Dada la naturaleza de la investigación se buscó trabajar con sujetos apropiados para el registro de información pertinente a la naturaleza de lo que interesaba indagar. Por eso, se trabajó con dos grupos de siete personas, puesto que un

“un solo grupo resulta inapropiado porque no manifiesta suficientemente el problema a investigar”, Álvarez-Gayou (2003: 133).

La invitación a los participantes de cada grupo focal se hizo en forma personalizada, mediante contacto directo con cada uno, a partir de la revisión de la lista de estudiantes y profesores del periodo en estudio, de acuerdo con los archivos de la carrera. La investigadora decidió que los grupos fueran pequeños para permitir que todos los participantes expusieran sus puntos de vista, con el fin de generar discusión entre los asistentes; asimismo, lograr una mayor y mejor comprensión del tema, facilitar la expresión y la escucha atenta, así como evitar la fragmentación del grupo y el aburrimiento de los participantes por falta de oportunidad de exposición de sus ideas, tal y como lo recomienda Álvarez-Gayou (2003). Los grupos focales fueron constituidos de la siguiente forma:

Figura 41

Grupos focales de trabajo



Fuente: Elaboración propia

- **Segundo. Selección de participantes: docentes y estudiantes**

La selección de los sujetos participantes, es decir estudiantes y docentes se realizó bajo los siguientes criterios, con el propósito de contar con participantes

informados, lúcidos, reflexivos y dispuestos a hablar ampliamente con el investigador sobre los tópicos indicados para proveer la información requerida:

Figura 42



Fuente: Elaboración propia.

- **Tercero. Desarrollo de las sesiones de los grupos focales docentes y estudiantes**

Se programaron dos sesiones con docentes y estudiantes en el mes de marzo del 2011, en función de horarios compatibles con la vida cotidiana de cada uno de los participantes y de la investigadora. Con esta intención fue necesario previamente explorar y convenir tiempos.

Las respectivas sesiones se realizaron en la Sala de Docentes de la Sede de Guanacaste de la Universidad de Costa Rica, por ser este, un lugar que reúne las condiciones idóneas para el tipo de trabajo por realizar, en cuanto a mobiliario, al poseer una mesa grande, ovalada, que permitía a cada miembro enfocar

visualmente a cada participante y sentarse en forma oval, con sillas cómodas, espacio amplio, iluminación suficiente, aire acondicionado y privacidad.

Se realizaron dos sesiones con cada grupo focal, durante el mes marzo del año 2011, con una duración de 1 hora y media en promedio. Este criterio fue pertinente dado la calidad y número de participantes y el objetivo propuesto, para evitar el cansancio y la fatiga discursiva.

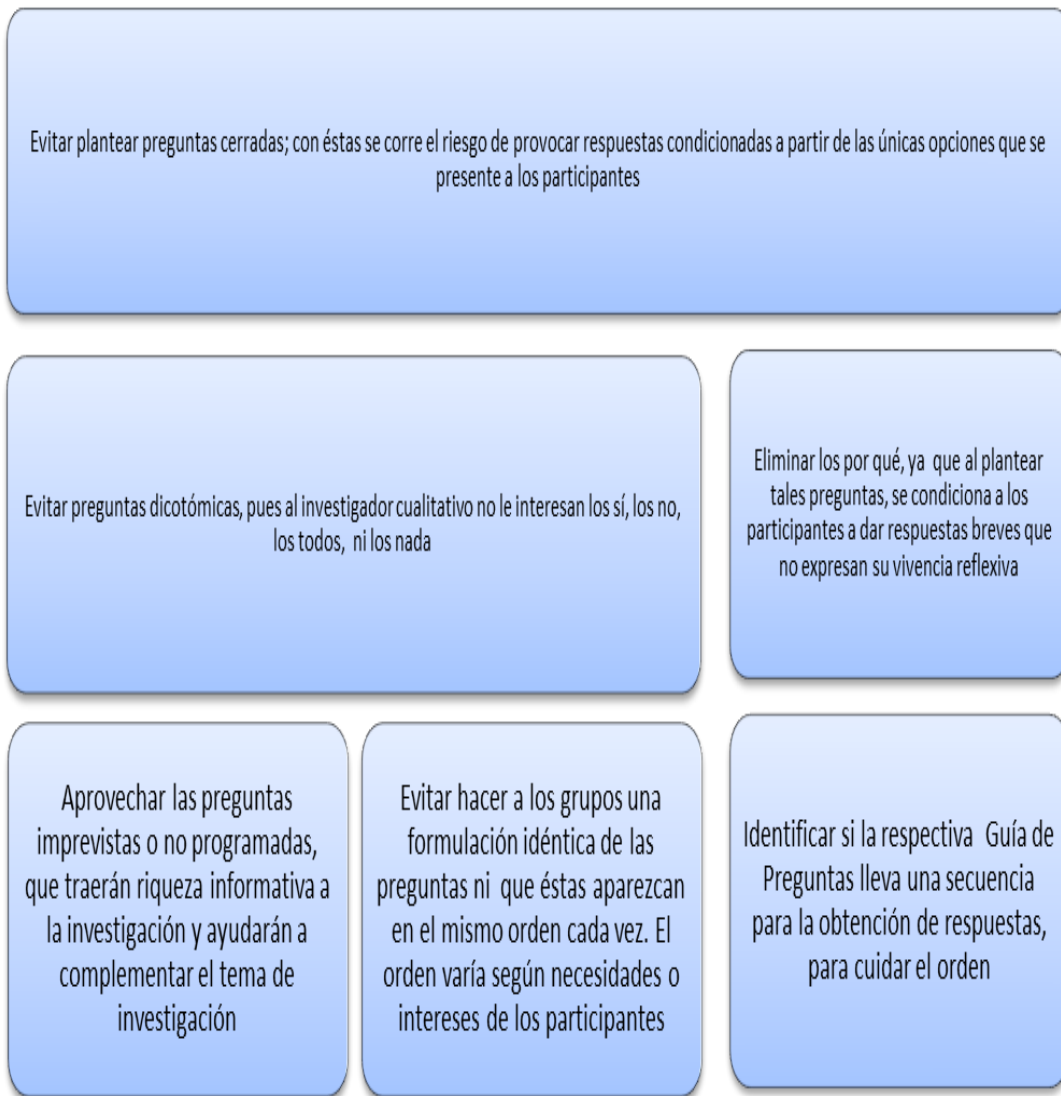
En cada sesión se trabajaron cinco preguntas del total de las diez preguntas de la guía de discusión (ver anexo 3 y 4). Las preguntas abiertas propiciaron la discusión y proporcionaron la información necesaria, por cuanto no hubo saturación de interrogantes sobre el mismo tópico.

- **Cuarto. Elaboración de la guía de preguntas generadoras para los grupos focales: docentes y estudiantes**

El diseño de las preguntas generadoras o guía de discusión como instrumentos para orientar la el acopio de la información se elaboró a la luz de los objetivos de la investigación (ver anexo 3 y 4). Estas preguntas fueron construidas considerando los siguientes cinco criterios básicos que planteados por Álvarez-Gayou (2003), con el propósito de favorecer la recolección de la información.

Figura 43

Criterios básicos para el diseño de la guía de preguntas



Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Álvarez-Gayou (2003)

- **Quinto. Conducción de las sesiones de los grupos focales**

El desarrollo de la discusión en los grupos focales se efectuó siguiendo las guías de preguntas generadoras elaboradas, con el propósito de guiar el levantamiento de la información y facilitar, por otro lado, el intercambio de opiniones y puntos de vista de los participantes sobre la presencia de elementos de educación inclusiva en la titulación del profesorado en educación básica.

Cada sesión de los grupos focales fue dirigida por la investigadora en condición de moderadora. Además, se contó con dos observadores: estudiantes-asistentes, con el propósito de facilitar el levantamiento de información y para orientar la discusión a la luz de los objetivos propuestos. Las sesiones de discusión comprendieron tres etapas fundamentales, para así encuadrar la dinámica por seguir dentro de los objetivos de la investigación:

Figura 44

Etapas de las sesiones de discusión

Creación de un ambiente favorable para el desarrollo de la discusión	Encuadre técnico	Desarrollo de las sesiones
<ul style="list-style-type: none"> •Recibimiento y bienvenida de los participantes •Presentación personal de los participantes •Explicación de la investigación, •Explicación de la naturaleza del grupo focal o panel de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> •Dar a conocer los objetivos de cada sesión, explicación de los temas a discutir a partir de la Guía y los criterios de selección de los participantes •Explicación de la dinámica a seguir: duración de la sesión, normas de conducción de las sesiones tales como confidencialidad de lo que se expresa, anonimato de cada participante, no interrumpir a quien hace uso de la palabra, escucha atenta a quien hace uso de la palabra para poder participar posteriormente, no emitir juicios a priori y respetar el orden en el uso de la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> •Las preguntas se presentarían en el orden definido, hasta agotarlas, Si la información de los sujetos generaba nuevas interrogantes, serían abordadas e incorporadas a la información brindada •Se respetaría el espacio de tiempo para que cada uno expresara sus puntos de vista sobre cada tópico. Se promovió la participación activa de cada participante. •Las sesiones serían grabadas con el consentimiento de los participantes para registrar fidedignamente la información a •Además del registro anterior, se tomaron notas complementarias por parte de la investigadora y de los observadores para mejorar la recopilación de la información •Además del registro anterior, se tomarían notas complementarias por parte de la investigadora y observadores para mejorar la recopilación de los datos

Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Álvarez-Gayou (2003)

- **Sexto. Validación de la información obtenida de los grupos focales**

Se realizó mediante la devolución de un resumen de la información aportada por los sujetos participantes a partir de cada pregunta generadora y, también, al final de cada sesión. Con ello, se logró la ratificación, confirmación y legitimación de los datos suministrados, así como de las experiencias e interpretación de acuerdos y cierre compartido. Esto permitió darles seguridad a los participantes y revalorar lo expresado.

- **Sétimo. Evaluación de las sesiones de los grupos focales**

Con el propósito de legitimar la actividad mediante la evaluación personal de cada participante, se procedió a explorar cómo se sintieron los participantes en el desarrollo de las sesiones, sobre la importancia de la temática y de la actividad. En este sentido, los participantes manifestaron sentirse complacidos por haber sido invitados a participar en este tipo de actividad y dentro de un marco de respeto y escucha atenta, poder intercambiar opiniones, dar sugerencias y confrontar puntos de vista. Valoraron como positivo el poder debatir desde su experiencia las diversas temáticas en discusión.

- **Octavo. Despedida de las sesiones de los grupos focales**

Una vez concluidas cada una de las sesiones de trabajo y la respectiva validación de la información, la investigadora procedió al cierre de las sesiones mediante el agradecimiento por la participación activa de estudiantes y profesores y reconociendo lo valioso de los aportes brindados por cada uno desde su experiencia educativa y formativa.

- **Noveno. Análisis de la información de los grupos focales**

También se transcribieron las grabaciones de las conversaciones, a la vez que fueron completadas con las notas crudas o escritas de la investigadora y de los estudiantes-asistentes realizados durante el desarrollo del grupo focal, para efectos del análisis respectivo. La forma de análisis de la información se realizó

posteriormente mediante el programa informático NUD*IST Vivo, el cual se describe más adelante.

4.1.3.3 Instrumentos de recolección de información

Los investigadores desde cualquier perspectiva que trabajen, tienen que recurrir a diferentes instrumentos de acopio de información. Cada vez es más común que se mezclen distintos tipos de estrategias en un mismo estudio con distintas finalidades. A esto, se añade la preocupación por ir supliendo la imperfección de las aproximaciones a la realidad e ir aumentando su validez, corrigiendo posibles fuentes de error por la reflexión y el análisis cuidadoso de las condiciones (Bartolomé, 1992).

Como herramienta material o física para el levantamiento y obtención de los datos que se buscaban, se construyeron dos instrumentos diferentes: dos fichas técnicas para extraer y recopilar los resultados de la investigación documental del plan de estudio y los programas de los cursos. Así como dos guías de preguntas generadoras o discusión para el obtener la información de los estudiantes y docentes en los grupos focales desarrollados.

Como instrumento de registro de información de la técnica de investigación documental se utilizaron dos fichas técnicas, una para el registro de los datos del plan de estudio (anexo 1) y la otra para los programas de cursos (anexo 2). La elaboración de las fichas se apoyó en el referente teórico, comprendido en el marco teórico a la luz del problema de investigación, objetivo general y objetivos específicos, con el propósito de establecer las unidades de análisis de las respectivas categorías y subcategorías. La información o aspectos que interesaba de los documentos estudiados fueron transcritas a cada ficha técnica para posteriormente ser comprendidas, analizadas, e interpretadas.

Para el desarrollo del grupo focal se utilizaron como instrumentos dos guías de preguntas generadoras o de discusión, una para docentes (ver anexo 3) y otra

para estudiantes (ver anexo 4). Dichas guías se elaboraron a partir del problema de investigación, objetivos, marco teórico y de los hallazgos preliminares del análisis documental. Estos elementos permitieron focalizar la discusión en los grupos focales.

4.2 Fase de trabajo de campo

Para cumplir con el proceso, se buscó el establecimiento de un ambiente propicio para el estudio. Por tal motivo, en un primer momento se estableció contacto con la Vicerrectoría de Docencia y autoridades de la escuela de Formación Docente con la intención de dar a conocer los objetivos del estudio e indagar las características generales en torno al manejo de planes de estudio, programas de los cursos e informantes apropiados. A su vez, se dio a conocer el propósito del estudio y la necesidad de contar con el respectivo apoyo para la implementación del mismo, así como la accesibilidad a la documentación necesaria, evacuación de dudas y la asesoría necesaria.

Posteriormente, se revisó todo lo diseñado con respecto al qué de la investigación para poder realizar los ajustes pertinentes de acuerdo con el conocimiento obtenido hasta ese momento. Esto permitió clarificar mejor la naturaleza de la investigación.

El trabajo de campo propiamente dicho, comprendió el proceso mediante el cual la investigadora fue accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio, ya que se buscó la recogida productiva de datos, con el fin de evitar datos innecesarios. Esto condujo a utilizar las técnicas seleccionadas, detalladamente.

Los instrumentos diseñados fueron imprescindibles, para asegurar el rigor de la información, mediante el ajuste y puesta en ejecución de las técnicas generadoras de información, aplicación de los instrumentos de registro de datos, archivo y análisis preliminar del material recolectado.

Es importante destacar que durante el trabajo de campo se empezó a realizar el análisis de la información en forma procesal, porque la necesidad de contar con una investigación con datos suficientes y adecuados exige que las tareas de análisis se inicien durante esta fase.

4.3 Fase de procesamiento y análisis de la información

Es una de las fases de gran trascendencia en la investigación por cuanto constituye el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizaron sobre los datos, con el fin de extraer significados relevantes en relación con el problema planteado. En ese sentido, Rodríguez y Alaña (1996: 197) señalan: “Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergentes de significados que dé cuenta de la realidad estudiada”.

Así, los pasos seguidos en el estudio y análisis de los datos hasta obtener su interpretación, la cual se basó en el siguiente procedimiento analítico, propuesto por Porta y Silva (2011).

4.3.1 Procesamiento de la información

- Se revisó y clarificó los objetivos que se pretendían alcanzar con la investigación.
- Se revisó lo que se pretendía estudiar a la luz de los objetivos de investigación, es decir, la presencia de elementos de educación inclusiva en la formación del profesorado en educación básica, mediante la revisión del plan de estudio, programas de cursos y consulta a docentes y estudiantes.

- Se revisó en forma definitiva la selección de los documentos que contenían la información necesaria para dar respuesta al problema de investigación y a los objetivos definidos, esto constituyó el cuerpo de unidades de contenido seleccionado: plan de estudio y sus correspondientes programas de cursos o materias desarrollados en el periodo definido para la investigación.
- Se estudiaron las unidades de análisis con miras a la categorización, codificación y al recuento frecuencial. Estas constituyeron los núcleos de significado propio para su análisis, clasificación y recuento en el programa de análisis informático Non-numeral Unstructured Data*Indexing searching and Teorizing (NUDIS*T), es decir para datos no estructurados y no numéricos. Correspondió al segmento de contenido que fue necesario considerar como “palabra” o la “frase”. Con la naturaleza del plan de estudio , se establecieron las siguientes unidades de registro:

Figura 45

Componentes y respectivas unidades de registro del Plan de Estudio

Componente del plan de estudio	Unidad de análisis o de registro
Fundamentos y justificación del plan de estudio	Antecedentes
	Justificación
	Fundamentación
	Lineamientos conceptuales
	Objetivos
	Perfil profesional
	Áreas del plan de estudio
Programación	Líneas curriculares
	Malla curricular
	Descripción de cursos

Fuente: Elaboración propia a partir de Escuela de Formación Docente. (1996).

Para los programas de cursos, se consideraron seis unidades de registro, a partir de los lineamientos establecidos por la escuela de Formación Docente para la programación de cada curso, según figura siguiente:

Figura 46

Componentes y unidades de registro de los Programas de Cursos

Componentes de los cursos del Plan de estudio	Unidades de registro
Componentes de los programas de cursos	Presentación o descripción del curso
	Objetivos
	Temática o contenidos
	Metodología
	Actividades del curso
	Evaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de Escuela de Formación Docente. (1996).

Definición y redefinición de las categorías. Las categorías fueron secciones o clases que reúnen un grupo de elementos de las unidades de registro bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes. Consistió en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de los criterios previamente definidos.

La categorización requirió dos operaciones: clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro para establecer una organización de los contenidos que permitiera la elaboración de un sistema de categorías y exploración del material recopilado. Las categorías de análisis fueron los elementos sobre los que se focalizó el estudio, por ello se trabajó con unidades de registro, que son las "partes analizables" ; son segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos, descritos, analizados e interpretados sistematizadamente, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de una misma o distinta unidad.

Definidas las unidades de registro y las categorías se procedió a leer y releer los documentos y las transcripciones de las discusiones de los grupos focales para establecer un patrón de contenidos manifiestos, lo cual facilitó la codificación de los textos. Es decir, la asignación de códigos a cada categoría del sistema anterior, clasificando de esta forma el material escrito para la descripción e interpretación. Para Holsti citado por Porta y Silva (2011:18) “la codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”. Esto se refiere, a la asignación de un símbolo o código, a cada una de las categorías.

En las tablas siguientes, se muestra en forma completa las unidades de registro, las categorías, subcategorías y las codificaciones respectivas construidas para el análisis, las cuales fueron válidas para el análisis.

Figura 47
Componentes, unidad de registro, categorías, subcategorías y codificación del Plan de Estudio

Plan de estudio	Unidad de registro	Categorías	Subcategorías y codificación
Fundamentos y Justificación del Plan de estudio	Antecedentes	1. Fundamentación	1.1 Finalidad 1.1.1 Justicia 1.1.2 Calidad educativa 1.1.3 Calidad de vida 1.1.4 Sociedad democrática
	Justificación		1.2. Valores 1.2.1. Respeto 1.2.2. Tolerancia 1.2.3. Solidaridad 1.2.4. Aceptación
	Fundamentación		1.3. Derechos 1.3.1. Igualdad 1.3.2. Equidad 1.3.3. Justicia
	Lineamientos Conceptuales		1.4. Barreras 1.4.1. A la presencia 1.4.2. Al aprendizaje 1.4.3. A la participación
	Objetivos	2. Diversidad	Necesidades educativas especiales 2.1.1. Capacidades 2.1.1.1. Discapacidad /Deficiencia 2.1.1.2. Altas capacidades 2.1.2. Cultural 2.1.3. Lingüística 2.1.4. Social 2.1.5. Salud 2.1.6. Trastornos de conducta
	Perfil profesional	3. Práctica educativa	3.1. Liderazgo 3.1.1. Competencia 3.1.2. Responsabilidad 3.1.3. Empatía 3.1.4. Creencias 3.1.5. Democrático
	Áreas del Plan de estudio		3.2. Comunidad 3.2.1. Alumnos 3.2.2. Profesores 3.2.3. Padres 3.2.4. Otros: equipo interdisciplinario, persona con necesidades especiales, comunidades de aprendizaje, otros profesionales)
	Líneas curriculares		3.3. Participación 3.3.1. Alumnos 3.3.2. Profesores 3.3.3. Padres 3.3.4. Otros
			3.4. Currículo flexible
			3.5. Apoyo
			3.6. Metodología
			3.7. Formación de profesores
	Programación	Malla curricular Descripción de Cursos	Fundamentación Diversidad Práctica educativa

Fuente: Elaboración propia

Figura 48

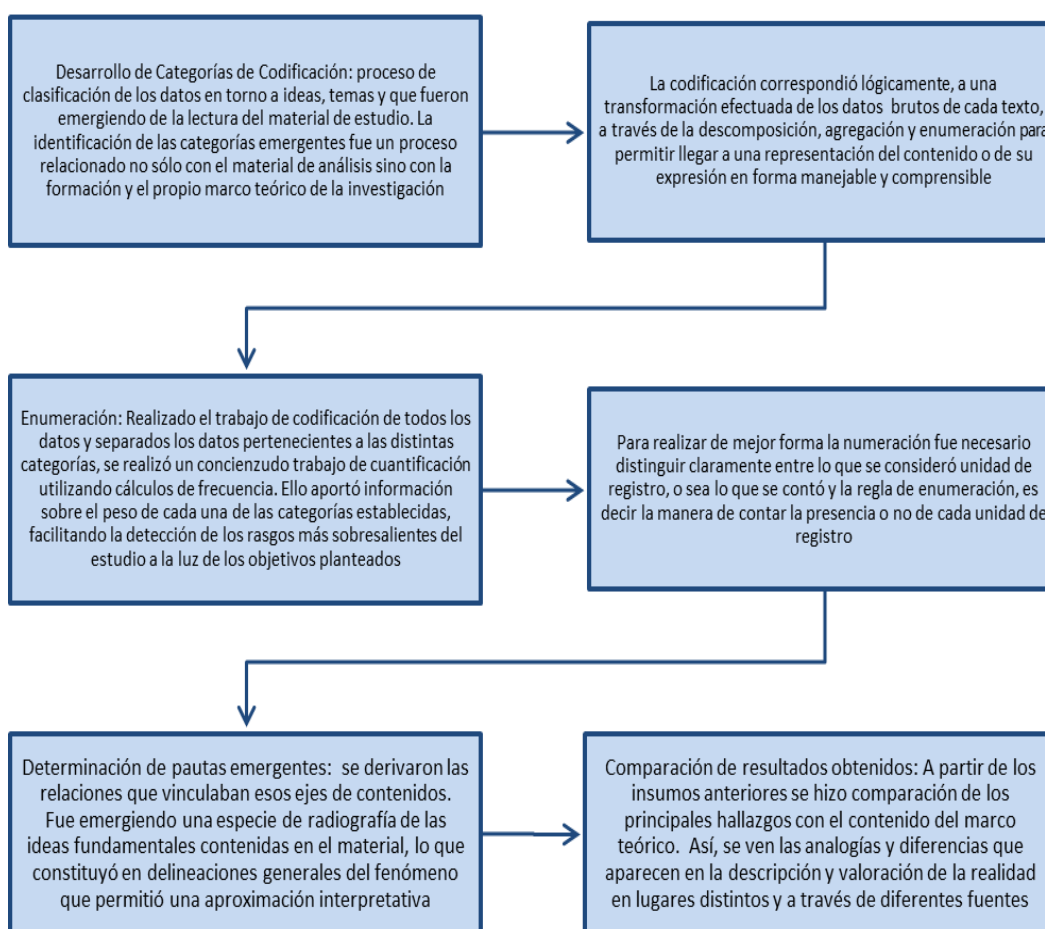
Componentes, unidades de registro, categorías, subcategorías y codificación de los programas de cursos

Componentes de los cursos del Plan de estudio	Unidades de registro	Categorías	Subcategorías y codificación	
Componentes de los programas de cursos	Presentación o Descripción del programa	1. Fundamentación	1.1.Finalidad 1.1.1 Justicia 1.1.2 Calidad educativa 1.1.3 Calidad de vida 1.1.4 Sociedad democrática	
			1.2. Valores 1.2.1. Respeto 1.2.2. Tolerancia 1.2.3. Solidaridad 1.2.4. Aceptación 1.3. Derechos	
			1.3.1. Igualdad 1.3.2. Equidad 1.3.3. Justicia	
			1.4. Barreras 1.4.1. A la presencia 1.4.2. Al aprendizaje 1.4.3. A la participación	
	Curso Objetivos		2. Diversidad	Necesidades educativas especiales 2.1.1. Capacidades 2.1.1.1. Discapacidad /Deficiencia 2.1.1.2. Altas capacidades 2.1.2. Cultural 2.1.3. Lingüística 2.1.4. Social 2.1.5. Salud 2.1.6. Trastornos de conducta
				3.1. Liderazgo 3.1.1. Competencia 3.1.2. Responsabilidad 3.1.3. Empatía 3.1.4. Creencias 3.1.5. Democrático
	Temática Contenidos		3. Práctica Educativa	3.2. Comunidad 3.2.1. Alumnos 3.2.2. Profesores 3.2.3. Padres 3.2.4. Otros
				3.3. Participación 3.3.1. Alumnos 3.3.2. Profesores 3.3.3. Padres 3.3.4. Otros (equipo interdisciplinario, personas con necesidades especiales, comunidades de aprendizaje, otros profesionales)
	Metodología Actividades del curso		3.4. Currículo flexible	3.4. Currículo flexible
				3.5. Apoyo
	Evaluación		3.6. Metodología	3.6. Metodología
				3.7. Formación de Profesores

Fuente: Elaboración propia

- Finalmente, para facilitar el análisis de contenido se procedió a la clasificación del material documental registrado en los instrumentos diseñados. Con este fin, fue necesario un pre análisis, es decir, una lectura inicial del material para organizarlo, controlarlo y llevar a cabo una primera aproximación a los indicadores en los que se apoyó la investigación. En ese sentido, se trató de entrar en contacto con los documentos de análisis, entablar conocimiento dejando que se sucedieran las impresiones y las orientaciones. Significó una preparación de la investigadora frente al material seleccionado. Esto permitió la exploración del material recopilado mediante el siguiente procedimiento:

Figura 49
Procedimiento seguido en el análisis



Fuente: Elaboración propia a partir de Porta y Silva (2011).

4.3.2 Análisis de contenido: procedimiento

El análisis cualitativo es un proceso dinámico y en constante construcción y reconstrucción que requiere de la creatividad de quienes investigan, puesto que se nutre en la marcha misma de la investigación. Por lo tanto, es un proceso sistemático, por la forma meticulosa y detallada con que se lleva a la práctica, lo cual no siempre se hace explícito en los informes escritos o resultados. Así se tiene que:

Los informes publicados sobre metodología cualitativa, en su mayoría, proveen descripciones detalladas de las situaciones, eventos y procesos que son estudiados, pero se dice muy poco sobre cómo el investigador obtiene la información, y apenas sobre los procedimientos utilizados para el análisis específicos (Sánchez, Revuelta y Martín 2006, p.2).

Por otro lado, para facilitar el proceso de análisis de la información se utilizó un programa informático de ayuda al análisis cualitativo, que no puede reemplazar la capacidad deductiva del investigador, pero si apoya en fases instrumentales del análisis para realizar operaciones como el marcado y codificación del texto, la relación de categorías y sujetos, la elaboración de tipologías, recuento, búsqueda y recuperación de unidades codificadas, según Sánchez, Revuelta y Martín (2006). El tratamiento informático de los datos ayuda al investigador a hacerse una visión de conjunto del objeto de estudio.

En la situación que validan dichos autores afirman que uno de los programas más utilizados es el NUD*IST, con las siglas de *Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing*, donde una posible traducción en castellano podría ser: Datos no estructurados y no numéricos * Indexar, registrar y teorizar. El NUD*IST soporta los procesos de categorización deductiva e inductiva, incluso ambas. Esta habilidad posibilita que se pueda diseñar a priori un sistema de categorías desarrollado a partir de teorías existentes o establecidas con base en el objeto de la investigación, o bien hipótesis o constructos que se han incorporados durante la recogida de la información.

A través de los procesadores de texto se pueden introducir y almacenar grandes cantidades de texto. Las bases de datos permiten ordenar y buscar información específica. Los recuperadores confeccionan listas de ocurrencia de todas las palabras de un texto, ofrecen frecuencias de palabras o categorías (grupos de sinónimos), localizan palabras en varios documentos, crean índices para la localización y frecuentemente proveen todos los contextos en que aparece una palabra, lo cual es útil para inferir los distintos significados con que es empleada (Rodríguez, Corrales, Gil y García, 2001: 10).

Tomando en cuenta el texto antes transcrito, se deduce que en definitiva, a través del programa NUD*IST se puede dividir la información textual recogida en la investigación mediante diversas técnicas, asignar categorías, establecer relaciones entre ellas, realizar búsquedas textuales específicas, construir tablas de frecuencias con la información relevante.

Una de las características de este programa informático es que estas categorías se pueden agrupar y organizar de forma jerárquica, lo que permite al investigador captar las relaciones que existen entre las categorías y subcategorías estudiadas; es decir, a través de operadores booleanos se logra localizar registros que contienen los términos coincidentes en uno de los campos especificados o en todos los campos que interesan a la investigación, según se cita a continuación:

El programa consta de las siguientes herramientas (Martínez, 2002): (i) *Documentos (documents)*: Son el conjunto de documentos, textos, como pueden ser transcripciones de entrevistas objeto de análisis, (ii) *Nodos (nodes)*: Son los contenedores donde se almacena información. Mediante ellos se pueden crear ideas, conceptos, categorías para analizar los datos, (iii) *Atributos (attributes)*: Son las descripciones de los documentos y de los nodos y (iv) *Agrupamientos (sets)*: Son grupos o enlaces que permite acceder a los documentos y las nodos con cierta facilidad (Bausela, 2004: 24).

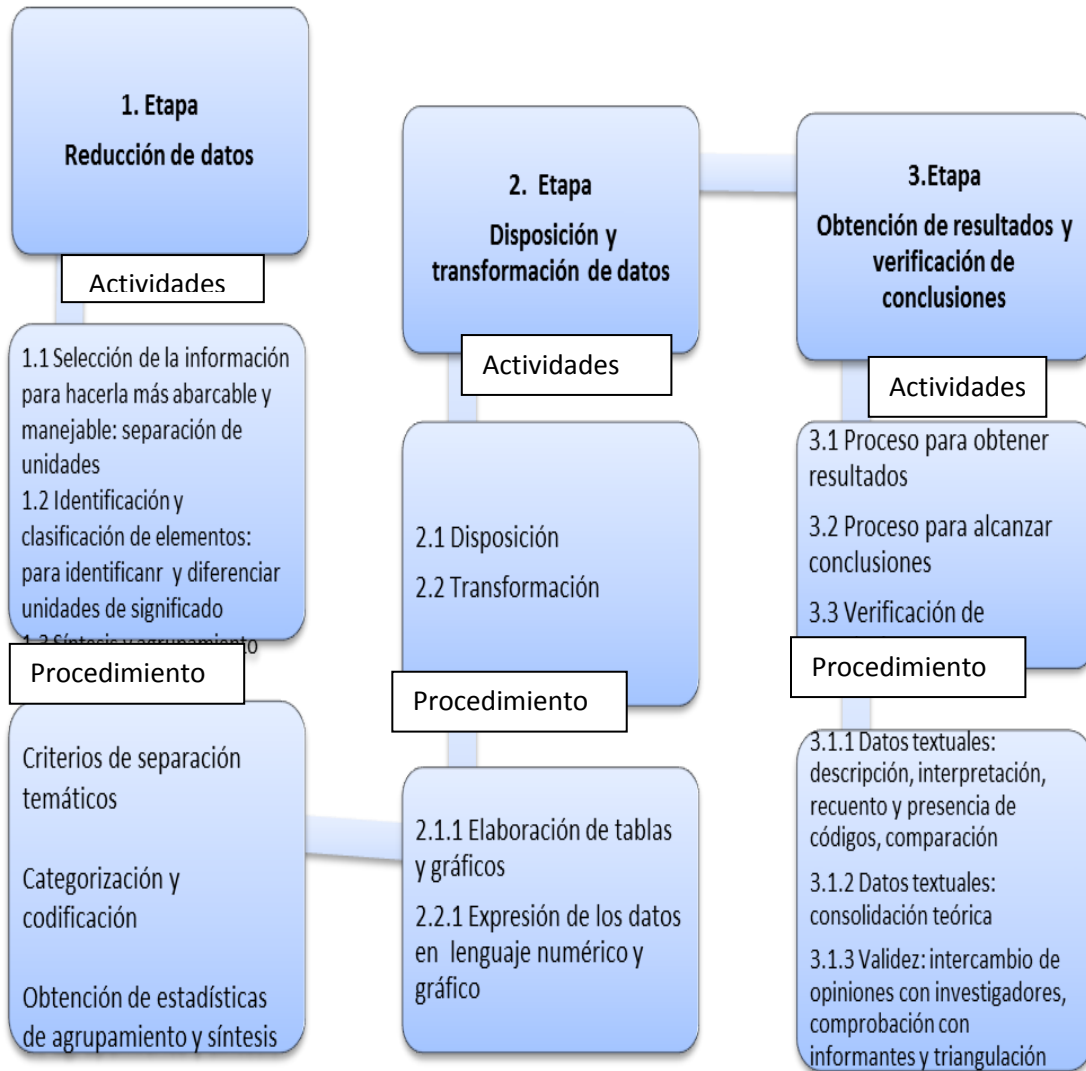
A partir del empleo de este programa de análisis de información textual, los investigadores pueden gestionar, tanto datos enriquecidos, como texto enriquecido, usando negrita, cursiva, colores y otros formatos – con amplia capacidad para editar, visualizar código y vincular documentos tal y como son creados, codificados, filtrados, manejados y registrados.

En la revisión de las distintas tareas de análisis, la información procesada fueron los datos que recopilados en forma textual de las transcripciones de las sesiones de los grupos focales de docentes y estudiantes, del documento del plan de estudio y de los diversos programas de los cursos.

Es decir, el análisis de datos implicó la transformación de los textos para hacer más manejable el tratamiento de la información mediante la identificación de unidades de significado para poder realizar la síntesis y agrupamiento; con el propósito de dar un ordenamiento y convertir los datos para su respectiva presentación, mediante formas tabulares, gráficas o textuales. A partir de este procesamiento analítico de los datos, fue posible elaborar conclusiones y consolidar elementos teóricos, no sin antes haber realizado la correspondiente validación.

Para tal análisis, se consideró y adaptó el siguiente esquema de análisis de información de tres etapas, propuesto por Miles y Huberman (1994) citado por Sánchez y Revuelta (2004), el cual se muestra a continuación:

Figura 50
Fases del análisis



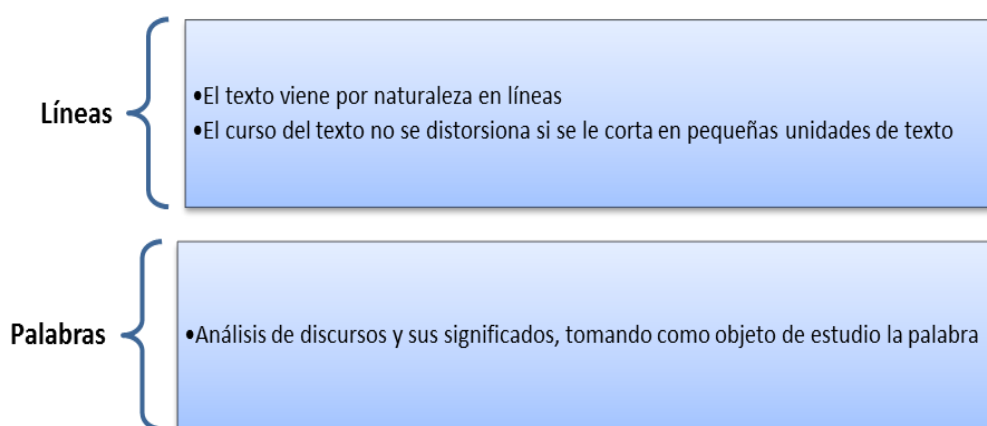
Fuente: Elaboración propia a partir de Miles y Huberman (1994:12) citado por Sánchez y Revuelta (2004)

Estas tres etapas con sus correspondientes actividades y procedimientos particulares en forma articulada y procesal permitieron un mejor manejo de los datos en torno a los objetivos de la investigación, ya que se partió del dato bruto hasta llegar a la obtención de conclusiones.

Por otro lado, para llevar a cabo lo descrito anteriormente se utilizó el criterio gramatical para seleccionar las unidades de texto por analizar: línea y palabra (Sánchez y Revuelta, 2004), ya que esta forma permite estudiar o desmenuzar el texto total a detalle revisando y reconociendo las líneas para identificar la presencia de las categoría y subcategoría, en términos de palabra.

Figura 51

Elección de unidades de texto



Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez y Revuelta (2004)

Para mayor clarificación del proceso seguido en el análisis de contenido, se presenta paso a paso el trabajo realizado con los textos y su proceso de transformación para poder ser analizado desde el NUDIS*T. En la figura 53, se muestra a modo de ejemplo, un texto parcial del programa del curso OE-0360 Necesidades especiales de los niños y niñas con formato txt para el análisis de contenido, se puede observar que cada línea aparece numerada para identificar en cada una de ellas la presencia de la categoría y subcategoría expresada en palabra:

Figura 52

Fragmento curso OE-0360 Necesidades especiales de los niños

*El contenido del programa del curso se presenta en forma tabular para resaltarlo

Iciclo 2010

Curso: OE-0360 Necesidades educativas especiales de los niños.

Descripción: Pretende que el estudiante entienda, identifique y atienda apropiadamente al niño con necesidades educativas especiales se refuerzan destrezas para el trabajo en equipo interdisciplinario con profesionales involucrados en el proceso de atención de la persona con necesidades educativas especiales así como la identificación de los servicios para la atención de las personas con necesidades especiales, sin olvidar el importante papel que juegan los padres de familia.

Presentación pretende que el estudiante entienda identifique y atienda apropiadamente al niño con necesidades educativas especiales que tiene en el aula.

Se reforzarán sus destrezas para el trabajo en equipo interdisciplinario con otros profesionales involucrados en el proceso de atención a la persona con necesidades educativas especiales. Además el estudiante identificará y aprenderá a usar los servicios con que cuenta nuestro país para la atención de las personas con necesidades educativas especiales sin olvidar el importante papel que juegan los padres de familia.

Propósito:

El propósito general del curso es que el estudiante logre:

- a.-Conocer las diferentes áreas de la discapacidad y las distintas opciones de la Educación Especial.
- b.-Conocer las necesidades y los servicios educativos y de apoyo que se requieren para enfrentar tales necesidades.
- c.-Demostrar interés por el bienestar y la dignidad de las personas con necesidades especiales, valorarlas y respetarlas.

Objetivos:

- 3.1 Describir el concepto, las áreas y los tipos de discapacidad.
- 3.2 Explicar las distintas opciones de Educación Especial, los servicios básicos y de apoyo que se brindan a la persona con necesidades especiales.
- 3.3 Describir con base en la observación directa, entrevistas y experiencias, la atención educativa que se ofrece realmente a las personas con necesidades especiales mediante los servicios que el país dispone.
- 3.4 Analizar la ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Ley 7600), su reglamento y la normativa.
- 3.5 Constatar y analizar las políticas de acceso a la educación para estudiantes con necesidades especiales
- 3.6 Manifestar las vivencias, en las observaciones, en los informes y trabajos y en las discusiones de clase, respeto, comprensión y empatía hacia las personas con necesidades especiales y sus familias.
- 3.7 Los objetivos que siguen son relativos a cada situación que se tratará en el presente curso:

Explicar en qué consiste la discapacidad de que se trata. Emplear con acierto la terminología correspondiente.

Ilustrar y describir las características y las necesidades que presentan como "grupo" las personas con esa limitación en su funcionamiento. Resumir los servicios, los programas y las medidas educativas especiales" que se requieren para el acceso a la educación.

Luego, el documento original de dicho curso utilizado como ejemplo, fue transcrito a documento Word con el formato RTF, por ser un formato abierto:

Figura 53
Fragmento del texto en Word con el formato RTF Curso OE-0360

<p>OE 0360 Necesidades especiales de los niños</p> <p>Descripción</p> <p>Pretende que el estudiante entienda identifique y atienda apropiadamente al niño con necesidades educativas especiales se refuerzan destrezas para el trabajo en equipo interdisciplinario con profesionales involucrados en el proceso de atención de la persona con necesidades educativas especiales así como la identificación de los servicios para la atención de las personas con necesidades especiales sin olvidar el importante papel que juegan los padres de familia</p> <p>Presentación Pretende que el estudiante entienda identifique y atienda apropiadamente al niño con necesidades educativas especiales que tiene en el aula</p> <p>Se reforzarán sus destrezas para el trabajo en equipo interdisciplinario con otros profesionales involucrados en el proceso de atención de la persona con necesidades educativas especiales Además el estudiante identificará y aprenderá a usar los servicios con que cuenta nuestro país para la atención de las personas con necesidades especiales sin olvidar el importante papel que juegan los padres de familia</p> <p>Propósito</p> <p>El propósito general del curso es que el estudiante logre</p> <p>Conocer las diferentes áreas de la discapacidad y las distintas opciones de la Educación Especial</p> <p>Conocer las necesidades y los servicios educativos y de apoyo que se requieren para enfrentar tales necesidades</p> <p>Demostrar interés por el bienestar y la dignidad de las personas con necesidades especiales valorarlas y respetarlas</p> <p>Objetivos</p> <p>Describir el concepto las áreas y los tipos de discapacidad</p> <p>Explicar las distintas opciones de Educación Especial los servicios básicos y de apoyo que se brindan a la persona con necesidades especiales</p> <p>Describir con base en la observación directa entrevistas y experiencias la atención educativa que se ofrece realmente a las personas con necesidades especiales mediante los servicios que el país dispone</p> <p>Analizar la ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad Ley siete mil seiscientos su reglamento y la normativa</p> <p>Constatar y analizar las políticas de acceso a la educación para estudiantes con necesidades especiales</p> <p>Manifiestar las vivencias en las observaciones en los informes y trabajos y en las discusiones de clase respeto comprensión y empatía hacia las personas con necesidades especiales y sus familias</p> <p>Los objetivos que siguen son relativos a cada situación que se tratará en el presente curso</p> <p>Explicar en qué consiste la discapacidad de que se trata Emplear con acierto la terminología correspondiente</p> <p>Ilustrar y describir las características y las necesidades que presentan como grupo las personas con esa limitación en su funcionamiento Resumir los servicios los programas y las medidas educativas especiales que se requieren para el acceso a la educación</p>
--

*El contenido programa de curso se presenta en forma tabular con el fin de resaltarlo

Como se observa, el documento se transforma a un formato sin comas, ni numeraciones. Cada palabra en la respectiva línea del texto aparece sin ningún tipo de signos de puntuación, lo único que se utiliza es la separación de los párrafos completos.

De esta manera, los textos en documento Word fueron transformado a textos txt, es decir, texto simple o sencillo, como un archivo informático, compuesto, únicamente, de texto sin formato, solo con caracteres para poder ser codificado desde el sistema ASCLL II, que define caracteres alfanuméricos para compatibilizar procesadores de texto. Se acuerdo con lo anterior, los textos de la documentación en estudio fueron ingresados:

directamente al programa tipeándolos con el editor de textos que incluye o pueden ser importados de cualquier otro procesador de textos con la sola condición de que se los ingrese en simple código ASCII, es decir libre de formatos. Los nodos representan a las clases de un sistema clasificadorio que es al mismo tiempo un esquema conceptual (Bausela, 2004: 24).

En ese sentido, es un texto delimitado en su estructura, en formato txt, en los que el carácter de tabulación, el código de carácter ASCII separa normalmente cada campo de texto.

A partir de esta disposición de los datos y según el procedimiento indicado, el texto del documento ejemplificado quedó con el formato txt de la siguiente manera, es decir, sin ninguna característica de formato para poder ser analizado en el programa informático del NUDIS*T:

Figura 54
Fragmento de texto con formato txt del curso OE-0360

QSR N6 Full version, revision 6.0.
Licensee: Bea.

PROJECT: Cristina proyecto, User Beatriz Palacios Vicario_UPSA, 7:25 pm, Jan 26, 2012.

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: NECESIDADES ESPECIALES DE LOS NIÑOS

+++ Document Description:

*OE 0360 Necesidades Especiales de los niños

+++ Retrieval for this document: 104 units out of 104, = 100%

++ Text units 1-104:

1 Descripción
2 Pretende que el estudiante entienda identifique y atienda apropiadamente
3 al niño con necesidades educativas especiales se refuerzan destrezas para
4 el trabajo en equipo interdisciplinario con profesionales involucrados en
5 el proceso de atención de la persona con necesidades educativas
6 especiales así como la identificación de los servicios para la atención
7 de las personas con necesidades especiales sin olvidar el importante
8 papel que juegan los padres de familia
9 Presentación Pretende que el estudiante entienda identifique y atienda
10 apropiadamente al niño con necesidades educativas especiales que tiene en
11 el aula
12 Se reforzarán sus destrezas para el trabajo en equipo interdisciplinario
13 con otros profesionales involucrados en el proceso de atención de la
14 persona con necesidades educativas especiales Además el estudiante
15 identificará y aprenderá a usar los servicios con que cuenta nuestro país
16 para la atención de las personas con necesidades especiales sin olvidar
17 el importante papel que juegan los padres de familia
18 Propósito
19 El propósito general del curso es que el estudiante logre
20 Conocer las diferentes áreas de la discapacidad y las distintas opciones
21 de la Educación Especial
22 Conocer las necesidades y los servicios educativos y de apoyo que se
23 requieren para enfrentar tales necesidades
24 Demostrar interés por el bienestar y la dignidad de las personas con
25 necesidades especiales valorarlas y respetarlas
26 Objetivos
27 Describir el concepto las áreas y los tipos de discapacidad
28 Explicar las distintas opciones de Educación Especial los servicios
29 básicos y de apoyo que se brindan a la persona con necesidades especiales
30 Describir con base en la observación directa entrevistas y experiencias
31 la atención educativa que se ofrece realmente a las personas con
32 necesidades especiales mediante los servicios que el país dispone
33 Analizar la ley de igualdad de oportunidades para las personas con
34 discapacidad Ley siete mil seiscientos su reglamento y la normativa
35 Constatar y analizar las políticas de acceso a la educación para
36 estudiantes con necesidades especiales
37 Manifestar las vivencias en las observaciones en los informes y trabajos
38 y en las discusiones de clase respeto comprensión y empatía hacia las
39 personas con necesidades especiales y sus familias
40 Los objetivos que siguen son relativos a cada situación que se tratará en
41 el presente curso
42 Explicar en qué consiste la discapacidad de que se trata Emplear con
43 acierto la terminología correspondiente
44 Ilustrar y describir las características y las necesidades que presentan
45 como grupo las personas con esa limitación en su funcionamiento Resumir
46 los servicios los programas y las medidas educativas especiales que se
47 requieren para el acceso a la educación

*El contenido del programa de curso se enmarcó para resaltarlo

La identificación y clasificación de elementos es la actividad que se realiza cuando se categoriza y codifica un conjunto de datos. La categorización, como procedimiento importante del análisis cualitativo, consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado para la investigación mediante marcas como números, palabras o abreviaturas con las que se van etiquetando las categorías. En este caso, se optó por asignarle nombre a cada categoría y subcategoría. Mientras que la codificación, como se planteó anteriormente es una operación concreta, un proceso físico o manipulativo, por medio del cual se asigna a cada unidad un código que la identifica, de la categoría propia en la que se le incluye, en este caso se recurrió a la numeración.

Es decir, se pasó a la enumeración, ya que una vez realizado el trabajo de codificación de todos los datos y separados por distintas categorías, se realizó un concienzudo trabajo de cuantificación utilizando cálculos de frecuencia, se revisó cuidadosamente las tablas de edición de la disposición de los datos para depurar los resultados obtenidos.

Para realizar de mejor forma la numeración, fue necesario distinguir claramente entre lo que se consideró unidad de registro, o sea lo que se contó y la regla de enumeración, es decir la manera de contar la presencia o no de cada unidad de registro. Ello aportó información sobre el peso de cada una de las categorías establecidas, facilitando la detección de los rasgos más sobresalientes del estudio a la luz de los objetivos planteados. Esto facilitó y propició la determinación de pautas emergentes, puesto que fue posible derivar las relaciones que vinculaban esos ejes de contenidos. A partir de aquí fue emergiendo una especie de radiografía de las ideas contenidas en el material investigado. Por lo tanto, esto se constituyó en las delineaciones generales del fenómeno que permitió una primera aproximación interpretativa. La siguiente figura muestra la codificación de las categorías y subcategorías del Curso OE-0360 Necesidades Especiales de los Niños y Niñas, con la respectiva identificación de la línea donde estaba presente la categoría y subcategoría, así como el recuento de la frecuencia:

Figura 55
Categorías y subcategorías codificadas y su respectiva frecuencia. Curso
OE-0360 Necesidades especiales de los niños

Categorías codificadas	Subcategorías codificadas	Línea	Frecuencia
1. Fundamentación	1.1 Finalidad 1.1.1 Justicia 1.1.2 Calidad educativa 1.1.3 Calidad de vida 1.1.4 Sociedad democrática		
	1.2. Valores 1.2.1. Respeto 1.2.2. Tolerancia 1.2.3. Solidaridad 1.2.4. Aceptación 1.3. Derechos	25 75, 55	1 2
	1.3.1. Igualdad 1.3.2. Equidad 1.3.3. Justicia	62,76,57	3
	1.4. Barreras 1.4.1. A la presencia 1.4.2. Al Aprendizaje 1.4.3. A la participación		
	2. Diversidad	2.1 Necesidades educativas especiales 2.1.1. Capacidades 2.1.1.1. Discapacidad /Deficiencia 2.1.1.2. Altas capacidades 2.1.2. Cultural 2.1.3. Lingüística 2.1.4. Social 2.1.5. Salud 2.1.6. Trastornos de conducta	52 3,5,10, 14,20,23, 25, 27, 29, 34, 36, 42, 57,59, 61, 66, 89 84
3. Práctica Educativa	3.1. Liderazgo 3.1.1. Competencia 3.1.2. Responsabilidad 3.1.3. Empatía 3.1.4. Creencias 3.1.5. Democrático		
	3.2. Comunidad 3.2.1. Alumnos 3.2.2. Profesores 3.2.3. Padres 3.2.4. Otros (equipo interdisciplinario, otros profesionales, personas con necesidades especiales, comunidades de aprendizaje)	2,3,9,10,14,19,36,77,89,95 8,17,39,89 4,12,13,14,16, 24,31,33, 39,45, 53,67,92	10 4 13

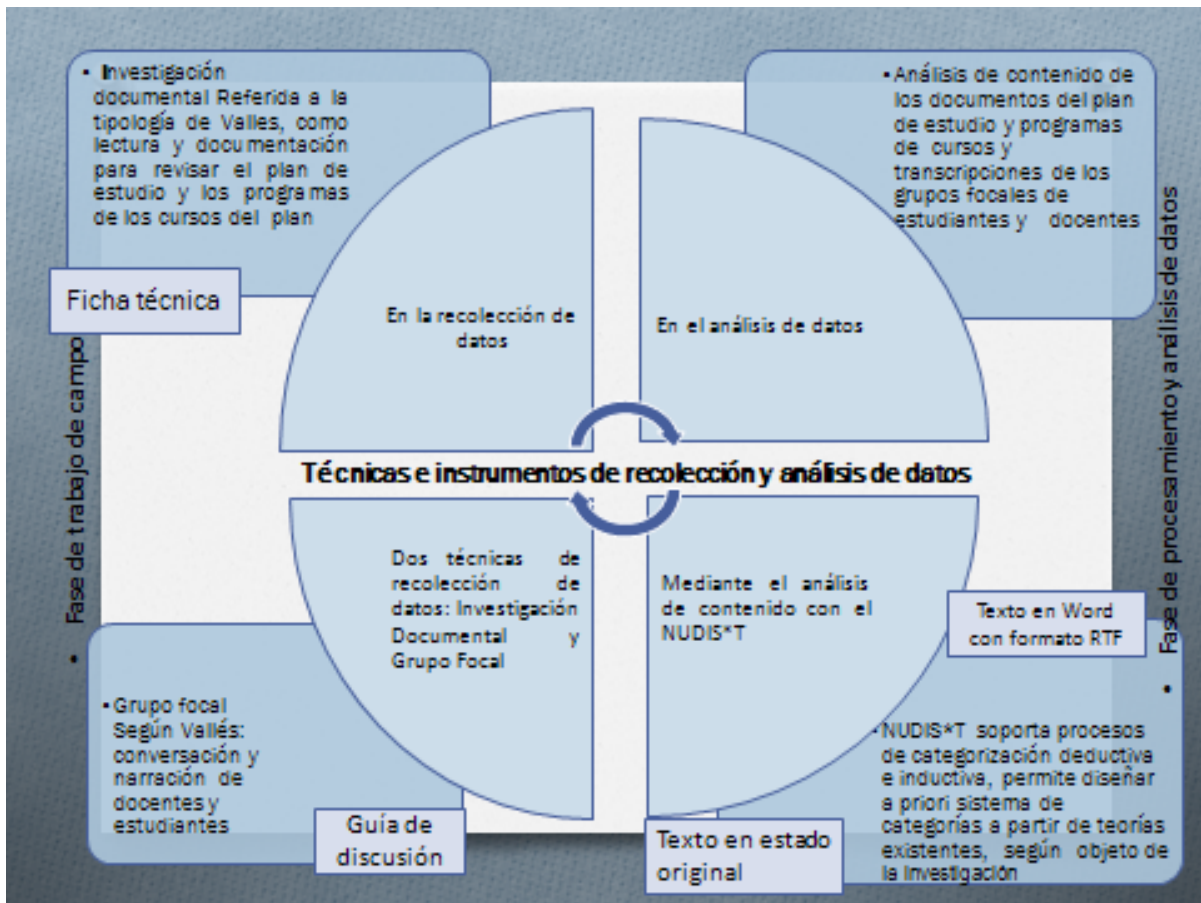
Continuación Figura 55

	3.3. Participación 3.3.1. Alumnos 3.3.2. Profesores 3.3.3. Padres 3.3.4. Otros		
	3.4. Currículo flexible		
	3.5. Apoyo	22, 29	2
	3.6. Metodología	91	1
	3.7. Formación de profesores		

Fuente: Elaboración propia.

A modo de síntesis se expone la forma como se llevó a cabo el levantamiento de la información y el procesamiento y análisis de ésta, desde las técnicas y los instrumentos utilizados.

Figura 56
Formas de recolección, procesamiento y análisis de la información



Fuente: Elaboración propia.

4.4 Fase de elaboración del informe y validación de la información

El informe final es el cierre de la investigación realizada, pues en ella se cristalizan los resultados del estudio y los procedimientos seguidos, su articulación estructural constituye ser el modo de cómo los investigadores ordenan, clasifican y presentan los datos. Por lo tanto, es la fase de la investigación que relaciona el problema de investigación que dio origen al estudio con los hallazgos obtenidos. Supuso ordenar los resultados obtenidos de tal forma que permitiera brindar una idea articulada de lo que se quería investigar, cómo se hizo, lo que se realizó y los resultados. De este modo, se pone en evidencia la descripción y valoración de la realidad en lugares distintos y a través de diferentes fuentes de información.

A partir de los insumos de las fases anteriores se generaron las condiciones para obtener las conclusiones a las que llegó el estudio. Estas conclusiones no solo se orientaron a la presentación ordenada de los datos reducidos, si no que implicó un mayor nivel de inferencia, ya que se trató de vislumbrar de la información textual la presencia de elementos de educación inclusiva, objeto de estudio de la investigación. Así se trascendió los límites de la descripción y aproximación a una interpretación e integración teórica, explicitando los vínculos contextuales y las generalizaciones encontradas, ya que el dato tiene significado dentro de un contexto.

4.4.1 Interpretación de la información o consolidación teórica

A partir de las ideas fundamentales obtenidas de los datos analizados, se derivaron las explicaciones teóricas. Es decir, se relacionaron los datos obtenidos con otros trabajos o estudios y con marcos analíticos más generales contenidos en el marco teórico, dentro de los que cobran sentido o no, los datos e información recopilada.

De esta manera, se buscó integrar los hallazgos obtenidos dentro de áreas de interés más amplias en el proceso de formación del profesorado con componentes de educación inclusiva. Cabe anotar, que la contrastación entre los datos obtenidos y el marco teórico estuvo presente durante todo el proceso.

4.4.2 Confiabilidad y validez.

Para el logro de estos requerimientos, el material fue codificado por la investigadora en diferentes momentos, contrastando sus percepciones y dificultades de interpretación con expertos en el tema de inclusividad y formación del profesorado de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad de Salamanca. De esta manera, se establecieron acuerdos en la asignación de códigos e identificación de unidades de registro.

La recolección de datos debe cumplir dos condiciones fundamentales, como son la validez: grado en que un instrumento registra lo que pretende y la confiabilidad: datos primarios y frescos, que ofrecen situaciones extraídas a partir de los registros o expresiones de los objetos o sujetos, y son, por esto, generalmente consideradas como más fidedignos, a nivel de la investigación cualitativa.

Para efectos de esta investigación, se manejó lo que se llama validez de contenido, por comprender el grado en que los instrumentos, fichas técnicas y guía de preguntas, reflejaban un dominio específico de lo que interesaba. En ese sentido, la validación se realizó mediante la comparación de estudios anteriores que han trabajado temáticas similares en otras áreas como los planes de estudio de las escuelas de Trabajo Social (Alfaro y otros (1982), Campos y otros (1981), Molina y Romero (1992), de Historia (Esquivel, 2008), de Preescolar (Chaves, 2007), de Inglés (Navarro y Piñeiros, 2010).

A su vez, los instrumentos se sometieron a la evaluación de un Panel de Expertos en investigación cualitativa de la Universidad de Salamanca, antes de su aplicación para obtener aportes necesarios a la investigación; asimismo, para verificar si la construcción y el contenido del instrumento, era congruente con los objetivos del estudio planteado.

Con respecto a la confiabilidad, se contó con la colaboración de los docentes y estudiantes informantes para confirmar la “objetividad” de las notas o apuntes de campo recopiladas. Con ello se buscó asegurarse de que lo registrado por la investigadora coincidía o era consistente con lo que ellos decían.

Además, para asegurar aún más la confiabilidad para el levantamiento de la información se utilizaron medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad expresada: tales como grabaciones de audio de cada sesión de grupo focal. Este material permitió escuchar repetidamente las observaciones de realidades que expresaron los sujetos participantes en el estudio, de por sí, irrepetibles, por la dinámica misma que los origina. De tal forma, que su aporte más valioso radicó en que permitió volver a los “datos brutos” y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo.

Para aumentar la validez y la confiabilidad, se recurrió a las técnicas de triangulación, que analiza los datos cuantitativos, recogidos desde diversas perspectivas, lo que permite un control cruzado de la información.

Fundamentalmente, para la triangulación de datos, se recurrió a una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información tales como el plan de estudio, programa de cursos, docentes y estudiantes y recolectados a través de diferentes técnicas, como el análisis documental y el grupo focal, para determinar la consistencia de los mismos.

TERCERA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tercera parte cristaliza el proceso de investigación por cuanto consiste en la presentación ordenada de los datos obtenidos, en este sentido, el producto de la investigación es un conjunto de atributos tangibles expresados de forma procesada y comprensible. Por lo tanto comprende los resultados del análisis del Plan de estudio, la Programación, Comparación del Plan de estudios, Programa de los Cursos, Discurso de Estudiantes y Docentes a la luz de los objetivos planteados.

Capítulo V. Análisis de los resultados de la investigación

En este apartado, se dan a conocer los resultados de la investigación obtenidos mediante la aplicación de la técnica de análisis de contenido con soporte en el programa informático NUDIS*T, para dar respuesta al problema de investigación y a las preguntas generadoras. Esta sección responde por lo tanto, a la preguntas: ¿Qué se encontró a través del proceso de investigación en relación a la interrogantes planteadas?, ¿Qué análisis, comprensión e interpretación se llevó a cabo?

Los resultados sobre la presencia de componentes de inclusividad en la formación del profesorado se obtuvieron mediante el análisis del Plan de Estudio, de los programas de cursos y de la transcripción de la Información aportada por los sujetos participantes en los grupos focales.

La información de los resultados que se presenta se organizó dando respuesta al logro de los objetivos específicos planteados para demostrar que se logró resolver el problema de investigación mediante el proceso de indagación realizado. A partir de ello primero se da a conocer lo relativo a la descripción de los componentes del plan de estudios, seguido de la caracterización de la estructura o malla curricular de formación, luego se aborda el estudio de los programas de los cursos, para seguidamente, presentar la comparación entre del Plan de Estudio, programas de las asignaturas y los discursos de los docentes y estudiantes del profesorado en

torno a la presencia de elementos de inclusividad. Como resultado de los hallazgos anteriores, se registran las necesidades de formación con miras a lograr una educación con enfoque inclusivo.

Para facilitar el manejo y comprensión de la información del estudio los resultados se presentan según la clasificación de Gómez (1997) mediante tres formas de exposición de datos: en forma de texto, gráfica y tabular.

5.1 Descripción de los componentes del Plan de Estudio

Como se planteó en el Capítulo II en su conjunto, el Plan de Estudio y los Programas de los Cursos cumplen una función insustituible, pues son los medios para organizar la enseñanza y establecer un marco común del trabajo educativo, por cuanto condensan un modelo sistemático que orienta y encauza el proceso de formación profesional.

Además, se ha mencionado en epígrafes anteriores, que corresponde a la formación universitaria del profesorado el desarrollo de las competencias, las pericias y las atribuciones que lo acreditan como apto para el ejercicio de la profesión ante la sociedad, dada la incidencia que tendrá su participación en el ámbito educativo y social, ya que:

Como manifestaron Perner y Porter (1996), enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada. Además, todos somos conscientes de que es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores, y por ende, una asignatura pendiente en la misma. Por ello, se debería compensar esa carencia con inversiones significativas dirigidas a la formación permanente del profesorado en cuestiones relativas a la escuela y el aula inclusiva (González-Gil, 2009: 149).

Por consiguiente, la educación como práctica social comprometida debe ser contextualizada para poder responder a las necesidades, los retos y desafíos que se presentan en los contextos específicos y potenciales. Los planteamientos anteriores propician un escenario que permite analizar los diferentes componentes de los planes de estudio de forma sistemática para generar elementos que contribuyan a responder con pertinencia, retos de calidad y equidad a las necesidades de formación.

El análisis del Plan de Estudio comprende al menos los siguientes componentes básicos: la justificación de la apertura de la carrera y fundamentación teórica-metodológica programa de formación que conlleva los antecedentes que dan origen al plan de estudio, justificación, fundamentación, lineamientos conceptuales, objetivos de la carrera, perfil profesional, áreas, líneas curriculares y estructura curricular, descripción de los cursos o programación, así como lineamientos y recomendaciones para la administración de la carrera o plan. A continuación se detalla el análisis del plan de estudio.

5.1.1 Fundamentos y justificación del Plan de Estudio

Como se ha indicado, el Plan de Estudio es el instrumento de planificación curricular que da a conocer la oferta educativa en el plano de la educación formal, por lo tanto, expresa las intenciones universitarias respecto a la profesionalización docente, traducidas a fines y propósitos formativos que se busca alcanzar en un contexto de formación estructurado en cursos, como respuesta a demandas socioeducativas y necesidades de los estudiantes. En ese sentido, constituye una guía que orienta los procesos de enseñanza y del aprendizaje que experimentan quienes cursan dicha carrera. Para la escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica es el documento oficial que contiene las directrices de la formación universitaria que se busca brindar, da a conocer el perfil del profesional a formar en términos de saberes, actitudes y habilidades, en términos de competencias, puesto que condensa el pensum universitario.

5.1.1.1 Antecedentes

Los años 80 representó para Costa Rica una situación de crisis del modelo de desarrollo capitalista dependiente, caracterizado por un estado intervencionista, encargado del desarrollo de las políticas sociales y económicas que fortalecían la vida democrática, esta ruptura del modelo desarrollo que se venía dando se agravó con la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural (PAE) que afectó a toda Latinoamérica. Como consecuencia de esta crisis, se manifestaron los siguientes indicadores desfavorables para el crecimiento socioeconómico nacional (Escuela Formación, 1996):

- Estancamiento de la producción
- Disminución de la inversión de capital
- Caída del ingreso per cápita
- Disminución de los salarios reales
- Aumento de la inflación
- Triplicación de la deuda externa
- Aumento del déficit del sector público

En este contexto, uno de los sectores que se vio fuertemente afectado fue el sector educativo, con la disminución del presupuesto asignado a nivel nacional y efecto de la crisis en las familias costarricenses, tal y como lo plantea Ruiz (2006: 34).

En la década de los 80 todo cambió: los indicadores globales manifestaron un retroceso en la educación costarricense: retrocedió la escolaridad general (años de permanencia en el sistema educativo, alfabetismo y asimilación de la formación recibida), disminuyó la infraestructura y se recortaron los recursos didácticos. Todo esto último asociado al retroceso, estancamiento e insuficiente recuperación de la inversión pública en la educación costarricense entre 1980 y 1995. Fue en la crisis económica de la Administración Carazo que se sufrió la caída extraordinaria de esta inversión; a mitad de la década de los 80 se

estabilizó, pero no llegó a recuperarse con relación a los niveles de 1980 en el resto de ese período. Luego de ese año, la proporción decreció y los valores pasaron a variar entre 4,75% a 3,96% (cifras que corresponden a los años 1981 y 1988).

A su vez, hubo gran expansión del sistema educativo que enfrentó la falta de personal calificado, la carencia de infraestructura adecuada y dificultades para satisfacer la demanda educativa según el proceso de crecimiento poblacional. Ante este panorama las universidades estatales llevan a cabo diversos esfuerzos para dar respuesta a la falta de personal calificado mediante el diseño de planes educativos para satisfacer dichas demandas, como fue el Plan de Emergencia de Formación de Maestros, desarrollados por todas las universidades estatales del país.

Por tal razón, a partir de esa fecha y producto de la crisis económica y social que experimentaba el país, se realizaron diversas revisiones curriculares en la escuela de Formación Docente, como las de los años 1987, 1992 y 1996, con el propósito de que el Plan de Estudio respondiera a los requerimientos que la sociedad costarricense necesitaba en esa época. La primera reestructuración integral del plan de estudio se va a dar en 1992, según resolución VD-R-5423-92 de la Vicerrectoría de Docencia, donde se establece claramente que la mayoría de las reformas habían tratado de proporcionar respuestas a situaciones emergentes producto de las crisis que había vivido el país y de las necesidades percibidas en ese momento (Escuela Formación Docente, 1996).

Posteriormente, en 1996, se realiza otra modificación curricular integral del Plan de estudio, según la resolución VD-R-6252-96 de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, con la cual se da origen al Plan de Estudio actual y, en el que se fundamenta esta investigación. Es importante anotar que las reestructuraciones y ajustes posteriores realizados al Plan de estudio, han tenido más bien un carácter de modificación parcial, puesto que han sido en la línea de la reasignación de créditos, reubicación de cursos, definición de cursos de

servicio, cambio de nombre de cursos y de siglas; es decir, más de tipo estructural que conceptual.

5.1.1.2 Justificación

La Escuela de Formación Docente realizó una modificación integral del Plan de Estudio, basada en una evaluación de la carrera en la que se consultó a estudiantes, profesores, especialistas en educación y otras disciplinas como Economía, Sociología y Filosofía, así como a funcionarios del sistema educativo nacional. Esta se realizó con la finalidad de identificar necesidades de formación y características del profesional que demandaba la sociedad costarricense y, por la responsabilidad de formar líderes para el sistema educativo nacional, que se interesara por el mejoramiento cualitativo de la educación y la búsqueda de una formación adecuada que respondiera a las demandas de la sociedad de finales del Siglo XX y se preparara para los desafíos de principios del Siglo XXI (Escuela de Formación Docente, 1996). Se plantea que esta formación requería la integración de la docencia, la investigación y la acción social para preparar un profesional que respondiera a los retos de los avances sociales.

Como hallazgo importante se tiene que la Justificación del Plan de Estudio vislumbra una perspectiva de esperanza y posibilidad para responder a las condiciones económicas, políticas y culturales del país, puesto que denota una preocupación por estar de cara a la realidad nacional, con una mirada crítica para reconstruir la realidad a favor del desarrollo de todas las personas. En este sentido, se puede afirmar que se trata de buscar y construir posibilidades sociales y, es donde se crea, se recrea, se distribuye y consume cultura; además se encontró un compromiso ineludible de responder a la formación de formadores en un espacio de diálogo abierto, “de crítica y autocrítica, como dinámica propia en la construcción del conocimiento, y como rechazo al estancamiento intelectual,” (Quesada, 2003: 36).

Por otro lado, otro hallazgo de destacar en la presente investigación en el componente de la Justificación del Plan de Estudio es el interés manifiesto de explicitar la necesidad de formar profesionales con liderazgo y capacidad de gerenciar el sistema educativo con una visión de excelencia y calidad, motivados por el mejoramiento cualitativo del quehacer en educación y el diseño de estrategias permanentes que conduzcan a contribuir al desarrollo de una sociedad con equidad y justicia social para todos. De ahí la necesidad de que el profesorado reconozca, analice y reflexione sobre sus prácticas educativas, con el fin de favorecer una orientación inclusiva y, que a su vez, promueva cambios en la misma dirección, en toda la comunidad educativa.

5.1.1.3 Fundamentación

En la Fundamentación del Plan de Estudio, se encontró que se plantea un proceso de formación del profesorado desde la perspectiva de la reflexión y acción de la realidad social y educativa donde están insertos los sujetos participantes. También se referencia a la constante retroalimentación con miras a fortalecer el proceso formativo, en el tanto que a través de ella se obtiene información que una vez compartida, analizada y organizada de manera sistemática permite tomar decisiones de mejora del Plan de Estudio. Así, estos procesos se centrarían en la reflexión, el análisis y la síntesis para la acción mediante acciones de investigación y de proyección social en cada uno de los cursos desde su propia particularidad, con miras a conocer la realidad educativa y transformarla. Al respecto, Quesada (2003: 37) plantea que “toda práctica docente debe articularse con los problemas nacionales, de manera que consideramos que la permanente reflexión sobre dicha práctica nos lleva a construir un diálogo orgánico con la sociedad, que nos permita proponer cambios no solo en ella, sino en la práctica docente”.

Por lo tanto, se identificó como resultado que el Plan de Estudio buscó formar un profesorado con capacidad de construir y proponer estrategias innovadoras que conduzcan a solucionar los problemas que se le presenten y, a contribuir en la transformación de las situaciones económicas, sociales, culturales y políticas para

lograr una accesibilidad a una mejor calidad de vida. De lo anterior, se infiere que el proceso educativo impulsado en este Plan de Estudio partió de un análisis de la realidad costarricense y del desarrollo del docente en ella. En este escenario, las dimensiones económicas, sociales, políticas, educativas y culturales han sido una preocupación constante en el proceso de formación. Por este motivo, el fin que se persigue es contribuir a transformar toda realidad deshumanizante y a formar un pensamiento crítico, creativo y lúcido, pensamiento que lleve a plantear y resolver problemas y ofrezca un aporte pertinente para beneficio de una sociedad más justa y más humana.

En este sentido, el Plan de Estudio es claro en “que a partir del análisis del trabajo que se realiza en las aulas (la práctica educativa en el salón de clase) se construya una base teórica que permita dar fundamentación a la práctica y, en un paso posterior corregir aquellos aspectos que ameriten ser corregidos en esa práctica” (Escuela de Formación Docente, 1996: 2). Así, el proceso formativo del profesorado se apoya en el fortalecimiento de las prácticas educativas reales y la adquisición de los conocimientos de quienes intervienen en éste.

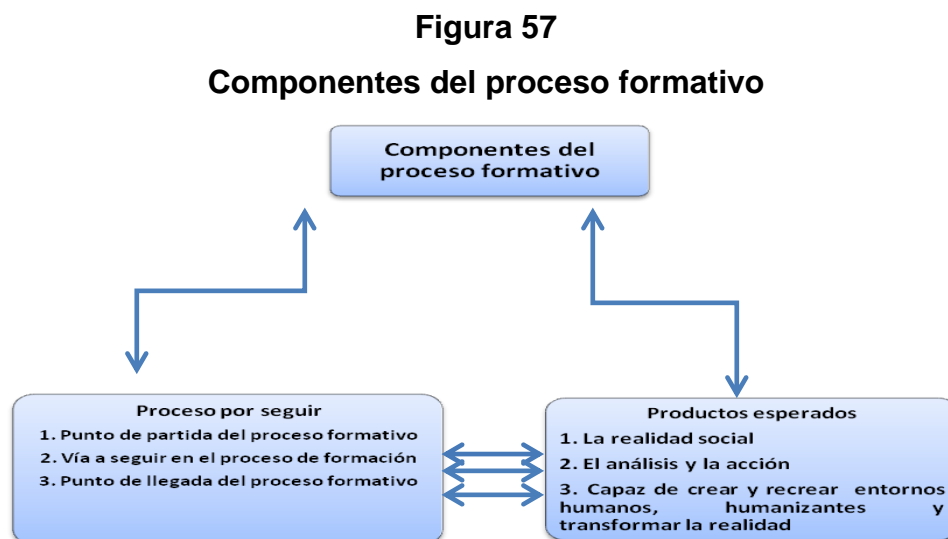
Además, se evidenció en el Plan de Estudio que el titulante sea el principal protagonista del proceso formativo, no así el contenido “*per se*”. En este sentido, la pedagogía es endógena, por ser el estudiante el constructor de su formación académica, psicosocial y motora con el apoyo del profesor. También, se planteó que se espera formar un profesional investigador, integrador de teoría y práctica, solvente en el dominio de contenidos programáticos, conocedor de la problemática cultural y social de su comunidad, de la madurez y desarrollo de la población que atiende, claro en sus valores; sensible ante la naturaleza y los temas sobre derechos humanos, diversidad, ecológicos y étnicos (Escuela de Formación Docente, 1996).

También, como un elemento importante del proceso formativo, se destacó que en la gestión pedagógica se debe valorar el diálogo y la participación de los sujetos participantes, así como el empleo de aquellos métodos y técnicas de trabajo individual y grupal que propicien la participación democrática y el aporte de

equipos interdisciplinarios entre docentes. Este elemento registrado en el Plan de Estudio es de vital importancia dentro del enfoque de educación inclusiva ya que para generar procesos participativos y democráticos se amerita que en el proceso de formación se haya tenido la experiencia de vivenciarlos, valorarlos y asimilarlos para posteriormente ponerlos en práctica en su ejercicio profesional.

En consecuencia, el diálogo y la participación se vislumbran como procesos de adquisición de conocimientos y posicionamiento social que promueven caminos hacia la reflexión, “aproximan críticamente a la propia práctica que es donde se cristalizan los contenidos ideológicos, y nos permite elaborar cambios en la conciencia. De modo que el conocimiento del mundo, se inicia allí, con la toma de conciencia crítica acerca de la ubicación de cada uno en ese mundo” (Quesada, 2003:37).

En este análisis de la Fundamentación del Plan de Estudio, se evidencian tres procesos estrechamente articulados, que indican de dónde se parte, cómo y hacia dónde, de tal forma que se generen productos educativos que conduzcan hacia una formación de calidad para incidir en la realidad social, el análisis y la acción permanente desde el humanismo, como lo plantean los lineamientos del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, lo cual se visualiza en la figura 57:

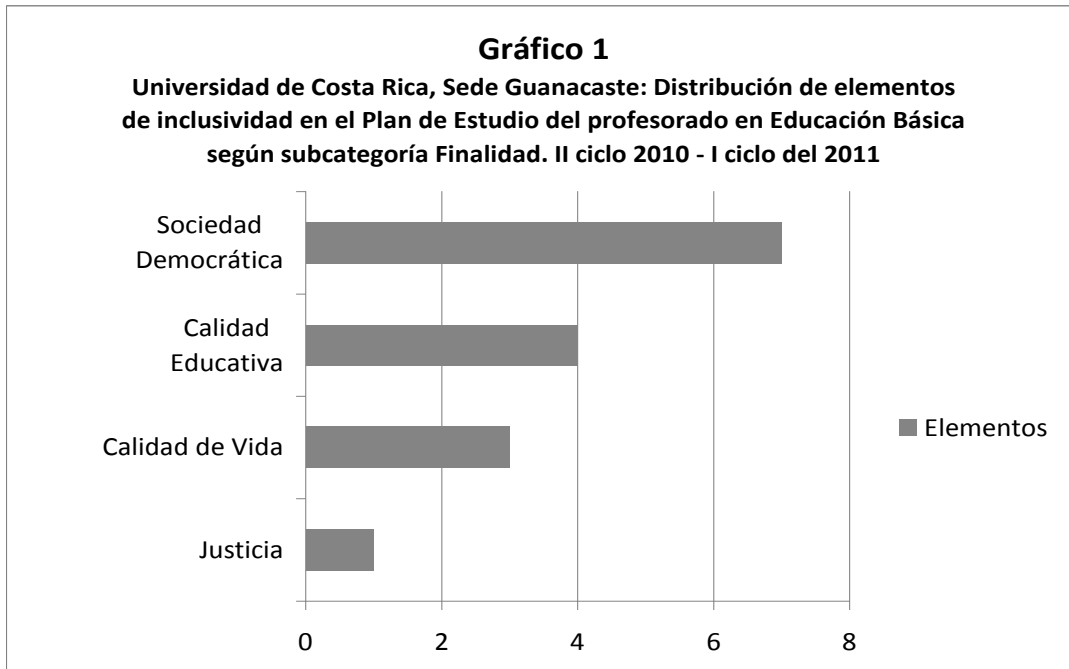


Fuente: Elaboración propia a partir de la escuela de Formación Docente (1996).

Como se aprecia, en el Plan de Estudio la realidad social ocupa un papel central en el proceso de formación al brindar una plataforma y engranaje básico para cualquier acción, cambio, reforma o transformación que se pretenda realizar desde una mirada crítica para reconstruir la realidad, así, para que el docente pueda cumplir con su rol de mediador, deberá haberse preparado para ello y haber experimentado el proceso de construcción y reconstrucción de su propio modelo educativo (Monge, 2003), con miras a contribuir a conformar una sociedad más humana, democrática e inclusiva.

Desde esta óptica, el Plan de formación del profesorado es realista, práctico y contextualizado para responder a los retos que se presentan cotidianamente a los educadores. Las modificaciones y transformaciones curriculares realizadas en los Planes de Estudio y Programas de Cursos, han requerido, por tanto, de revisiones periódicas, evaluación permanente y sistemáticas que consideran como eje central la persona que se quiere formar y el ideal de sociedad que se aspira construir o fortalecer.

A partir del análisis de contenido que se realizó al Plan de Estudio, se notó la presencia de elementos de Educación Inclusiva expresada en la subcategoría Finalidad, al enunciarse un interés por lograr prioritariamente la constitución de una sociedad democrática, seguida de la calidad educativa, la calidad de vida y la justicia, lo cual se muestra en el gráfico 1.



Fuente: Elaboración propia a partir del resultado del análisis de contenido

Este hallazgo investigativo es importante porque permite visualizar una tendencia y el compromiso de la formación del profesorado de caminar hacia el logro de condiciones estructurales que propicien y hagan sostenible un proyecto educativo democrático. Estos elementos de educación inclusiva encontrados, dan un sentido claro de los fundamentos en que se apoya dicho Plan y reflejan una intencionalidad manifiesta de preparar un profesional educativo que desde su campo de actuación profesional habrá de propiciar espacios democráticos, de justicia, de calidad educativa y de vida.

5.1.1.4 Lineamientos conceptuales

Los Lineamientos Conceptuales, como su designación lo señala, constituyen orientaciones pedagógicas y conceptuales, considerando el contexto, el desempeño profesional, contenidos y aspectos metodológicos que definen las unidades académicas para afianzar el proceso de fundamentación y planeación de

las áreas obligatorias definidas en un Plan de Estudio para responder a los requerimientos profesionales que se demanda.

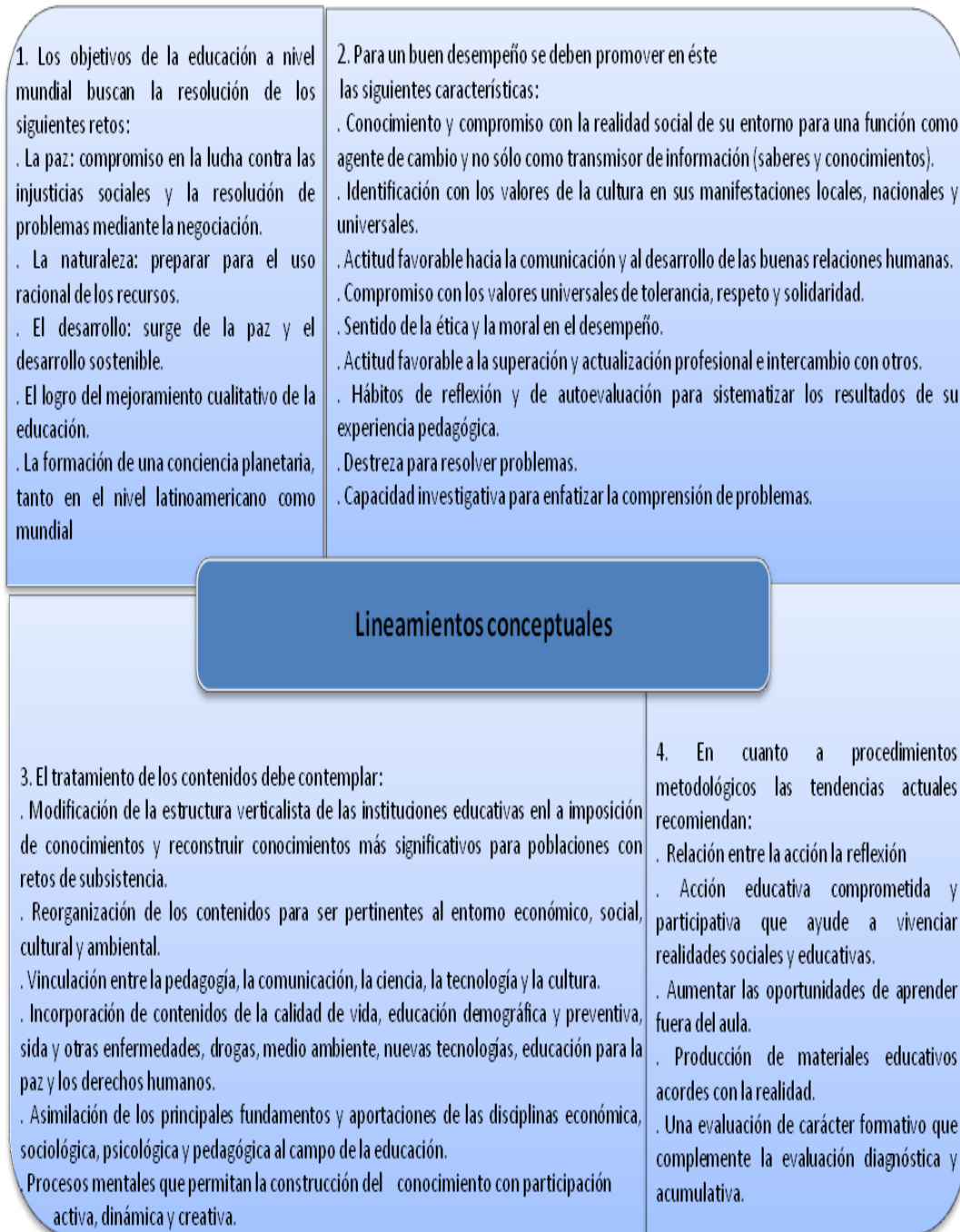
En resumen, estos Lineamientos Conceptuales se traducen en el Plan de Estudio mediante estrategias tendientes a incorporar temáticas que promuevan el acceso al conocimiento en su diversidad de manifestaciones tanto del entorno nacional, del sistema educativo y su quehacer, como de metodologías precisas, para que desde cada uno de los programas de cursos se clarifiquen y expliciten las formas como se va a dar el equilibrio entre la acción y la reflexión, la vivencia de realidades sociales, la participación y la construcción del saber.

En concordancia con lo anterior, de la revisión documental del Plan de Estudio se extrajeron los siguientes cuatro grupos de Lineamientos Conceptuales que orientan el proceso formativo: Resolución de Retos, Desempeño Eficiente, Tratamiento de los Contenidos y Procedimientos Metodológicos, los cuales buscan afrontar integralmente las diversas situaciones para el aprendizaje que vivenciarán los titulantes.

Estos Lineamientos Conceptuales van desde los retos de la paz, compromisos y actitudes favorables hacia la superación profesional así como la mejora cualitativa de la educación mediante los valores, la ética, la comunicación; además de la innovación y la creación de nuevas formas de llevar a cabo la tarea educativa, reflexión-acción, el apoyo de las diversas disciplinas que tienen incidencia en el campo educativo y la investigación. Lo anterior se recoge integralmente en la siguiente.

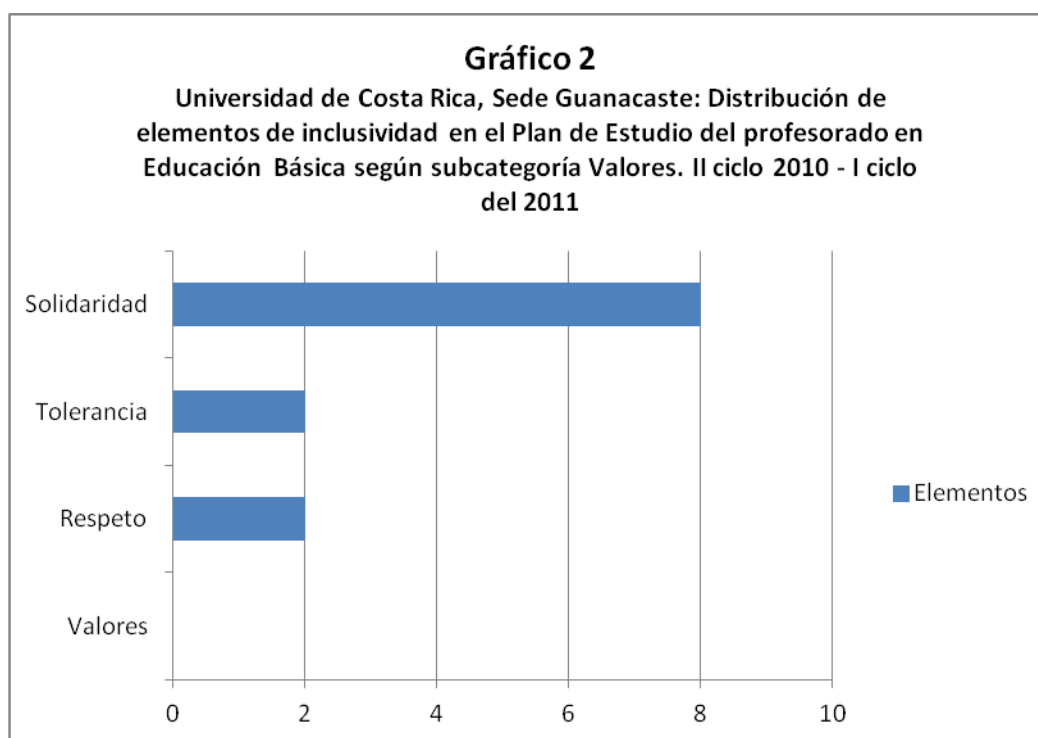
Figura 58

Lineamientos conceptuales del Plan de Estudio



Fuente: Elaboración propia a partir Escuela de Formación Docente (1996).

Por otro lado, a través del análisis de contenido se evidenció en los Lineamientos Conceptuales la presencia de elementos de educación inclusiva comprendidos en la subcategoría Valores tal y como se muestra en el gráfico 2. En este componente de orientación pedagógica y conceptual del Plan de Estudio, se denota la presencia de diversos valores, fundamentos esenciales en la vida de los seres humanos, los cuales se adquieren en un proceso de interacción con los demás y en contextos diversos como la familia, los centros educativos y la sociedad.



Fuente: Elaboración propia a partir del resultado del análisis de contenido

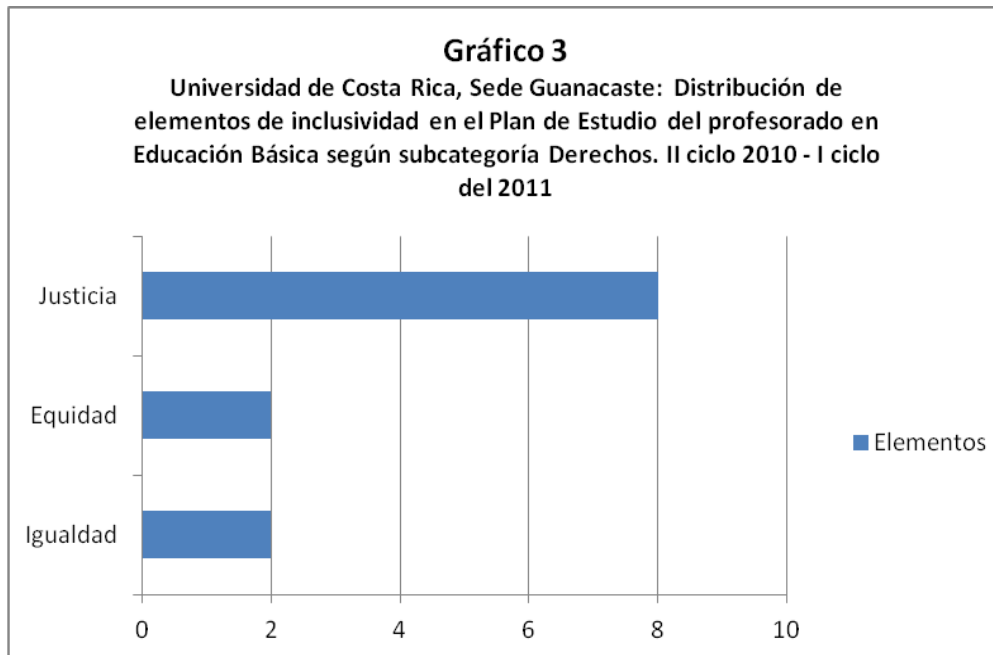
La presencia de los valores de solidaridad, tolerancia y justicia en los Lineamientos Conceptuales del Plan de Estudio, muestra la contención de valores que son fundamentales en el quehacer de una educación inclusiva. Por ello, de forma particular se puede afirmar que las unidades formadoras de profesionales en educación, como instituciones sociales deben preparar a los futuros graduandos en actitudes y valores que les sirvan para orientar su vida, para convivir con los demás y contribuir individual y colectivamente a la consecución de una sociedad más justa y solidaria desde el ejercicio personal, profesional y la

ciudadanía. De esta manera, los procesos educativos de formación se convierten en espacios y escenarios propicios para la inclusión social y la convivencia societaria.

En síntesis, se puede afirmar que se captó una finalidad de educar en y para los valores, en tanto apunta al desarrollo de los valores de respeto, de solidaridad, de justicia y de equidad, desde la vivencia y el ejercicio de estos valores en el proceso formativo. En este sentido, es una formación que permite delinear un proyecto de inclusividad, donde el profesorado sería un artífice que reconoce la ciudadanía plena de todos sus miembros.

En este contexto, puede notarse como de manera interrelacionada el gráfico 3 se complementa con el gráfico 2, en el tanto que se destaca la manifestación de nociones de derechos equidad e igualdad como elementos presentes en dicho Plan de Estudio, lo cual es congruente con una educación para todos. Este hallazgo investigativo es valioso, porque permitió deducir que en los Lineamientos Conceptuales hay una claridad en la formación que se quiere brindar.

En ese sentido, la equidad y la igualdad como derechos humanos fundamentales señalan que no es necesario un profesorado especialista, sino profesores formados para atender en las aulas regulares a todos los niños con sus diferencias y peculiaridades. Es decir, más educadores capacitados para atender a la diversidad humana y para que los niños aprendan entre la diversidad y con la diversidad. La educación en la diversidad se centra en las posibilidades de aprendizaje y no en las dificultades, tanto del que aprende como en el que enseña desarrollando una actitud de compromiso, de cooperación, desarrollando la autoestima, la autonomía personal y social.

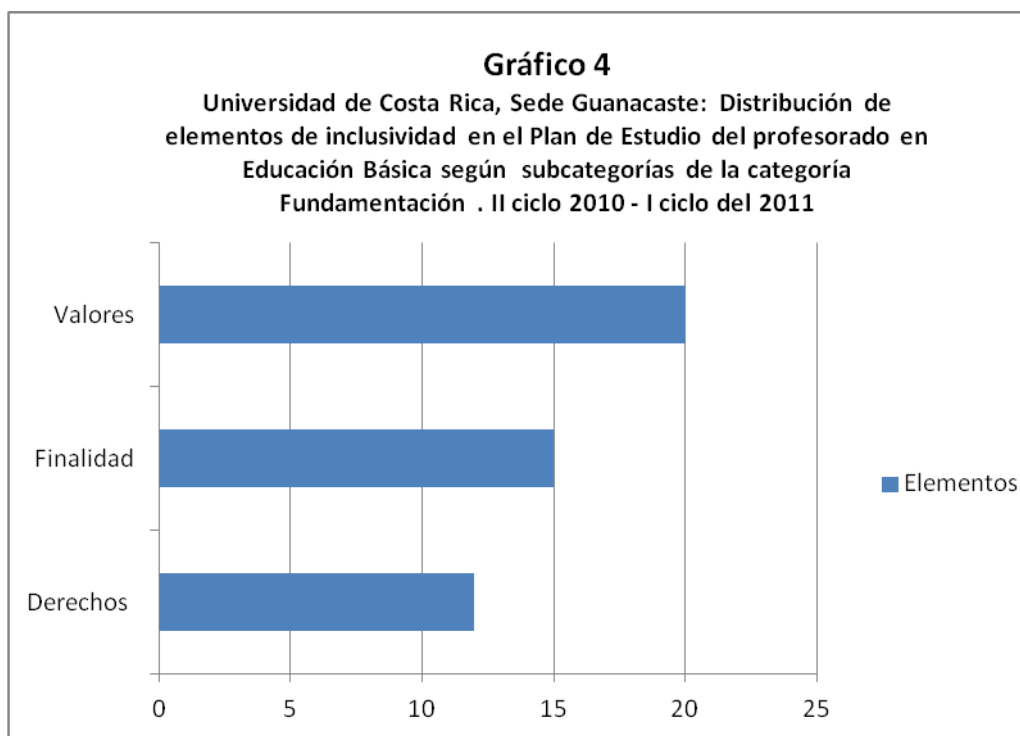


Fuente: Elaboración propia a partir del resultado del análisis de contenido

Esto es relevante por cuanto los estudios del concepto de diversidad han dado a conocer, tal y como se planteó en el marco teórico, que a través de este se expresa todo un referente comprensivo integrador de una “serie de características que hacen diferente a las personas, algo que es digno de ser respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática” Arnaiz (2003: 146). Por lo tanto, la equidad como valor consustancial de la persona, busca restablecer la justicia donde hay condiciones de desigualdad y por supuesto, de diversidad; desde los derechos lograr la igualdad, ya que esta apunta hacia el principio que reconoce a todos los educandos con capacidad para los mismos derechos; en este sentido, si no hay igualdad tampoco existe equidad en la educación.

A partir del análisis integral de la categoría de análisis, denominada Fundamentación, se encontró la importancia que se le atribuye en el Plan de Estudio a los derechos y valores expresados en la subcategoría de Finalidad Educativa, lo cual se expresa en el logro de la justicia, calidad educativa, de vida y la construcción de una sociedad democrática, así como la presencia de la subcategoría de Valores a través del respeto, tolerancia, solidaridad y de la

subcategoría Derechos representados en la promoción de los derechos de igualdad, justicia y equidad, lo cual se muestra a continuación.



Fuente: Elaboración propia a partir del resultado del análisis de contenido

5.1.1.5 Objetivos

El Plan de Estudio se ha fundamentado en la concreción de Objetivos que buscan, desde un marco conceptual del quehacer educativo la acción-reflexión-acción, desarrollo integral del estudiante a formarse desde el contexto social y educativo, incorporando para ello principios de la pedagogía y actitudes de responsabilidad y solidaridad social a través de medios técnicos.

Es importante indicar en este apartado, que los objetivos responden a los principios y fines de la Normativa de la Universidad de Costa Rica y de la Escuela de Formación Docente anotada en el Capítulo II. Hacen énfasis en el logro del conocimiento de la realidad social y educativa, de la construcción de conocimiento, en el desarrollo integral de los estudiantes, así como el perfeccionamiento de la

capacidad de participación, solidaridad, desarrollo personal y profesional permanente. Todo esto dentro de un marco de acción – reflexión- acción, capacidad de análisis y de la evaluación del quehacer educativo. A continuación, el detalle de los objetivos del Plan en Estudio.

Figura 59
Objetivos del Plan de Estudio

Objetivos	1. Construir un marco de referencia pedagógico que considere la realidad educativa y su inserción por medio de procesos de acción-reflexión-acción
	2. Desarrollar procesos de acción-reflexión-acción a partir de la observación sistemática de la labor educativa
	3. Promover la comprensión de las interrelaciones entre el contexto social y el quehacer educativo
	4. Propiciar la construcción de conocimientos que permitan incorporar los principios pedagógicos al proceso educativo
	5. Desarrollar la capacidad de análisis de los problemas que afectan la calidad de vida del estudiante y su contexto
	6. Propiciar el desarrollo integral del estudiante a partir de su realidad personal y social
	7. Facilitar al estudiante los medios técnicos que le permitan organizar y evaluar su quehacer educativo
	8. Construir un marco conceptual que propicie la participación del profesor en el desarrollo de su comunidad por medio de su acción educativa
	9. Promover actitudes de responsabilidad y solidaridad social
	10. Propiciar una actitud de permanente desarrollo personal y profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de escuela de Formación Docente (1996).

De acuerdo con lo registrado en la figura anterior, los Objetivos formulados en el Plan de Estudio vislumbran un camino o un escenario propicio hacia una formación del profesorado con componentes de inclusividad para hacer realidad el

logro de una educación de calidad, para todos como un derecho humano ineludible. Esto es factible a partir del análisis permanente e interrelacionado con la realidad social, cultural, educativa y del estudiante, la reflexión-acción, la aplicación de principios pedagógicos, procesos evaluación integrales y promocionales de desarrollo, con participación del profesor en el ámbito comunal, desde el quehacer educativo con actitudes responsables y solidarias y sin perder de vista su constante desarrollo como persona y profesional de la educación.

Además, los Objetivos del Plan de Estudio se asientan en la participación activa de todos sus miembros: profesores, alumnos, familias, entorno social o contexto y comunidad como pilares básicos en la elaboración y desarrollo del proyecto educativo, la constitución de una comunidad educativa y el sentimiento de pertenencia a la misma. Por lo tanto, el contenido y alcance de los objetivos del Plan de Estudio hacen viable la práctica educativa de actitudes de trabajo conjunto, donde es fundamental el respeto, la tolerancia y la solidaridad hacia la diversidad humana, lo que posibilita la construcción de una sociedad justa y equitativa, tal y como lo postula el enfoque de la inclusividad.

Otro aspecto importante de destacar es que los Objetivos comprenden la acción-reflexión-acción en el proceso formativo, lo que es congruente con los planteamientos Ainscow (2001), al considerar que la educación inclusiva es un proceso inacabado, que depende de la organización continua de la educación general y de su desarrollo pedagógico. Es decir, como proceso social se inscribe en un quehacer de construcción y reconstrucción constante, donde la reflexión, la acción y autoevaluación permanente permitan conocer y mejorar el quehacer educativo en general. Ligado a esto, se encuentra la intencionalidad expresa de los objetivos del Plan de Estudio, de la formación continua del profesorado, para actualizar el quehacer docente.

5.1.1.6 Perfil profesional

Es el conjunto de valores, actitudes, conocimientos, habilidades intelectuales y motoras que establecen relación con el ser, el saber y el hacer profesional, que deberá demostrar un estudiante, en su formación como profesor de educación básica. Expresa el tipo de profesional ideal que se aspira formar mediante el desarrollo de todo el proceso formativo.

El alcance y riqueza del Perfil Profesional del profesorado expresado en el Plan de Estudio facilita hacer posible un camino hacia la inclusividad, donde la formación del profesorado es un elemento clave, pues se requiere que este posea entre otros aspectos, capacidad crítica y valores que impliquen aceptar la diferencia como diversidad y riqueza en el quehacer educativo. Además, propiciar actitudes positivas hacia la diversidad del estudiantado, cooperar activamente en la toma de decisiones y construcción de estrategias innovadoras en favor de la inclusividad, identificar barreras existentes y potenciales a través de la reflexión y la crítica para promover su eliminación y proponer diversas alternativas.

El Perfil Profesional que se postula en el Plan de Estudio parte de una concepción de persona fundamentalmente humanista, comprometida con la voluntad de autorrealización personal y con la comunidad de la cual el individuo forma parte, de modo tal, que dicho compromiso se da a partir de la propia conciencia y responsabilidad, en un marco de respeto y de servicio. El intercambio, la participación de todos, el empeño por construir un diseño educativo donde tenga cabida el intercambio entre las culturas, la complementariedad de los matices y diferencias en la pluralidad genera un hábitat educativo conducente a una sociedad que valora la diversidad. De manera particular, el perfil profesional presenta las siguientes características:

Figura 60
Perfil profesional

C O N C O N O C I M I E N T O S D E	<p align="center">Conocimientos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los factores que intervienen en ellos, tales como afectivos, intelectuales, físicos, sociales y otros. 2. Las teorías, métodos, técnicas y recursos que se requieren para los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento. 3. Los enfoques y contenidos específicos de las asignaturas que debe orientar y enseñar. 4. La planificación de la labor del aula. 5. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje 6. Los aspectos psicosociales y biológicos del desarrollo del estudiante. 7. La comunicación por medio de la lengua oral, escrita y otras formas de expresión. 8. Los procesos de investigación educativa, enfocada como observación, análisis y resolución de problemas que afectan al estudiante y al trabajo del aula. 9. Aspectos básicos de administración y legislación educativas. 10. Los avances tecnológicos que promueven el desarrollo del país. 11. Los contextos socioeconómicos y culturales del país, en los cuales desempeña su labor docente. 12. La problemática que vive el ser humano con respecto a la conservación ambiental y convivencia pacífica 13. El sistema educativo costarricense y su desarrollo 	D E S A R R O L L O D E Z T R E Z A S	D E S A R R O L L O D E A C T I T U D E S	<p align="center">Actitudes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad en las tareas propias de la labor docente 2. Investigación de la propia labor docente y de sus factores endógenos y exógenos que le permitan fortalecer su propia práctica docente. 3. Objetividad en la toma de decisiones y en la autoevaluación constante de su experiencia profesional y humana. 4. Iniciativa y creatividad para colaborar en la satisfacción de las necesidades del estudiante y comunidad en la que se ubica 5. Apertura y respeto para sus estudiantes y colegas. 6. Criticidad ante los problemas que su campo profesional le presenta 7. Lealtad, justicia, objetividad y ética en las relaciones interpersonales. 8. Liderazgo en la institución educativa y en la proyección de su labor a la comunidad. 9. Colaboración y solidaridad con los grupos de interacción en el desempeño de su labor docente: estudiantes, colegas, superiores y comunidad. 10. Aprecio por las formas de vida y los recursos de la comunidad (tradiciones, costumbres, leyendas, valores). 11. Compromiso con la conservación del medio ambiente y la promoción de una convivencia pacífica. 12. Compromiso con la búsqueda de la excelencia en su labor docente y con el mejoramiento de su formación profesional
--	---	---	---	--

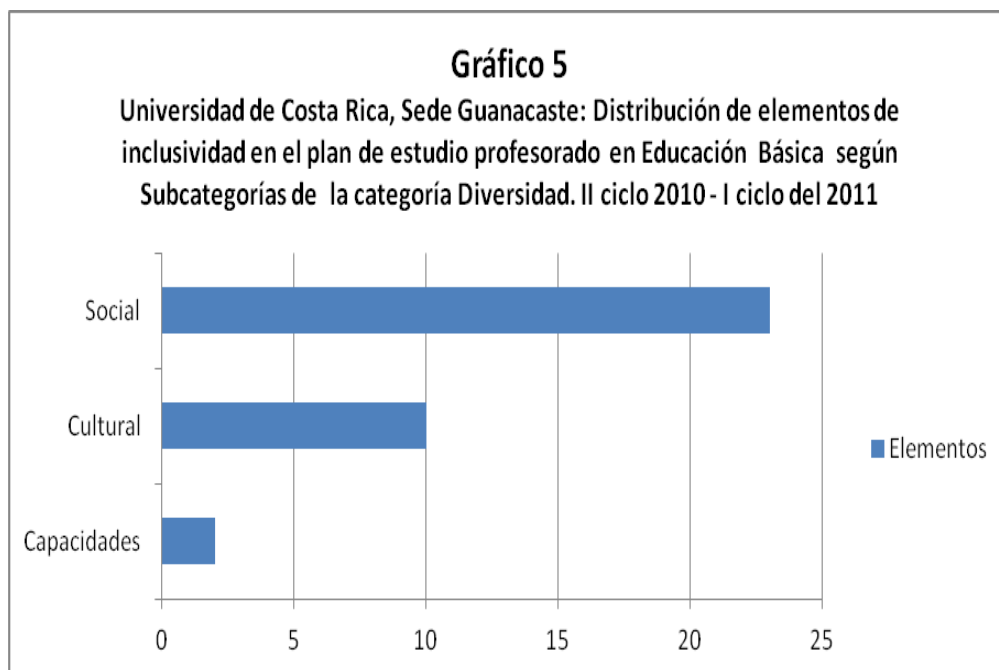
Fuente: Elaboración propia a partir de escuela de Formación Docente (1996).

Consiguientemente, según el Perfil profesional no basta un profesional eficiente y racional, sino que también ha de ser crítico en el sentido de fundamentar lo que postula, a la vez creativo, al proporcionar alternativas de solución; reflexivo en su capacidad autocrítica y ético, en el sentido de ser testimonio de un conjunto de valores y actitudes. Se espera por lo tanto, que la universidad forme al profesional en educación para interactuar con su entorno de forma responsable, así como el logro del bien común de sociedades justas y solidarias, toma de conciencia de que sus acciones mejorarán la calidad de vida y fortalecimiento de valores que fomenten la armonía en la sociedad y la sostenibilidad de la misma.

Además, plantea el Plan de Estudio que la sociedad y su particular forma de sentir, pensar y existir en su dinámica cotidiana, constituye elementos fundamentales en la definición de lo que debe ser un profesional de la educación dentro de la sociedad costarricense. A eso debe agregarse aquellos elementos que conforman la cultura universal; especialmente, en lo atinente a los avances científicos y tecnológicos que inciden directamente en la eficiencia profesional, aspecto cualitativo de carácter esencial a toda persona a la cual la sociedad ha entregado una certificación que lo acredita para desempeñarse, dentro de ella, en un determinado campo del saber.

Lo anterior implica, no solo la formación en la especialidad de la preparación básica, sino que junto a esta, deben estar presentes la definición de ejes de formación personal y áreas de conocimiento sobre los que debe tener dominio. También es necesario, el manejo de la didáctica, para la administración del proceso enseñanza aprendizaje a nivel tanto micro como macro, para la comunicación y las relaciones interpersonales, así como la búsqueda permanente de aprender a aprender en el centro educativo y comunidad.

Congruente con lo anterior, el análisis de contenido del Plan de Estudio permitió encontrar la presencia de los elementos social, cultural y capacidades; expresados en la categoría de análisis Diversidad, los cuales se muestran en el gráfico 5; estos componentes que nutren y a la vez son relevantes y necesarios por su carácter generador, dinamizador e integrador de aportaciones formativas.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

5.1.1.7 Áreas del plan

Las Áreas del Plan de Estudio son un conjunto de asignaturas que dan cuenta de un proceso global o de una dimensión de un campo temático, por consiguiente, el proceso formativo se orientó a que el estudiante adquiriera los conocimientos, desarrolle las habilidades y genere las actitudes que le permitan intervenir en las realidades educativas de manera pertinente, eficaz, creativamente, con liderazgo y con participación de la comunidad educativa, tales como padres, alumnos, profesores, otros profesionales y miembros comunales.

Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de responsabilidad y empatía comprendidos en las áreas del Plan de Estudio se traducen en competencias profesionales que el estudiante irá logrando a lo largo de su vida académica, en forma procesal, secuencial y sistemática.

El Plan de Estudio comprende cuatro Áreas Curriculares a saber. El Área Humanista como aspecto de vital importancia para la formación integral del futuro

profesional, dada la orientación humanística de la Universidad de Costa Rica. Esta Área se sustenta en la integración de contenidos y experiencias dirigidas a la formación en el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la construcción colectiva y la acción profesional transformadora con responsabilidad ética y perspectiva sustentable.

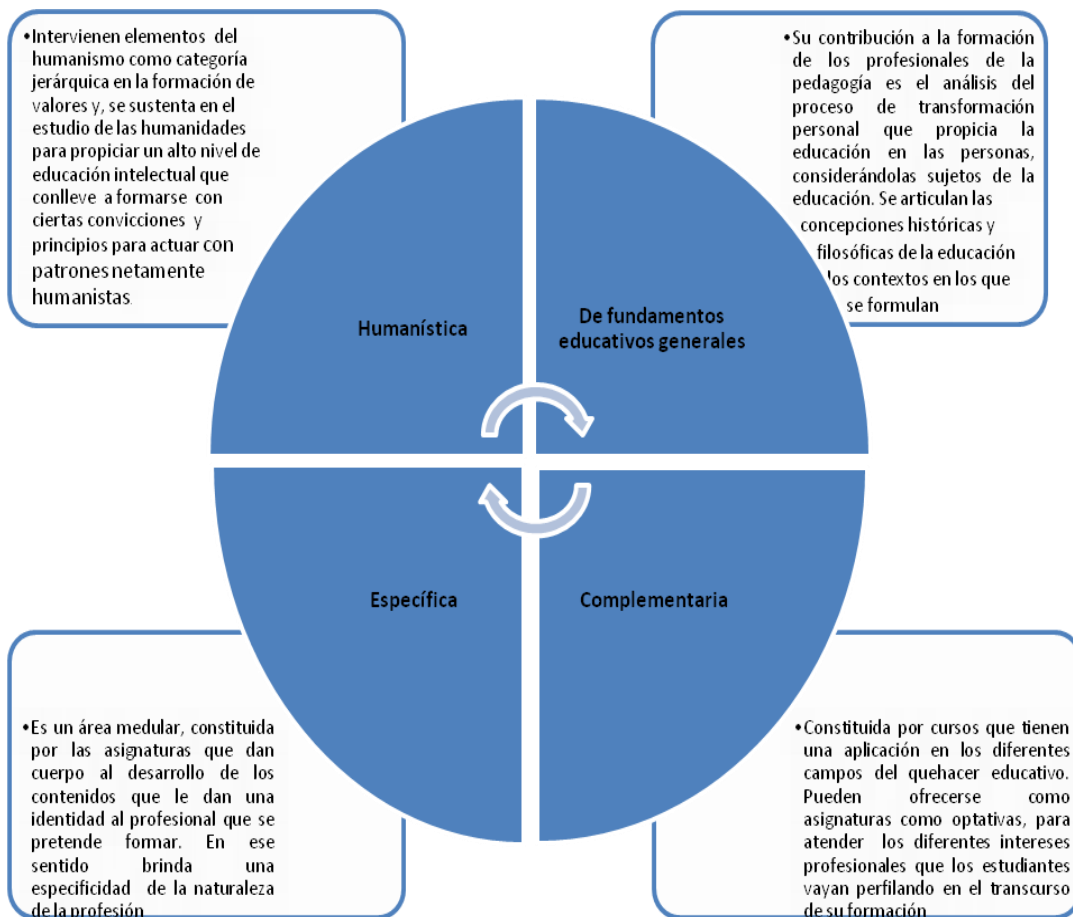
El Área de Fundamentos Educativos Generales comprende los cursos que brindan la fundamentación teórica necesaria para justificar y desarrollar el quehacer educativo de manera coherente con posiciones psicopedagógicas. Si bien, esta Área se apoya en la psicología ella se articula con el análisis del hecho educativo como proceso social.

Mientras que el Área Específica incluye aquellos cursos relacionados con el cómo, o sea la didáctica, la metodología, las estrategias pedagógicas y aquellos relacionados con el qué, o sea los conocimientos, la habilidad y valores necesarios para desarrollarse en el campo. Es una Área propia de los cursos de la Escuela de Formación Docente, por cuanto se encarga de desarrollar lo que da identidad profesional al quehacer del profesorado, por lo tanto, es la columna vertebral del proceso formativo.

A su vez, el Área Complementaria tiene los cursos que se ofrecen a diversas carreras en el campo de la Educación, algunos son de carácter optativo porque vienen a complementar la formación de acuerdo con los Lineamientos Conceptuales que orientan el Plan de Estudio. Es una Área que viene a enriquecer y darle más integralidad al proceso formativo.

A continuación, la figura 61 muestra una síntesis o descripción de la naturaleza de cada una de las áreas:

Figura 61
Áreas del Plan de Estudio

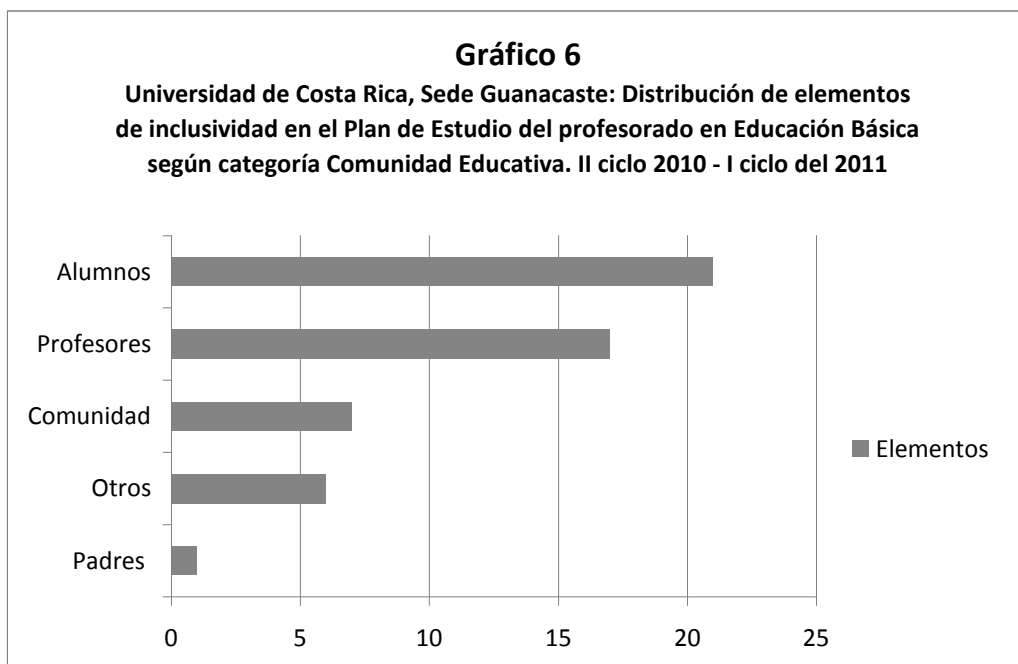


Fuente: Elaboración propia a partir de la escuela de Formación Docente (1996).

Como se aprecia, las Áreas del Plan de Estudio no están aisladas, todas están relacionadas entre sí y se brindan insumos conceptuales teóricos y metodológicos. En ese sentido un plan integrado de formación debe tener presente siempre que cualquier actividad que se ejecute en un área determinada conlleva un potencial aprendizaje en las otras.

Por otro lado, en el análisis de contenido de las Áreas del Plan de Estudio se captó la presencia de componentes de la categoría Comunidad Educativa, por cuanto se plantea la articulación de los diversos agentes educativos; es decir, la participación activa de los diferentes miembros que convergen en el escenario

educativo, donde se observa una clara preeminencia del estudiantado, según el siguiente gráfico.



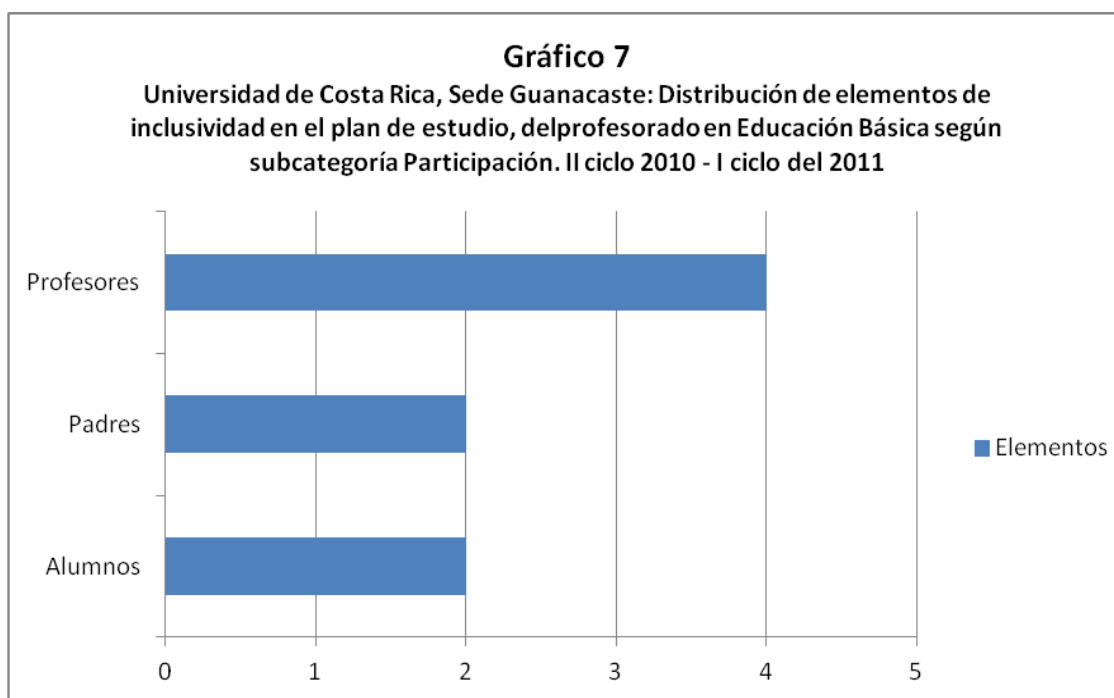
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

Es importante argumentar que en el proceso de formación del profesorado se debe preparar para propiciar la integración de los diversos agentes educativos bajo un enfoque dinámico, donde el profesorado debe tener habilidades y actitudes para enlazar la participación de los estudiantes, los padres, la comunidad en general dada la sinergia educativa institucional y la comunidad, como elemento importante de la educación. Los educadores deben prepararse para ser líderes que estimulen, comprometan e integren a todos los actores del proceso.

Es decir, el proceso formativo del profesorado debe concebir al titulado como facilitador, tomando en cuenta el papel dinámico, protagónico, transformador, no solo del estudiante, sino de todos los actores inmersos en dicho proceso, con el fin de desarrollar sus capacidades, cualidades, actitudes, competencias, de forma integral, según las potencialidades del ambiente educativo y las del entorno. Por lo

tanto, en el proceso de la formación del futuro profesional este desarrolla habilidades y actitudes para promover relaciones de horizontalidad, incentivando y creando un clima propicio para el desarrollo de todos los agentes.

Por otro lado, la presencia de los diversos agentes educativos están vinculados a componentes de inclusividad, como es la categoría de Participación. Al respecto, el gráfico 7 muestra que el Plan de Estudio, contempló la participación del profesorado, padres de familia y estudiantes. Se propone que la Participación debe ser concebida desde el reconocimiento de que cada estudiante es un actor protagónico, es decir la persona a quien se le reconoce sus capacidades, las oportunidades y el derecho de decidir, de elegir y de ser escuchado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

La noción de Comunidad Educativa como componente del Plan de Estudio y de la inclusividad sugiere la concepción de un equipo cooperativo con propósitos y fines educativos compartidos, que no queda circunscrita a los agentes directos e inmediatos del proceso formativo y la corresponsabilidad en una tarea compartida

que requiere de la acción sinérgica de cuantos intervienen en ella para que dicho proceso educativo pueda cumplirse.

5.1.1.8 Líneas curriculares

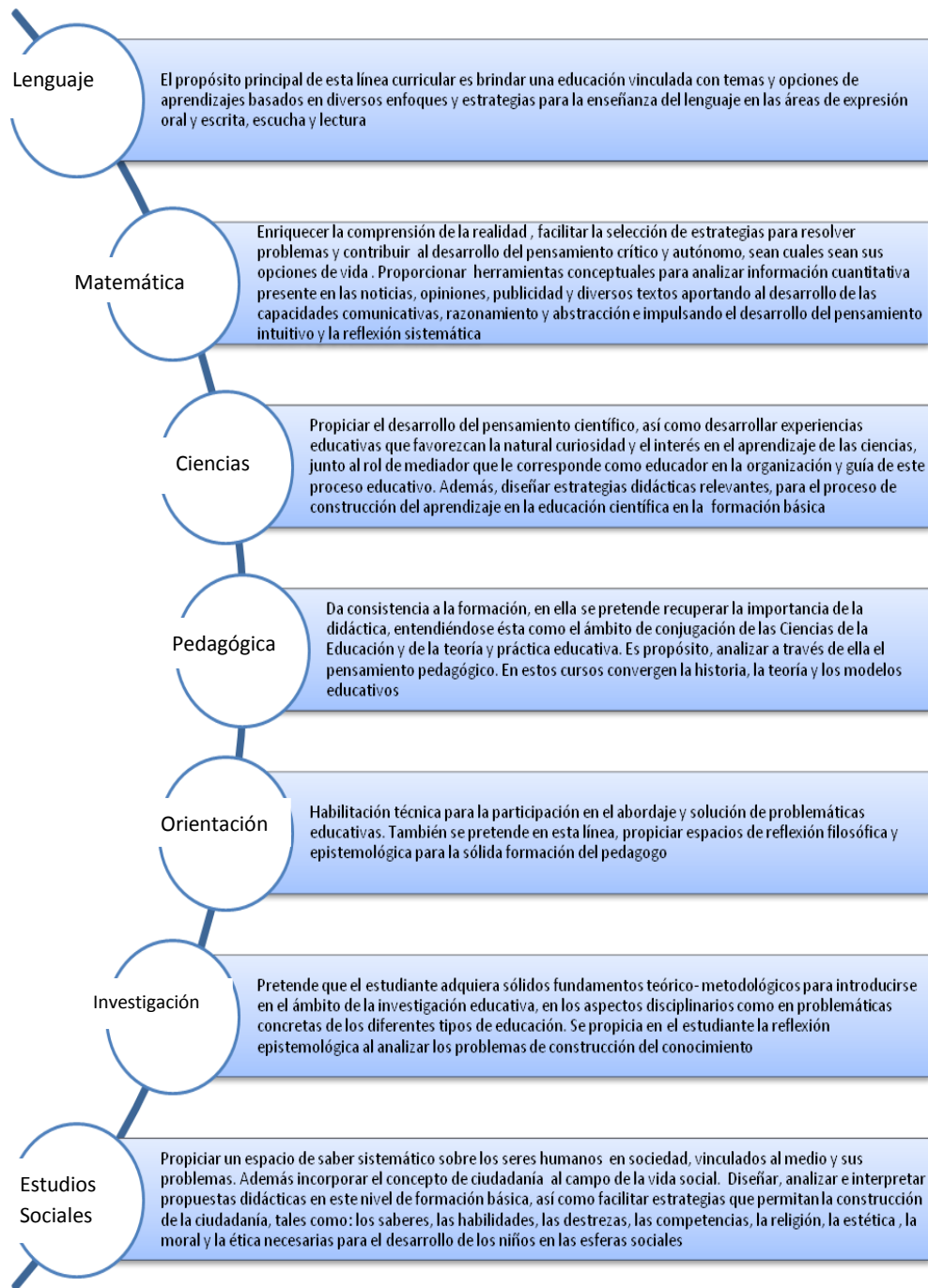
Las Líneas Curriculares comprenden los componentes básicos del diseño curricular. Plantea un conjunto de contenidos de formación integrados, estrategias de estudio y de aproximación a problemas, así como formas de evaluación de los aprendizajes y logros educativos por alcanzar. Por otro lado, constituyen los campos temáticos que permiten agrupar los cursos o asignaturas del Plan de Estudio. De acuerdo con la naturaleza de la profesión para la que se forma, así tendrá mayor peso una línea que otra, en la asignación de créditos y la carga horaria. En ese sentido, los Lineamientos Curriculares constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares y las prácticas de formación del profesorado que se brinda.

Desde esta perspectiva, las Líneas Curriculares forman un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se derivan de las áreas del Plan de Estudio. Además, ordenan la temática a desarrollar en los cursos de lo fundamental a lo complementario, así en el profesorado se da la fundamentación teórica y práctica que necesita un profesor para desenvolverse idóneamente en este campo.

El Plan de Estudio de titulación del profesorado en educación básica comprende siete Líneas Curriculares a saber: Lenguaje, Matemática, Ciencias, Pedagógica, Orientación, Investigación y Estudios Sociales, las cuales buscan brindarle una integralidad y transversalidad a la formación del profesorado desde el desarrollo de diversas competencias que debe poseer este profesional de la educación.

La descripción de cada una de las Líneas Curriculares que comprende el Plan de Estudio se ilustra en la siguiente figura:

Figura 62
Líneas Curriculares del Plan de Estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de la escuela de Formación Docente (1996).

Como se puede notar las diversas Líneas Curriculares presentan una diversificación temática que comprende las diversas áreas del quehacer de la

educación básica, lo cual permite desarrollar un proceso formativo integral que va desde el lenguaje, la comprensión de la ciencia, la indagación investigativa, el pensamiento lógico matemático, incluyendo el componente pedagógico, filosófico, epistemológico, todo ello vinculado al estudio de la vida en sociedad.

En este sentido, las Líneas Curriculares son fundamentales por cuanto brindan una educación vinculada con temas y opciones de aprendizajes basados en las necesidades e intereses de la población por atender, de forma tal que les sirva para desarrollar conocimientos y las competencias necesarias para desarrollarse y desenvolverse, en mejores condiciones, en los ámbitos personal, familiar, comunal, laboral y social.

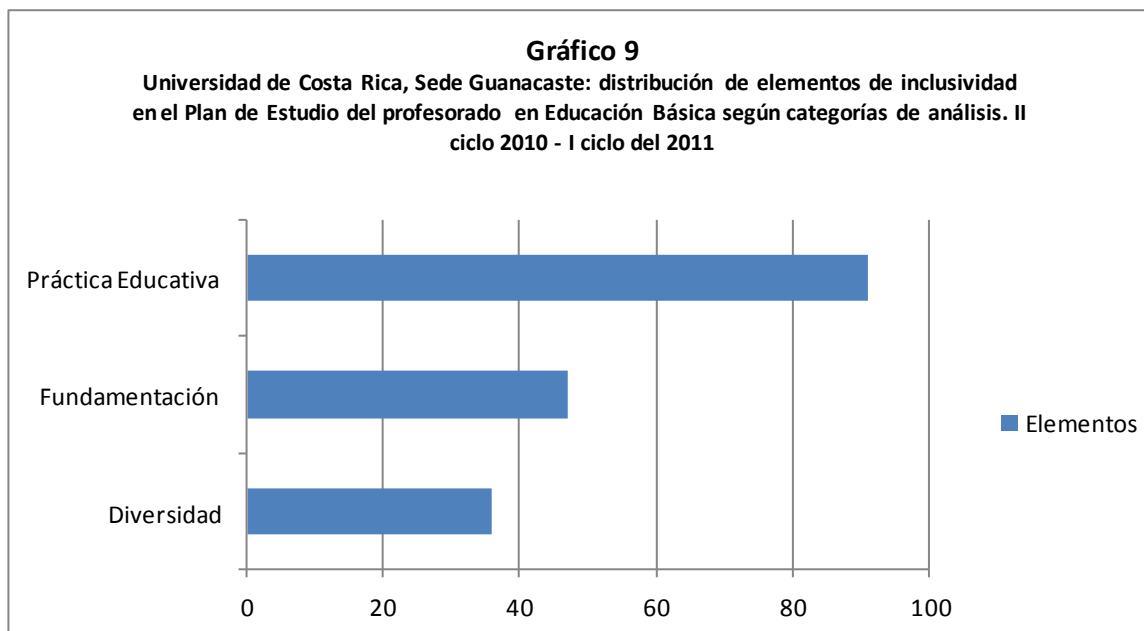
Por lo tanto, un currículo integrador, deberá asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa, según el ámbito de actuación. En consecuencia, la atención a la diversidad, por otra parte, compete por igual a los distintos elementos curriculares, pero serán los contenidos quienes, por su proximidad a los objetivos y su carácter mediador, contribuyen de manera más directa y eficaz.

En el gráfico 8 se capta un interés por la presencia de la subcategoría Comunidad Educativa según los datos extraídos del análisis de contenido de las Líneas Curriculares del Plan de Estudio, expresado en indicadores de formación de un profesorado idóneo, así como participación, metodología y la utilización flexible del currículo, en aras de un principio general de diversidad curricular impulsado por la concepción abierta que se adopta y reviste de distintas modalidades y niveles, en función del tipo y grado de necesidades e intereses a los que debe dar respuesta desde la participación activa.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

A modo de cierre de este apartado de descripción del Plan de Estudio, se puede afirmar que el análisis de contenido permitió identificar la presencia de elementos de inclusividad en diferentes componentes, tal y como se muestra en el gráfico 9, notándose una mayor preeminencia de la categoría Práctica Educativa, sobre las categorías Fundamentación y Diversidad, quizás por los elementos que la constituyen, en términos de actores sociales, participación, metodología, formación de profesores y currículo flexible.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

Con base en el análisis de forma desagregada de cada una de las categorías, se puede afirmar que lo más sobresaliente de la Práctica Educativa como categoría de análisis en los componentes del Plan de Estudio es lo que tiene que ver con comunidad educativa y formación del profesorado, posiblemente por contener los actores centrales del proceso, tales como estudiantes, profesores, padres, persona con necesidades especiales, comunidad de aprendizaje, trabajo en equipo y otros profesionales.

5.2 Programación

La Programación es un componente importante para la correcta comprensión, implementación y ejecución de un Plan de Estudio, por cuanto brinda lineamientos básicos en forma ordenada y secuencial para la estructuración de cada uno de los cursos que comprende la estructura o malla curricular de formación.

5.2.1 Malla curricular del Plan Estudio

El concepto de "currículo" es polisémico, por lo tanto es un concepto controversial en el ámbito educativo. La palabra currículo es de origen latín y etimológicamente significa recorrido, carrera o conjunto de estudios. Un currículo es:

un plan para el aprendizaje (...) Planificar el curriculum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección, y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje (Taba citado por Casanova, 2011: 108).

Sobre la base de lo anterior, es claro por qué la malla curricular debe indicar pre-requisitos, co- requisitos, códigos y nombres de asignaturas, ubicación de las asignaturas por ciclos lectivos, tal y como se aprecia a continuación.

Figura 63

Malla Curricular del Plan de Estudio

Nivel	Sigla	Nombre	Requisitos	Horas		Créditos
				T	P	
I Año	I Ciclo					
	FD-1014	Artes del Idioma I	-	2	2	3
	FD-1015	Español Correctivo I (cambió a La expresión escrita en Educación)		2	2	3
	FD-0400	Estudios Sociales Educación I	-	4	-	3
	FD-0401	Matemática Educación I	-	4	-	3
	FD-0402	Ciencias Educación I	-	4	-	3
	FD-0548	Introducción a la Pedagogía	-	3	1	3
			Subtotal de créditos			18
	II Ciclo					
	FD-1026	Literatura Infantil	-	2	2	3
	FD-0514	Estudios Sociales Educación II	FD-0400	4	-	3
	FD-0515	Matemática Educación II	FD-0401	4	-	3
	FD-0516	Ciencias Educación II	FD-0402	4	-	3
	FD-0152	Fundamentos de Didáctica General en Educación I (a Fundamentos de Didáctica)	FD-0548	4	-	3
	FD-5051	Principios de Currículum	FD-0548	4	-	3
			Subtotal créditos			18
II Año	III Ciclo					
	FD-0517	Expresión Creadora I	-	4	-	3
	FD-0519	Metodología para la Escuela	FD-1030	2	2	3
	FD-1027	Didáctica de la Lectoescritura	FD-1014	2	2	3
	FD-0123	Artes Plásticas a la Educación (a Artes Aplicadas a la Educación)	-	1	3	3
	OE-0360	Necesidades especiales de los niños	-	3	-	3
	OE-0362	Psicopedagogía del niño en edad escolar (a Procesos de Desarrollo y su relación con el aprendizaje)	-	4	-	3
			Subtotal créditos			18
	IV Ciclo					
	FD-1028	Educación Agrícola	-	1	3	2
	OE-1029	Evaluación de Educación	FD-1030	4	-	3
	EA-0359	Materiales y Recursos Educativos	-	1	3	3
	EA-182	Principios y políticas de Administración Educativa (a Introducción a las Políticas Administrativas en Educación)	-	3	-	3
	FD-1046	Práctica Docente Educación	FD-0519, FD-0514, FD-0515, FD-0516, FD-1027	4	1 6	8
			Subtotal créditos			19
			Total de créditos			73

Fuente: Elaboración propia a partir de Escuela de la Formación Docente (1996).

Como se puede deducir la malla curricular da una visión del conjunto total del proceso de formación universitaria o de otra índole, está vinculada a los elementos constitutivos del Plan de estudio que se ha desarrollado en las secciones anteriores, vía cursos. También, se denomina malla curricular al componente del Plan de Estudio que busca responder a dos preguntas estructurales y necesarias en la formación de un profesional, en educación básica:

- ¿Qué deben saber y saber hacer los estudiantes? Esto es central para poder orientar el proceso de formación, porque remite a conocimiento, actitudes y destrezas del futuro profesional.
- ¿Cómo y con qué van a adquirir el saber y el saber hacer los estudiantes? Igualmente importante porque lleva a los procedimientos que deben seguirse y a los recursos que se recurrirá para lograr dar respuesta a la primera interrogante.

Ambas preguntas encuentran su respuesta y operacionalidad en los Lineamientos Conceptuales, Objetivos, Perfil Profesional, Áreas del plan, Líneas Curriculares y Estructura Curricular, las cual deben ser congruente entre sí. El Plan de Estudios de la carrera conducente a la titulación de profesorado en Educación Básica consta de 23 asignaturas en 4 grandes áreas y 7 líneas de formación, las cuales fueron desarrolladas anteriormente, en los apartados correspondientes.

La educación básica es fundamental en el sistema educativo costarricense y se espera que sea aprobado por el 100% de la población estudiantil. La expectativa es además, que en este nivel de formación, se fomente el logro de una serie de procesos formativos como: socialización, desarrollo integral, reconocimiento y desarrollo de aptitudes y valores. Esto se posibilita mediante el desarrollo de metodologías para los cuales el profesorado recibe capacitación durante su proceso formativo. La calidad de la Educación Básica depende de múltiples

factores, uno de los más importantes es la formación de docentes. Por eso el desarrollo del contenido de la Malla Curricular pretende formar.

un docente creativo, que posea un conocimiento amplio y profundo de lo qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación, y con una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula, tanto en el ámbito del desarrollo individual y grupal de los estudiantes, como del impacto social de la labor educativa, capaz de vencer limitaciones y obstáculos y de llevar a cabo una práctica docente que satisfaga las expectativas del sistema educativo y de la sociedad en general. Por esta razón, el proceso de formación de docentes es tan importante que se le brinda la atención y reflexión que merece (Gonzaga, 2005: 2).

Lo anterior se plasma en la forma como se comprenda y desarrolle cada uno de los cursos de la Malla Curricular, pues la preparación de docentes constituye el proceso formativo, en el cual la aplicación de determinadas estrategias didácticas contribuye a construir y apropiarse de formas de trabajo que posteriormente, sirven de referencia a los docentes para organizar su propia práctica pedagógica, al constituirse, estas estrategias en modelos que tienden a ser reproducidos esencialmente en la construcción del marco conceptual y de acción que fundamenta la práctica educativa.

En el Plan de Estudio se logró identificar el interés por formar un profesorado que cumpla con la misión que le exige el mundo actual, capaz de satisfacer las demandas de un sistema educativo más, tener una sólida preparación cultural, específica y didáctica, ostente una formación acorde con el desarrollo económico y social del país y con los adelantos de la ciencia, de la educación, del desarrollo tecnológico y de la cultura universal, posea una sólida formación humana, con habilidades profesionales basadas en experiencias escolares para acercarlo a la realidad donde actuará.

5.2.2 Descripción de los Cursos del Plan de Estudio

En esta sección se describe la especificidad de los 23 cursos que conforman el Plan de Estudio de formación del profesorado. Están programados para ser desarrollados en cuatro ciclos lectivos de manera secuencial y donde cada curso debe contribuir a obtener determinado resultado definido, los cuales en conjunto, conllevan a que el estudiante de la titulación cumpla con los objetivos educacionales propuestos, de acuerdo con lo que se establece en este documento oficial, y no desde la implementación de manera específica y particular como cada profesor realiza el planeamiento para ponerlo en ejecución. En el siguiente apartado se realiza el análisis de los programas de curso que cada profesor lleva a la práctica dentro del periodo de estudio seleccionado:

Figura 64
Descripción de los Cursos del Plan de Estudio

Curso	Descripción
1. FD-1014 Artes del Idioma I	Desarrolla destrezas de pensamiento con las cuales el estudiante pueda procesar la información que recibe para construir el conocimiento, conocimiento que le permite cobrar conciencia de sí mismo y del medio en que vive, preparándolo para participar, junto a sus semejantes en la organización de su cultura material y espiritual
2. FD- 1015 La Expresión Escrita en Educación	Promueve la participación de los alumnos en conversaciones para lograr el desarrollo de su oralidad, destrezas fonológicas, semánticas y sintácticas; propicia el contacto con una amplia variedad de textos literarios orales y escritos del contexto cultural y lingüístico, para promover el gusto por la literatura y el interés por la utilización de la palabra como herramienta creativa y de comunicación
3. FD-0400 Estudios Sociales en Educación I	Analiza el marco epistemológico de los Estudios Sociales, enfoque, problemática, propósitos y ejes que los integran para favorecer el proceso de aprendizaje en lo que refiere a la enseñanza de la Geografía, tanto en primero como en II ciclo
4. FD-0401 Matemática en Educación I	Proporciona al estudiante herramientas teóricas y prácticas que faciliten la construcción de conocimientos para la enseñanza y aprendizaje de la aritmética, correcto tratamiento de los contenidos matemáticos en la Enseñanza Básica y recrear situaciones de aprendizaje que le posibilite la construcción de los conceptos y técnicas en el estudio de la aritmética
5. FD-0402 Ciencias en Educación I	Orienta al desarrollan de los contenidos de Biología, Física y Química del Programa de Estudio de Ciencias para Educación General Básica por medio de un enfoque que toma el contenido sin ignorar el proceso y la indagación

6 FD-0548 Introducción a la Pedagogía	Introduce al estudiante en la teoría y la práctica educativa con concepciones básicas de la pedagogía desde la perspectiva histórica, social y cultural sin dejar de lado la realidad costarricense
7. FD- 1026 Literatura Infantil	Fomentar el goce literario y artístico para que lo pueda transmitir oportunamente a los educandos, propiciando el desarrollo de la sensibilidad tanto en el aspecto expresivo como apreciativo de la literatura como recurso didáctico, así como la valoración de textos literarios como facilitadores de los procesos de optimización del desarrollo emocional y lingüístico
8. FD-0514 Estudios Sociales en Educación II	Ofrecer una serie de conocimientos y experiencias que son esenciales para el éxito de su labor docente en el campo de la enseñanza de los Estudios Sociales. Los temas se refieren a los contenidos históricos y cívicos promoviendo la adecuada integración de los mismos y la metodología apropiada para su desarrollo
9. FD-0515 Matemática en Educación II	Facilita en el profesorado la construcción de conceptos geométricos a partir de los supuestos teóricos y prácticos, considerados en los programas de estudio de la Educación General Básica
10. FD-0516 Ciencias en Educación II	Comprende ejes temáticos relacionados con la Química, Ecología y las Ciencias Ambientales, mediante la construcción de conceptos y de explicaciones científicas y la comprensión la ciencia como un proceso que construye explicaciones del mundo real para fomentar la construcción de sus propias explicaciones, y la reflexión orientada hacia la comprobación de esas explicaciones
11. FD-0152 Fundamentos de Didáctica	Proporciona una visión de los fundamentos de la didáctica, desde diversos paradigmas educativos que permiten formular planeamientos a partir de un diagnóstico del contexto al cual va dirigido
12. FD- 5051 Principios de Curriculum	Se orienta al análisis de los conceptos básicos de la teoría curricular y su relación con la realidad del contexto socioeducativo costarricense con la finalidad, de conceptualizar y definir los procesos de enseñanza, aprendizaje desde sus diferentes perspectivas y de una manera contextualizada
13. FD-0517 Expresión Creadora I	Brinda al estudiantado los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para concientizar acerca de la importancia y la necesidad de desarrollar la expresión creativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
14. FD-0519 Metodología para la Escuela	Ofrece al estudiante oportunidades de fortalecer habilidades, actitudes y valores para llevar a la práctica educativa el modelo pedagógico apropiado para la Educación
15. FD-1027 Didáctica de la Lectoescritura	Conlleva la revisión de los aspectos teóricos y prácticos con respecto al lenguaje como elemento primordial en la comunicación individual y social de las áreas fundamentales en la enseñanza del idioma y del aprestamiento como aspectos fundamentales en los procesos de la enseñanza de! Idioma y el aprendizaje de la lectoescritura
16. FD- 0123 Artes aplicadas a la Educación	Establece los fundamentos y vivencias que permitan la valoración y comprensión del lenguaje plástico, como medio expresivo, creador y comunicativo en el desarrollo integral del niño para contribuir a desarrollar su propia sensibilidad y capacidad expresiva, mediante la experimentación con diversos materiales y técnicas artísticas

17. OE-0360 Necesidades Especiales de los niños	Pretende que el estudiante entienda, identifique y atienda apropiadamente al niño con necesidades educativas especiales, se refuerzan destrezas para el trabajo en equipo interdisciplinario con profesionales involucrados en el proceso de atención de la persona con necesidades educativas especiales, así como la identificación de los servicios para la atención de las personas con necesidades especiales, sin olvidar el importante papel de los padres de familia
18. OE-0362 Procesos de desarrollo y su relación con el aprendizaje	Pretende estudiar los procesos de desarrollo del niño en edades escolares y la relación que los mismos tienen con el aprendizaje., el eje central es el niño en proceso de desarrollo y el docente en su calidad de facilitador de dicho proceso.
19. FD-1028 Educación Agrícola	Da un aporte en el campo de la producción agrícola, a nivel de huerto casero, con el fin de que los niños puedan aplicar los conocimientos adquiridos desde la escuela a sus casas, mejorando el consumo de variedad y calidad de alimentos frescos, protección del medio y la calidad de vida
20. OE-1029 Evaluación de Educación	Ofrece a los futuros profesionales el estudio reflexivo, crítico e investigativo de la evaluación de los aprendizajes como una actividad integrada al proceso pedagógico y a la vez, conocer y familiarizarse con la puesta en práctica de modalidades, procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes que le permitan, valorar en el aprendizaje de los estudiantes sus logros, dificultades y posibilidades
21. FD-EA-359 Materiales y Recursos Educativos	Se orienta a la elaboración de materiales a utilizar en los diversos niveles de la Enseñanza General Básica, cuyo objetivo es que el maestro pueda contar con una gama de materiales a un costo menor del que se encuentra en el comercio y también poseer material exclusivo que no está venta en los establecimientos comerciales.
22. EA-0182 Introducción a las Políticas Administrativas en Educación	Busca el estudio y análisis de los principios de la Administración Educativa, fundamentos y políticas administrativas, entre otros y conlleva el análisis del rol que debe asumir el docente en el campo de la administración educativa en aras de ofertar un servicio de calidad
23. FD-1046 Práctica Docente en Educación	Pretende que el estudiante practicante demuestre las habilidades y destrezas en el manejo de grupo y en la elaboración del planeamiento didáctico, atendiendo las características particulares del grupo que les corresponda atender

Fuente: Elaboración propia a partir de la Escuela de Formación Docente (1996).

Como se puede deducir de la descripción de los cursos hay una intencionalidad de desarrollar el proceso de investigación de manera sistemática, partiendo de la selección, delimitación, y planteamiento de problemas educativos, estableciendo teorías o hipótesis; posteriormente, se diseñan los instrumentos considerados pertinentes y se concluye con la elaboración de proyectos de investigación.

Asimismo, se aborda el estudio del proceso de investigación en forma teórico-práctica partiendo del conocimiento y desarrollo de técnicas para el manejo de información, dándose especial prioridad a la lectura, redacción y análisis técnico e instrumental, epistemológico y teórico-metodológico. En consecuencia, conjuga toda la formación conceptual obtenida y para tener los elementos necesarios de conocimiento, análisis y crítica con respecto a los paradigmas de la investigación educativa y en el momento oportuno, generar respuestas.

Para la implementación del Plan de Estudio, se aplican metodologías activas y participativas, en las cuales los estudiantes puedan construir y reconstruir sus conocimientos, así como de técnicas didácticas variadas y centradas en el desarrollo humano para cumplir con estas metodologías; además de clases demostrativas que sirvan de experiencia a los futuros profesionales para la transferencia al aula de un profesorado facilitador, que brinde protagonismo al estudiante. Por otro lado, se plantea que el contacto con la realidad educativa debe ir acompañado de estudios e investigaciones de comunidades educativas, que proporcionen las bases para preparar al futuro educador con el ejercicio profesional y así poder adaptar el currículo a los diferentes contextos.

Por lo tanto, en la implementación de los Cursos se propicia el uso de distintas aproximaciones metodológicas, expresado en distintos tipos de unidades curriculares, para superar la preeminencia de los cursos clásicos exclusivamente dirigidos por el profesor: la didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes.

5.3 Estudio de los Programas de Cursos e identificación de elementos de educación inclusiva

Como se indicó anteriormente, el Plan de Estudio contienen directrices globales para orientar el proceso de formación profesional, mientras que los Programas de Cursos, por su misma connotación presentan un alcance más restringido, más concreto por cuanto operacionalizan y puntualizan los lineamientos comprendidos en el Plan de Estudio, en términos de descripción del programa, objetivos, temática, metodología por utilizar y formas de evaluación. Por lo tanto, siendo los Programas de los Cursos instrumentos de planificación curricular más concretos, fue necesario examinarlos mediante el NUDIS*T para identificar la presencia de elementos de educación inclusiva en el proceso formativo del profesorado, expresado en las categorías y subcategorías que se definieron.

A través del análisis de contenido de los Programas de los Cursos, se encontró que en relación con la categoría Fundamentación hay presencia de esta en seis Programas de los cursos, pero con una frecuencia baja que oscila entre, 2 y 4, tal y como se registra en la Tabla 1.

Cuadro 1
Universidad de Costa Rica; Sede de Guanacaste: distribución de elementos de inclusión en programas de cursos del profesorado en educación básica, según categoría Fundamentación. II ciclo 2010–I ciclo 2010

Categorías	Fundamentación				Total
	Finalidad: Calidad Educativa	Valores: Respeto	Derechos: Igualdad	Barreras	
Necesidades Especiales de los niños	0	1	2	1	4
Evaluación de Educación	0	2	0	0	2
Principios de Currículo	0	0	2	0	2
Práctica Docente en Educación	1	0	0	0	1
Procesos de Desarrollo y Aprendizaje I	1	0	0	0	1
Ciencias en Educación I	0	1	0	0	1
Total	2	4	4	1	11

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

Es importante destacar que los primeros cinco cursos que muestran puntuaciones en la categoría Fundamentación, son cursos vertebrales en el proceso formativo por cuanto orientan y cristalizan el quehacer educativo, como por ejemplo Principios de Currículo y Práctica Docente en educación; por otro lado, son cursos que tienen presencia durante toda la carrera, tal es el caso de Evaluación en Educación.

Por otro lado, las subcategorías de Valores y Derechos registran mayores referencias según las puntuaciones obtenidas. Los Programas de los Cursos que registran puntuaciones son cursos de formación central en el profesorado, por cuanto abordan enfoques integrales del proceso de formación en el currículo, evaluación, desarrollo del aprendizaje, necesidades educativas y prácticas preparatorias del quehacer educativo a nivel general

Asimismo, la tabla 2 da a conocer que la categoría Diversidad está presente en 21 de los 23 Programas de los Cursos analizados (91.3%), con una frecuencia variada que osciló entre 1 y 18, pues está conformada por mayor variedad de elementos de educación inclusiva. Los cursos de Principios de Currículo, Necesidades Educativa Especiales de los niños y niñas, Artes del Idioma y Práctica Docente en Educación son los que muestran mayor frecuencia de elementos en inclusividad.

Además, en la misma tabla se observa que el elemento de educación inclusiva de mayor presencia en los programas de cursos es el social; fundamentalmente en los cursos de Principios de Currículo y Práctica Docente en Educación. Como segundo elemento en orden de importancia está el Lingüístico, en donde el curso Artes del Idioma registra la mayor puntuación para este elemento inclusivo; mientras que el curso Práctica Docente en Educación tiene mayor referencia en elemento de Otros, que se refiere a los diversos actores sociales involucrados en el proceso educativo.

Tabla 2
Universidad de Costa Rica; Sede de Guanacaste: distribución de elementos de inclusión en Programas de Cursos del profesorado según categoría Diversidad. II ciclo 2010–I ciclo 2010

Categorías	Diversidad						Total
Subcategorías	Necesidades educativas especiales						
Programa de curso	Discapacidad	Cultural	Lingüística	Social	Salud	Otros	
Principios de Currículo	0	5	0	12	0	1	18
Nec Espec. de los niños	7	0	0	0	0	11	18
Artes del Idioma	0	0	17	0	0	0	17
Práctica Doc. En Educ.	0	0	2	1	0	12	15
Estud. Soc. en Educ. II	0	0	0	9	0	4	13
Introd. a la Pedagogía	0	3	0	7	0	1	11
Didáctica de la Lectoescritura	0	0	9	0	0	0	9
Artes Aplic a la Educ.	0	0	4	2	0	0	6
Fundamentos de Didáctica	0	0	0	1	1	4	6
Evaluación de Educ.	1	0	0	0	0	4	5
La Expr. Escr. en Educ.	0	0	5	0	0	0	5
Expresión Creadora I	0	0	4	0	0	0	4
Procesos de Desarrollo y aprendizaje I	1	0	2	1	0	0	4
Matemática en Educ. I	0	0	0	0	0	2	2
Educación Agrícola	0	0	1	1	0	0	2
Materiales y Recursos Educativos	0	0	2	0	0	0	2
Metodología para la Escuela	0	0	0	1	0	1	2
Literatura Infantil	0	0	2	0	0	0	2
Estudios Sociales en Educación II	0	0	1	0	0	0	1
Introducción a las Políticas Adm. Educ.	0	0	0	0	0	1	1
Ciencias en Educ. II	0	0	0	0	0	1	1
Total por subcategorías	9	8	49	66	1	42	175
Total por categorías	175						

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

Al comparar la tabla 1 y 2, se destaca que las categorías Fundamentación y Diversidad que contienen elementos muy significativos de la educación inclusiva,

tales como Calidad Educativa, Valores, Derechos, Barreras, Necesidades educativas Especiales tienen una menor presencia en los Programas de los Cursos, ya que muestran un 1.6% y 25%, respectivamente, del total registrado mediante el NUDIS*T. Este resultado investigativo indica posiblemente la necesidad de plantear lineamientos de educación inclusiva de forma explícita, clara y precisa en la política educativa de la escuela de Formación Docente, que se exprese a través de los Lineamientos Educativos y Curriculares, Objetivos de formación, Justificación y Fundamentación del Plan de Estudio.

En el análisis global de los 23 Programas de los Cursos estudiados se encontró la presencia de elementos de educación inclusiva en una frecuencia de 701 veces en las 19 subcategorías comprendidas en las tres categorías en estudio, tal y como se observa en la Tabla 3, tabla compuesta que agrupa toda la información identificada. En la misma tabla, se puede captar que la categoría Práctica Educativa es la que presenta un mayor porcentaje, pues constituye el 73.4 % del total de elementos de educación inclusiva presentes, quizás por tener de subcategorías elementos como Comunidad, Participación, Metodología, Apoyos y Currículo Flexible, lo que es un lenguaje común en la planificación curricular.

De los datos se deduce que del total de los cursos analizados, la mayor puntuación en elementos de educación inclusiva la muestran los cursos de Práctica Docente, Principios de Currículo, Necesidades Especiales de los niños y niñas, Introducción a la Pedagogía, Fundamentos de Didáctica y Artes del Idioma con porcentajes de 14,4%, 9.8%, 6.8%, 5.7%, 5.1%, y 4.4% respectivamente, lo cual constituye un total del 46.2%, es decir casi un 50% del total. Este hallazgo es importante por ser estos cursos medular en el proceso de formación del profesorado; al orientarse al desarrollo de habilidades y destrezas en el manejo de grupo y en la elaboración del planeamiento didáctico, atendiendo las características particulares del grupo, así como al análisis de los conceptos básicos de la teoría curricular y su relación con la realidad del contexto.

Es importante destacar que los cursos que muestran mayores referencias a elementos de educación tienen como finalidad conceptualizar y definir los procesos

de enseñanza y aprendizaje desde sus diferentes perspectivas y de una manera contextualizada, además de identificar y atender apropiadamente al estudiante con necesidades educativas, se refuerzan destrezas para el trabajo en equipo interdisciplinario, con profesionales involucrados en el proceso de atención de la persona con diversas necesidades educativas. Están enfocados a identificar los servicios para la atención de estas personas, con participación de la familia desde el manejo de la teoría y la práctica educativa con concepciones básicas de la pedagogía, con una perspectiva histórica, social y cultural y con una visión de los fundamentos de la didáctica, desde diversos paradigmas educativos que permiten formular planeamientos a partir de un análisis del contexto.

La categoría fundamentación tiene mayor presencia en los cursos de Necesidades Especiales de los Niños y Principios de Currículo, posiblemente por ser cursos que buscan preparar al futuro profesorado dentro de las diversas concepciones pedagógicas y para atender a las personas con necesidades educativas, reforzar destrezas para el trabajo interdisciplinario con otros profesionales y con los padres de familia, así como la identificación de los servicios que atiende esta población.

Por otro lado, es posible deducir que con respecto a la categoría diversidad los cursos que tienen mayor presencia de elementos de educación inclusiva son Necesidades Educativas Especiales de los Niños y Principios de Currículo con un porcentaje de 10.3%, Artes del Idioma con 9.7% y Práctica Docente con 8.6%, representando esto un total del 28.6%, equivalente a un poco más de la cuarta parte.

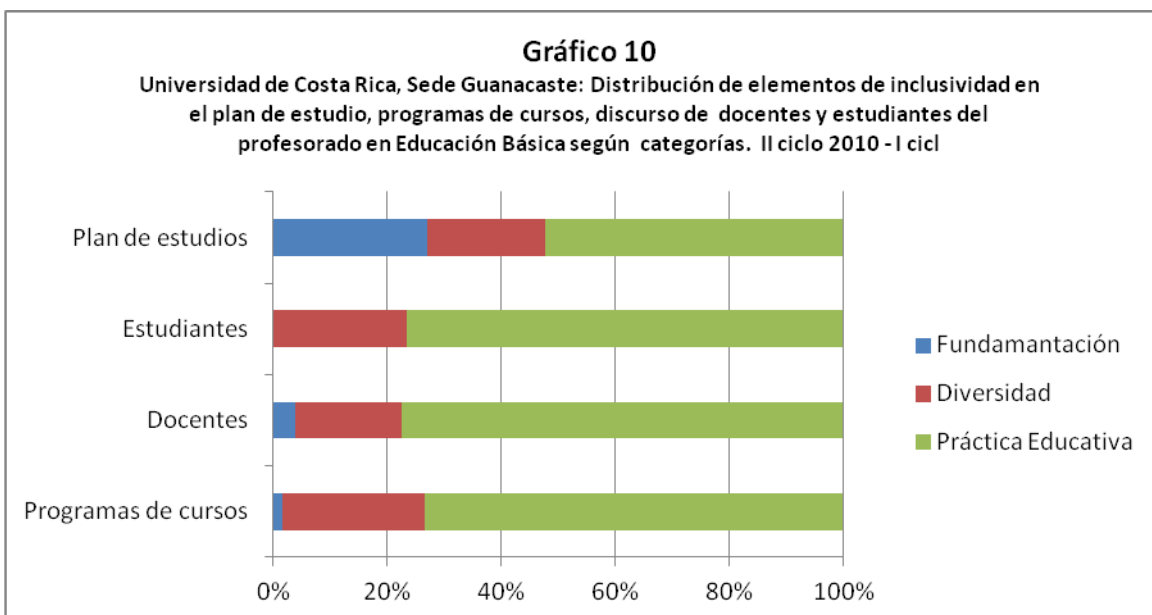
5.4 Comparación del Plan de Estudio, Programas de los Cursos y Grupos Focales

Para un mejor abordaje del problema de investigación y logro de la validez de la información, se consultó mediante los grupos focales, dos unidades de estudio más tal y como se planteó en la parte metodológica como fueron los Docentes y

Estudiantes mediante la técnica del grupo focal, por ser estos agentes directos del proceso de formación.

Por lo tanto, al igual que la información del Plan de Estudio y de los Programas de los Cursos, el registro de los datos de las sesiones de los grupos focales de los docentes y estudiantes fueron sometidas también al análisis de contenido mediante el programa informático NUDIS*T. El realizar el análisis de contenido por medio del NUDIS*T a todas las unidades en estudio (Plan, Programas, Ediantes y Docentes) permitió establecer datos para realizar una comparación en torno a la presencia de elementos de educación inclusiva.

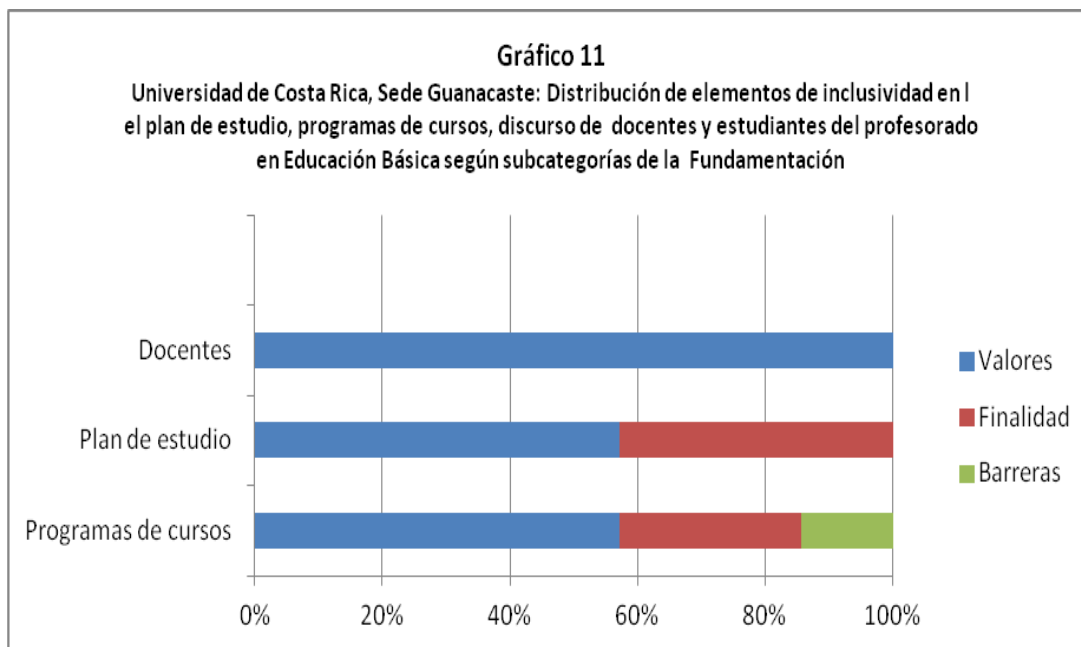
En ese sentido, el gráfico 10 presenta la distribución de los elementos de inclusividad, en las cuatro unidades de análisis, en el cual se observa que la categoría de mayor presencia, en las unidades de estudio denominadas Plan de Estudio, Programas de los cursos, Docentes y Estudiantes corresponde a la Práctica Educativa, la cual representa la mayor frecuencia por amplio margen respecto a las demás. Para efectos de los Programas de los Cursos y del Discurso de Docentes y Estudiantes le sigue porcentualmente la categoría Diversidad y en menor grado la de Fundamentación, la que no estuvo presente en el Discurso de los Estudiantes. Con respecto al Plan de estudio la categoría Fundamentación representa un segundo orden de respuestas.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

El gráfico 11 contiene los datos sobre las subcategorías de la categoría Fundamentación, donde se observa como ya se había indicado en el gráfico anterior, que esta categoría no tuvo presencia en el Discurso de los Estudiantes. Mientras que en el Discurso de los Docentes tuvo presencia en la subcategoría Valores con una frecuencia de 4 veces. Por otro, lado es de resaltar que en los Programas de los Cursos, estuvieron presentes todas las categorías, excepto la de Derechos.

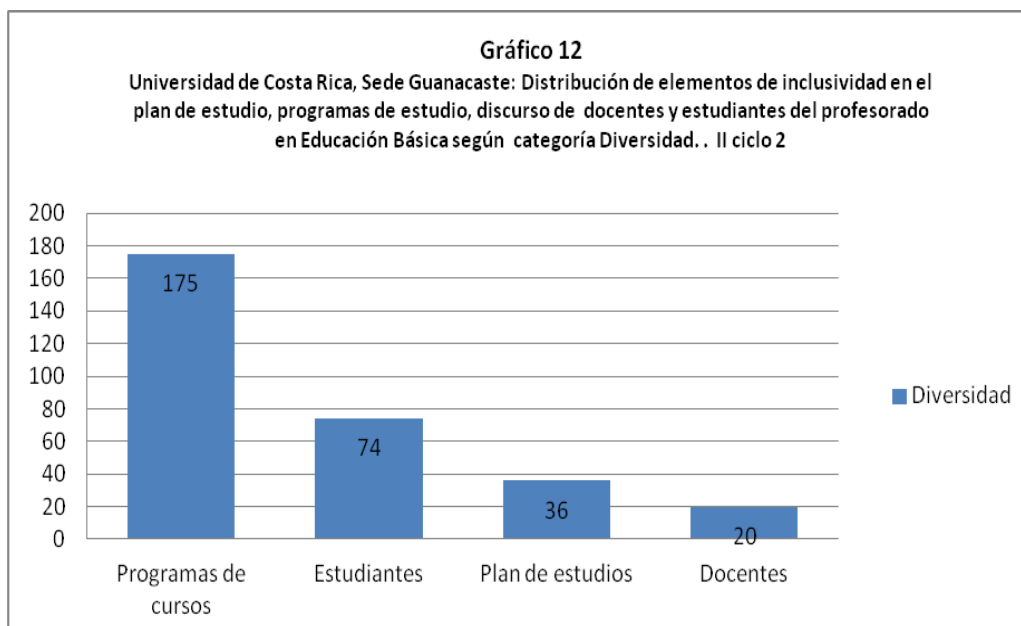
En lo que respecta al Plan de Estudio se nota que estas subcategorías tuvieron presencia con excepción de Finalidad, Aceptación, Justicia y Barreras, destacándose la mención de Valores, Solidaridad y Sociedad Democrática, elementos importantes dentro de los planteamientos de la educación inclusiva, por ser componentes que cristalizan una visión conducentes a prácticas y actitudes de inclusión en la construcción de sociedades más justas y equitativas.



Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

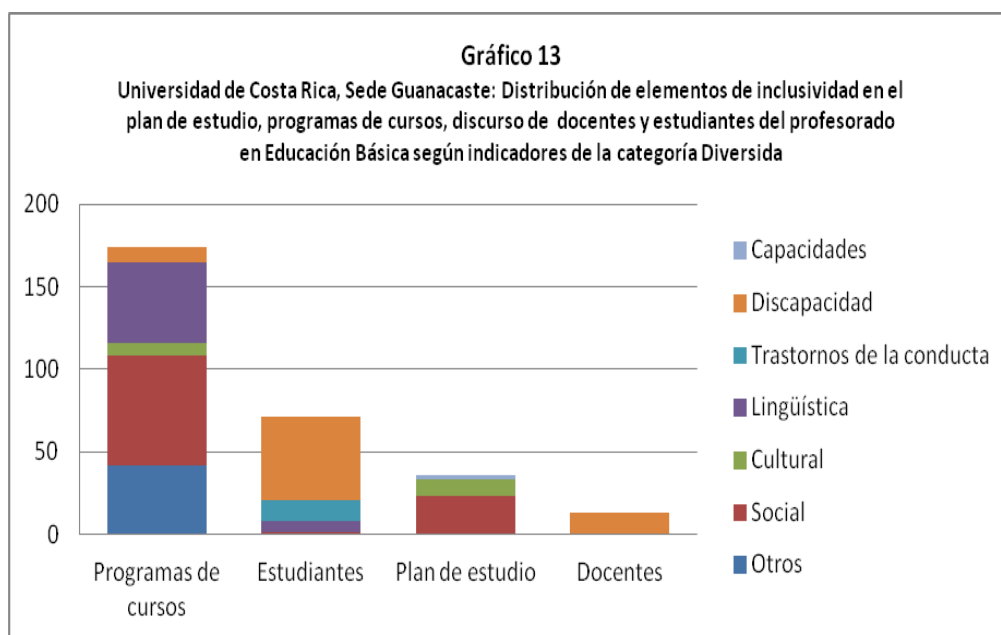
El gráfico 12 presenta las referencias en relación con la categoría Diversidad en cada una de las unidades de estudio; los números al interior de cada barra indican la frecuencia de las referencias, se destaca mayor presencia de esta en los programas de los cursos.

Llama la atención que esta categoría se menciona con mayor énfasis en el discurso de los grupos focales de los estudiantes con respecto al de los docentes; incluso, sobre el Plan de estudios, quizás debido a las experiencias que ha tenido el estudiante en su proceso formativo.



Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

El gráfico 13 presenta los detalles desglosados por subcategorías de la categoría Diversidad, donde se nota que en el discurso de los docentes hay referencias a los elementos de Discapacidades que es un indicador de las Capacidades, subcategoría para la cual también se definió las Altas Capacidades con interés de ser medida, para la cual no hubo referencias en las unidades de estudio

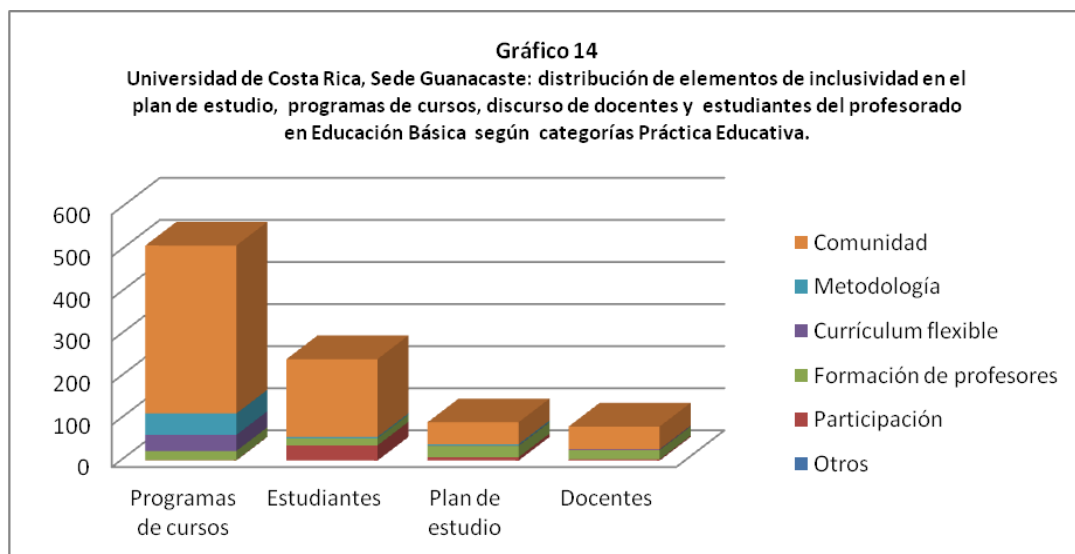


Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

En el discurso de los estudiantes, la mayoría de las referencias fueron para el indicador Discapacidad, luego por orden de mayor a menor frecuencia siguieron Trastornos de la Conducta, Lingüística y Otros. Mientras que en los Programas de los Cursos se dio la mayor variedad de referencias de los indicadores de esta categoría, en las cuales la mayor frecuencia la tuvo el indicador Social, seguido de Lingüística, Otros y en mucho menor grado por Discapacidad y Cultural. Con respecto al Plan de Estudio, las referencias en orden de frecuencia se dieron hacia las subcategorías Social, Cultural y Capacidades.

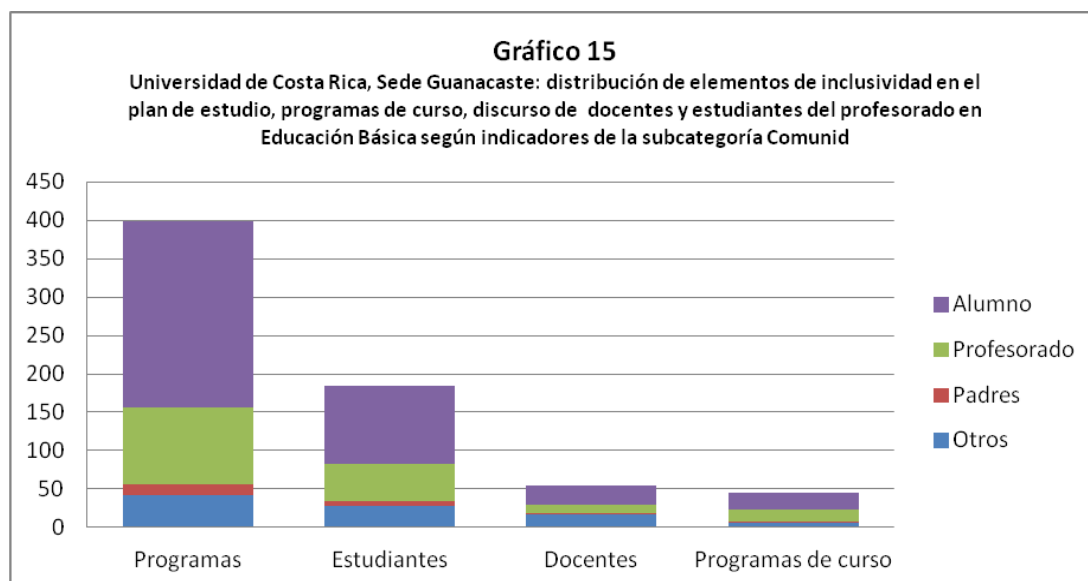
Con respecto a las referencias para la categoría Práctica Educativa se observa que en cada unidad de estudio hubo variedad en la presencia de elementos de inclusividad, en el discurso de los docentes predominaron las acotaciones a la subcategoría Comunidad, lo cual representa una constante en las otras unidades de estudio, pero con mayor énfasis en los Programas de Estudio, seguido en ese orden por los Estudiantes.

En escala de importancia, a la subcategoría Comunidad le siguieron en frecuencia de mayor a menor, Formación de profesores, Participación, Currículo Flexible y Otros. En el discurso de los estudiantes, como ya se indicó anteriormente, Comunidad fue el indicador mayoritariamente referenciado en lo que respecta al tema de inclusividad, seguido, por Participación, Formación Docente y Metodología. Mientras que en los Programas de los Cursos predominaron las referencias de inclusividad en el indicador de Comunidad, y en mucho menor grado, se presentaron referencias a la subcategoría Metodología, Currículo Flexible y Formación de Profesores.



Elaboración propia a partir del análisis de contenido.

El gráfico 15 contiene los datos que muestran las referencias para los indicadores Alumnos, Profesorado, Padres y Otros. Estos datos muestran que el alumnado constituye la mayor referencia en cada una de las unidades estudiadas, siendo mayor en los Programas de los Cursos y menor en el Discurso Docente. Por orden de mayor a menor indicación, a Alumnado le siguió Profesorado, tanto en el Discurso de Estudiantes como en los Programas de los Cursos, no así en el Discurso Docente, donde otros tuvieron mayor frecuencia, aunque con muy poca presencia padres.



Elaboración propia a partir del análisis de contenido

5.5. Identificación de necesidades de formación en Educación Inclusiva

Según los resultados de esta investigación se encontró que hay presencia de elementos de inclusividad a nivel de los diferentes componentes del Plan de Estudio. No obstante, en el abordaje de los Programas de Cursos, en lo expresado en los grupos focales por estudiantes y docentes no se evidenció un planteamiento explícito, estructurado, sistemático y operativo de la temática en estudio.

Por lo tanto, en la tabla siguiente se muestran las necesidades más relevantes de formación del profesorado, las cuales se constituyen en el punto de partida en la elaboración de la: **“PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO”**

Tabla 3

Necesidad de formación del profesorado en Educación Inclusiva

Necesidad identificada	Descripción	Justificación
1. Incorporar de forma expresa la inclusividad en la formación del profesorado.	Los resultados evidenciaron que el proceso formativo aborda elementos de la Educación Inclusiva, sin llegar a profundizar de forma sistemática y sin aplicación.	Plantear un abordaje más integro y sistemático de los componentes inclusivos, para dotar al futuro docente de conocimientos y herramientas para realizar procesos inclusivos.
2. Ampliar y profundizar el estudio de la temática de la diversidad.	Ampliar y profundizar la temática de la diversidad para posibilitar la comprensión de los procesos educativos inclusivos, asumir la atención a la diversidad dentro de un referente competencial que promueva el aprendizaje de competencias sociales.	La diversidad en sus variadas manifestaciones debe ser atendida en el espacio formativo para garantizar a todos el derecho de la educación y a la igualdad de oportunidades
3. Incorporación de Tecnologías de Información, Comunicación y la Accesibilidad.	En el análisis no se captó la formación en Tecnologías de Información, la Comunicación y Accesibilidad en la Educación.	Requiere de conocimientos que permitan incorporar la tecnología dentro del curriculum para atender la diversidad del estudiantado.

Continuación Tabla 3

Necesidad identificada	Descripción	Justificación
4. Estrategias metodológicas para la Educación Inclusiva	Herramientas conceptuales, metodológicas y tecnológicas necesarias para promover procesos inclusivos.	Desarrollar metodologías en el diseño y aplicación de estrategias didácticas para promover la innovación con orientación inclusiva.
5. Formación en ciudadanía y democracia, desde la práctica de valores, derechos, deberes y la cultura de paz	Ciudadanía y democracia constituyen dos ejes centrales para favorecer la asunción de valores que permitan desde la educación impulsar procesos formativos facilitadores de la inclusividad.	Propiciar conocimientos, actitudes, habilidades, valores para el desarrollo de competencias inclusivas, dando respuesta a las diversas necesidades educativas del estudiante y sus entornos.
6. Desarrollo de habilidades para la comunicación y las relaciones sociales.	Implica competencias y habilidades de liderazgo en consonancia con los valores y la práctica inclusiva. Involucra los aspectos técnicos, metodológicos, políticos, administrativos e interacciones sociales.	Formar al profesorado para facilitar procesos de comunicación y adecuadas relaciones interpersonales para generar espacios de convivencia, cooperación y apoyo.

Continuación de la Tabla 3

7. Conocimiento de la normativa internacional y nacional que dan respaldo a la inclusividad.	Se orienta a brindar conocimiento sobre el desarrollo de los diversos instrumentos jurídicos sobre la inclusividad.	Son instrumentos jurídicos que ofrecen conocimientos básicos y necesarios para el manejo de una adecuada orientación inclusiva.
--	---	---

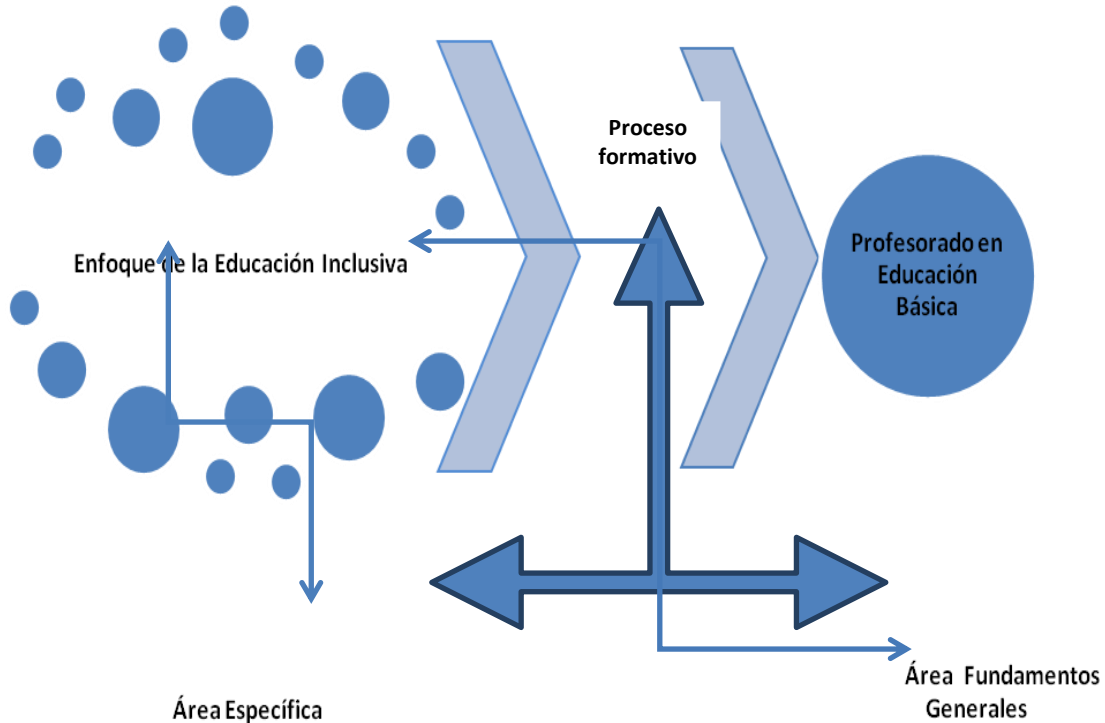
Fuente: Elaboración propia.

Esta redefinición de necesidades, demanda indiscutiblemente, el desarrollo de competencias personales, curriculares y pedagógicas procesuales que se van logrando a medida que el estudiante va vivenciando y, construyendo en el proceso formativo las exigencias de la profesión en las diferentes circunstancias y contextos, mediante el desarrollo de los diversos cursos, prácticas y módulos.

Como se puede notar, la identificación de necesidades de formación, con miras a incorporar elementos de Educación Inclusiva en la formación del profesorado son viables e implican modificaciones y coordinaciones en el hacer formativo desde la visualización de una manera diferente, clara y directa de la inclusividad a partir de la lectura apropiada y constante del quehacer educativo. En ese sentido la inclusividad como eje transversal debe ser un componente medular del Área Específica como la de Fundamentos Generales, áreas propias del respectivo, tal y como se recoge en la siguiente figura.

Figura 66

La inclusión como eje transversal en el proceso formativo



Fuente: Elaboración propia.

Para ello es necesario posicionarse dentro del modelo interaccionista donde el conocimiento se concibe como una forma de relación dialéctica con la realidad social y educativa, asumidas éstas como situaciones históricamente situadas y encarnadas. Esta perspectiva se propone una ruptura entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, a partir del desarrollo y construcción del propio conocimiento, desde el quehacer educativo cotidiano, el ejercicio diario de la práctica educativa. Así, el conocimiento se construye en la acción y a través de ella porque “conocer es actuar, actuar es conocer (Foerster, 1991, citado por Villegas y González, 2011: 5).

Esto significa que la persona, llámese estudiante, graduado, profesorado en formación, está implicada en la realidad del contexto sociocultural en el cual se produce el conocimiento y constituye la fuente en la que se engendra y se desarrolla el pensamiento. Supone por lo tanto, desplazamiento del pensamiento técnico teórico que predominó en la teoría curricular en los primeros setenta años del siglo XX hacia un pensamiento práctico-reflexivo presente en propuestas progresistas que buscan la transformación y articulación del quehacer educativo en todos sus niveles, aspecto enfocado en el siguiente texto:

Vivimos lazos y relaciones históricas, sociales y culturales que nos hacen sentirnos partícipes de unas señas de identidad colectivas. Nuestras culturas constituyen el entramado de nuestros pensamientos, de nuestros sentimientos, de nuestros sueños, de nuestras formas de relación y de comunicación, de nuestra creatividad y la expresión de nuestro estar en el mundo. La cultura es aquello que asigna identidad a nuestra vida individual pero también a nuestra vida colectiva (Marchesi, 2010:1).

Por lo tanto, asumir la formación del profesorado desde y por la inclusividad es un desafío permanente, es apropiarse de un currículo como campo de estudio, de investigación constante y dinámico, de permanente retroalimentación con el propósito de ir estudiando la puesta en marcha del currículo y del modelo de formación que se quiere lograr. Es pensamiento traducido en acción educativa con la intencionalidad manifiesta de lograr incidir en la realidad circundante para llegar a mejores niveles de vida. Para evitar caer de nuevo en antiguas cosmovisiones del quehacer educativo ya superadas y perfilarse hacia otros espacios y tiempos donde la reflexión, el análisis y la retroalimentación sean el norte que puedan conducir hacia un futuro inclusivo y superar prácticas educativas aferradas a perspectivas restrictivas de la educación, de la educación especial y desde lógicas estandarizadas y prácticas excluyentes, considerar que:

- La práctica educativa es una situación singular, no repetible. No existen dos situaciones iguales que puedan ser equiparables, pues no existe

una práctica que pueda ser considerada ideal, que sea teóricamente mejor que otra.

- La práctica educativa es cambiante, no estática. Cada momento es diferente, la experiencia educativa en el aula es dinámica, recurrente e interactiva, por lo que la «conversación con la práctica» va modelando y es modelada por ésta como un sistema autorreferencial (termodinámicamente abierto).
- La práctica educativa es incierta, no segura. Como toda organización social, la enseñanza es un conjunto de situaciones imprevistas, difíciles de predecir y controlar. La explicación de lo que se hace en el aula viene determinada por la propia actividad en sí misma.
- La práctica educativa es axiológica, no aséptica. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje está dimensionado por los valores. Éstos se muestran a través de diferentes ópticas; la de cada uno de los protagonistas: el profesorado, el alumnado, las familias, la administración educativa, la sociedad en general...
- La práctica educativa es heterogénea, no uniforme. Existen tantas posibilidades como personas. Cada uno de los alumnos es diferente. La diversidad de intereses, expectativas, preocupaciones, capacidades, motivaciones, delimita una práctica imposible de delimitar bajo un único principio regulador. La diversidad es una fuente inagotable de vida, y la práctica educativa es entendida como una actividad plural (Carro, 2002, s/p.).

El quehacer educativo en la práctica cotidiana es el sustento de los cambios sociales y educativos que se quieren lograr, pues es en este espacio pedagógico y próximo donde se inician y generan los pequeños cambios, que posteriormente se extrapolarán al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto; es decir, es en la vida cotidiana ordinaria donde se suceden las transformaciones cualitativas que desde la cotidianidad al ser sopesadas y revalorizadas adquieren nuevos significativos en el quehacer educativo, porque permite vislumbrar la organización educativa, tomando en cuenta múltiples senderos, como el enfoque de derechos, el respeto y valoración de lo diverso., la convivencia entre unos y otros, la singularidad, la tolerancia, lo diferente.

CUARTA PARTE

**VALORACIÓN DE UNA VISIÓN DE FUTURO Y PROPUESTA DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO**

En este apartado, se presentan dos capítulos: El capítulo VI orientado a valorar una visión de futuro vinculada a la reestructuración del plan de estudio en la formación del profesorado. El capítulo VII presenta una propuesta de Educación Inclusiva para la formación del profesorado.

Capítulo VI. Valoración de una visión de futuro vinculada a la formación del profesorado

La educación inclusiva como práctica social comprende un conjunto de principios, políticas, estrategias y prácticas destinadas a la democratización de la educación y de su permanente actualización, a través del desarrollo de propuestas pedagógicas que faciliten al estudiantado el derecho de acceso, participación y aprendizaje, en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de discriminación que pueda restringir, impedir o anular el gozo de este derecho fundamental, se amerita realizar los esfuerzos formativos conducentes a lograr dicho propósito:

La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, demanda un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas (Forteza, 2010: 8).

Por lo tanto, una visión de futuro surge a partir de lo que se hace en el presente. Una reestructuración en el quehacer educativo no es necesariamente el punto de llegada dentro del proceso de formación, más bien apunta hacia la forma como se va construyendo y, de lo que se está llevando a cabo en el abordaje de la temática de inclusividad. Es decir, “todo lo que no se acometa ya, en este momento, supondrá rémoras irrecuperables para nuevas generaciones, una tras otra, que habrán dedicado tiempo y esfuerzo a conseguir una educación absolutamente

inadecuada para el presente y el futuro de nuestra sociedad” (Casanova, 2011: 22), se está frente a realidades educativas nuevas que reclaman una redefinición del papel del profesorado y el compromiso de revisar periódicamente los progresos realizados.

Dentro de este contexto, se infiere que hay escenarios que vislumbran la oportunidad de sentir el derecho de emprender la senda de la transformación hacia una inclusión educativa, conducente a una educación para todos.

En ella se encuentra el impulso hacia una sociedad más justa y más libre. Entre todos, en este tiempo de esperanzas renovadas, con el esfuerzo colectivo y una pasión sin límites, podremos hacer realidad los sueños que hoy aquí y para siempre nos mantendrán unidos (Marchesi, 2010).

Mediante el análisis de los diferentes elementos de formación del profesorado en educación básica, se deduce la existencia de condiciones fértiles que representan un desafío y posibilitan la incorporación de los elementos de educación inclusiva, ya que se cuenta:

- Con una Constitución Política que da respaldo a la educación como un derecho constitucional para todos los ciudadanos.
- Normativas y directrices educativas del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.
- Ley Fundamental de Educación Pública de Costa Rica.
- Ley de Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
- La misión, visión, valores, principios y fines de la Escuela de Formación Docente

Es decir, Costa Rica tiene condiciones de un marco legal propicio, que se cristaliza en la ratificación de las diversas convenciones y declaraciones tratadas en el

capítulo referido Posicionando la Educación Inclusiva, que pueden facilitar la toma de decisiones para apropiarse del cambio en las prácticas educativas inclusivas, tendientes a la puesta en marcha de programas de formación profesional a la luz de los nuevos modelos de organización, de las innovaciones tecnológicas de comunicación e información, del enfoque de derechos, de adquirir y transmitir el conocimiento, así como de las nuevas formas contemporáneas de entender la educación, la sociedad y la persona.

En el camino hacia el logro de una educación inclusiva en los procesos de formación del profesorado, surgirán situaciones no fáciles de resolver, habrá limitaciones, incertidumbres y dudas, que finalmente, se cristalizarán en avances seguros y auténticos hacia procesos formativos inclusivos que proporcionen los conocimientos, las habilidades y las competencias a cada titulante, para que puedan desempeñarse eficientemente, tanto en la etapa formativa como en el desempeño laboral. Esto precisará de una nueva formación y actualización de todos los participantes del proceso, de la reflexión constante, partiendo de los entornos educativos y de la realidad, tal como ha quedado planteado en el apartado de Identificación de necesidades de formación. Es una construcción constante de la vía hacia la inclusividad.

En este sentido, la Escuela de Formación Docente como entidad universitaria formadora de profesionales en educación, debe vislumbrar que asumir el compromiso con la educación inclusiva constituye una oportunidad para aprender a hacer la tarea educativa de formas diferentes a las tradicionales, es:

aprender de los demás, compartiendo conocimientos, competencias, reflexiones, creencias... para una educación de calidad, una educación accesible para todos, se sitúa en otro lugar, en aquel en el que es posible avanzar hacia una educación más inclusiva. Y en esta línea, las universidades, responsables de la formación de los futuros educadores, tenemos ahora el desafío de impregnar una orientación inclusiva de la educación en nuestros planes de estudio (Forteza, 2010:8).

Es evidente, que para alcanzar ese momento, es preciso comenzar a realizar las acciones necesarias para la mejora de la calidad educativa mediante un modelo inclusivo de educación ya visualizado anteriormente. Es una buena forma de indagar, sobre una base de evaluación certera de las diversas situaciones, condiciones, necesidades y, recursos de todo tipo pendientes de alcanzar para seguir avanzando hacia el logro de una educación más inclusiva.

Dentro de este contexto, avanzar hacia un modelo de inclusividad, requiere partir de la realidad del entorno; tener claro hacia dónde se orienta la educación, implementar ambientes adecuados y valorar los procesos formativos. Asimismo, es necesario la evaluación curricular del Plan de Estudio y las estructuras organizacionales de la Escuela de Formación Docente para fortalecer lo positivo de la práctica educativa en la formación profesional; optimizar la capacidad instalada, además, identificar barreras, así como transformar los obstáculos en oportunidades; para perfeccionar el proceso formativo del profesorado con componentes de educación inclusiva.

De esta manera, el quehacer ejercido en la formación de profesionales en educación básica, es una perspectiva segura; sobre todo porque busca la creación de espacios educativos democráticos y de excelente calidad para atender a todos y cada uno de los que conforman la población en proceso de formación, quienes serán los protagonistas en la formación de futuros educandos.

Al asumir la educación inclusiva en la formación del profesorado, es posible renovar constantemente la educación, conducente a reflexionar sobre las competencias necesarias para atender las diferentes capacidades del estudiantado, es decir, atender la diversidad. Para ello, es necesario articular teoría y práctica.

Así, los procesos formativos deben posibilitar una nueva manera de acercarse a la realidad, de conocerla, de cuestionarla, pues el modelo tradicional de formación, en respuesta a cuestiones meramente academicistas e instrumentales no satisface las demandas de forma integral de la realidad cambiante, incierta y

plural. Al respecto, Lugo y Padrino (2012) citan a Morin para decir que si se cambia la forma de llevar a cabo la formación del profesorado podrían hacerse efectivas las grandes finalidades educativas: crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse y autoformarse, porque para ser un buen profesional de la educación no basta con tener mucha información, ya que no le es útil, no es pertinente en su práctica educativa por estar desvinculada de la realidad o no saben cómo aplicarla.

Es importante destacar que cuando Morin menciona la necesidad de organizar el pensamiento, el conocimiento, se refiere no solo al especializado, al académico sino al conocimiento en general en sus más variadas fuentes, al conocimiento que nos acompaña y que se produce en el diario vivir. De vital importancia es pensar el futuro con incertidumbre como una vía para comprenderlo y asumirlo. De esta manera podremos construir una sociedad planetaria donde el ser humano sea actor y autor de su propio destino, esculpiendo una mejor calidad de vida para todos y dejando un mejor mundo para las generaciones venideras (Lugo y Padrino, 2012:1).

Del texto anterior se desprende la necesidad de propiciar e impulsar nuevos senderos para construir una realidad educativa intercultural y diversa que permita una nueva manera de aprehender y comprender la realidad, de posicionarse y proyectarse. Por eso, en los planes de estudio se deben incorporar espacios de formación que conduzcan al logro de un perfil profesional tendiente a alcanzar un profesorado reflexivo, capaz de cuestionarse su propia práctica educativa, de buscar y poner en ejecución respuestas colaborativas e interrelacionadas con el entorno circundante, además de asumir el compromiso de su quehacer educativo, como persona y profesional de la educación.

A partir de estas enunciaciones, se presenta una propuesta para la operatividad de la educación inclusiva que facilite la formación del profesorado, con miras a incorporar elementos de inclusividad y propicien de ser factible, la reestructuración del Plan de Estudio de la Escuela de Formación Docente.

Capítulo VII. Propuesta de Educación Inclusiva para la de formación del profesorado

“La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras ” (Artículo 40, Marco de Acción de Salamanca, 1992)

Las inquietudes en torno a la calidad de la formación del profesorado siempre han existido, de ahí los esfuerzos de revisión y evaluación de los planes de estudio con miras a lograr un profesorado idóneo desde el inicio de su formación universitaria. Al respecto, Blat y Marín señalan que un profesor es aquella persona que “se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (1980: 32) y, en el hacer camino hacia la inclusión, el profesorado se convierte en un mediador de procesos a todo nivel, de ahí que su formación y experiencias educativas asumen un papel fundamental en el quehacer pedagógico.

En ese sentido, al interior de la Universidad de Costa Rica y desde la Escuela de Formación Docente existe una capacidad instalada que es posible fructificar para fortalecer el proceso de formación del profesorado con orientación de Educación Inclusiva (Salazar, 2012), dada la legislación y normativa existente, ya mencionado en su respectivo apartado y en la valoración de una visión de futuro vinculada a la formación del profesorado.

Desde esta postura, es claro que un modelo técnico de formación docente no preparará a los profesionales para afrontar los retos de la inclusividad por sí mismo, por lo que a partir de los hallazgos o resultados identificados en el desarrollo de los epígrafes anteriores, se plantean los siguientes elementos de forma expresa en una propuesta que facilite a la Escuela de Formación Docente avanzar hacia una formación de un profesorado con enfoque inclusivo.

7.1 Planteamiento de la propuesta

A continuación se detallan los aspectos vinculados a la propuesta: presentación, fundamentación, naturaleza de los módulos, descripción, ubicación de los mismos en la Malla Curricular y su correspondiente formulación.

PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Presentación

La siguiente propuesta que se presenta en la Tabla 6 comprende la elaboración de Módulos Didácticos para su incorporación en el proceso formativo del profesorado de Educación Básica, dado que el análisis de los resultados evidenció la necesidad de incorporar y fortalecer el abordaje de estas temáticas vinculadas con la inclusividad. De este modo la preparación del profesorado se enriquecería y fortalecería con componentes de inclusividad dando lugar al desarrollo de un titulado con mejores competencias profesionales y con una identidad propia.

Seguidamente se fundamenta la propuesta, se describe la naturaleza de cada uno de los módulos, se da a conocer su correspondiente ubicación en la malla curricular y, finalmente se presenta el detalle de cada módulo.

Fundamentación de la propuesta

La propuesta se estructura en forma de módulos didácticos para agilizar su incorporación en la Malla Curricular, de tal forma que se diferencia de los cursos ya establecidos, sin implicar modificaciones estructurales del Plan de Estudio, duración de la Carrera ni presupuesto adicional que impidan su viabilidad; de tal

manera que si existe voluntad política de las respectivas autoridades académicas su puesta en práctica es posible.

Naturaleza de los módulos

En ese sentido los Módulos propuestos se han distribuido estratégicamente en la Malla Curricular, al inicio y al final de cada uno de los cuatro ciclos lectivos, por tres razones

- La ubicación de cada uno de los módulos en dichos ciclos lectivos obedece al avance que va logrando el estudiante en su proceso formativo, según los cursos que va recibiendo garantizar un abordaje gradual, sistemático e integrador de la temática articulada al proceso formativo.
- Que los cursos de cada ciclo lectivo se constituyan en insumos para una mejor comprensión, asimilación y acompañamiento de la temática.
- Garantizar la plena participación del estudiante en el desarrollo de los módulos, dado que en esos periodos no se están desarrollando cursos del profesorado.
- Se cuenta en ese periodo con profesores y capacidad instalada para el desarrollo de los módulos.

La propuesta está formada por siete Módulos Didácticos orientados a la incorporación de componentes inclusivos de forma estructurada y sistemática, derivados de las necesidades de formación detectadas en el estudio realizado. Consiguientemente cada uno de los módulos que se proponen se constituye un bloque unitario formado por una serie de unidades didácticas, no obstante cada uno de éstos está estrechamente interrelacionados entre sí y fortalecen los elementos abordados en los otros.

Descripción de los módulos

Módulo 1. Enfoque de la Inclusión: Precisiones, Alcances e implicaciones

Este módulo responde a la necesidad 1 planteada en el apartado de identificación de necesidades, específicamente la que señala la necesidad de incorporar de forma expresa en la formación del profesorado la temática de la Educación Inclusiva, para dotar al docente de los conocimientos y herramientas necesarias en procesos inclusivos.

Módulo 2. Diversidad, heterogeneidad e Interculturalidad

Se pretende desde el proceso formativo revalorar la diversidad humana y cultural como una riqueza en el proceso educativo, así como fortalecer el desarrollo de capacidades para trabajar en entornos educativos heterogéneos.

Módulo 3. Tecnologías de la Información y Comunicación y Accesibilidad en la Educación Inclusiva.

Dicho Módulo se orienta a brindar conocimientos, así experiencias y formas de aplicar las tecnologías de la información y comunicación para hacer uso de ellas como estrategias de apoyo del aprendizaje y la enseñanza.

Módulo 4. Estrategias metodológicas para la Educación Inclusiva

Trabaja el desarrollo de estrategias pedagógicas y conceptuales tendientes a promover el conocimiento y abordaje de componentes de la inclusividad en sus diferentes manifestaciones.

Módulo 5. Ciudadanía y democracia en la Educación Inclusiva

Busca fomentar para el desarrollo activo de la ciudadanía activa y de la democracia, desde la vivencia y práctica de los valores, los deberes y la cultura de paz en el proceso formativo, desde el compromiso personal y profesional.

Módulo 6. Desarrollo de habilidades para la comunicación y las relaciones sociales

Esta dirigido a propiciar el desarrollo de habilidades y actitudes comunicativas en torno a la tarea educativa, así como al manejo de las relaciones interpersonales para generar apoyo y cooperación.

Módulo 7. Marco Legal en Atención a la Diversidad y Normativa Oficial Educativa: Posibilidades y Limitaciones

Interesa posicionar la Educación Inclusiva desde los planteamientos de educación como un derecho fundamental, las conferencia internacionales, la normativa internacional y el respaldo jurídico nacional.

7.2 Ubicación de los Módulos Didácticos en la Malla Curricular

Cada uno de los módulos será de carácter obligatorio y están distribuidos durante los cuatro ciclos lectivos que conforman el Plan de Estudio, a partir del inicio y termino de cada ciclo lectivo, con la intencionalidad de dar una mejor secuencia y articulación dentro del proceso formativo. A través de su ubicación en la Malla Curricular se da una visión del conjunto total del proceso de formación universitaria.

Con los diferentes colores se resalta cada uno de los aspectos comprendidos en la Malla Curricular:

- Color azul: componente de la Malla, curricularmente hablando.
- Color gris: Año de Carrera y ciclo lectivo.
- Color celeste: Cursos que existen el Plan de estudio.
- Color blanco: Ubicación del módulo correspondiente.
- Turquesa claro: total de créditos.

Tabla 4

Ubicación de los Módulos Didácticos en la Malla Curricular

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas		Créditos
			T	P	
Nivel: Primer Año de Carrera. I Ciclo					
FD-1014	Artes del Idioma I	-	2	2	3
FD-1015	Español Correctivo I		2	2	3
FD-0400	Estudios Sociales Educación I	-	4	-	3
FD-0401	Matemática Educación I	-	4	-	3
FD-0402	Ciencias Educación I	-	4	-	3
FD-0548	Introducción a la Pedagogía	-	3	1	3
MÓDULO 1. ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN: PRECISIONES, ALCANCES E IMPLICACIONES					
		Subtotal de créditos			18
Primer Año de Carrera. II Ciclo					

Continuación Tabla 4

MÓDULO 2. DIVERSIDAD, HETEROGENEIDAD E INTERCULTURALIDAD					
FD-1026	Literatura Infantil	-	2	2	3
FD-0514	Estudios Sociales Educación II	FD-0400	4	-	3
FD-0515	Matemática Educación II	FD-0401	4	-	3
FD-0516	Ciencias Educación II	FD-0402	4	-	3
FD-0152	Fundamentos de Didáctica General en Educación I	FD-0548	4	-	3
FD-5051	Principios de Currículum	FD-0548	4	-	3
MÓDULO 3. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA					
		Subtotal créditos			18
Segundo Año de Carrera. III Ciclo					
MÓDULO 4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA					
FD-0517	Expresión Creadora I	-	4	-	3
FD-0519	Metodología para la Escuela	FD-1030	2	2	3
FD-1027	Didáctica de la Lectoescritura	FD-1014	2	2	3
FD-0123	Artes Plásticas a la Educación	-	1	3	3
OE-0360	Necesidades especiales de los niños	-	3	-	3

Continuación Tabla 4

OE-0362	Psicopedagogía del niño en edad escolar	-	4	-	3
MÓDULO 5. CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA					
		Subtotal créditos			18
Segundo Año de Carrera. IV Ciclo					
MÓDULO 6. DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN Y LAS RELACIONES SOCIALES					
FD-1028	Educación Agrícola	-	1	3	2
OE-1029	Evaluación de Educación	FD-1030	4	-	3
EA-0359	Materiales y Recursos Educativos	-	1	3	3
EA-182	Principios y políticas de Administración Educativa	-	3	-	3
FD-1046	Práctica Docente Educación	FD-0519, FD-0514 FD-0515, FD-0516, FD-1027	4	16	8
MÓDULO 7. MARCO LEGAL EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NORMATIVA OFICIAL EDUCATIVA: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.					
		Subtotal créditos			19
		Total de créditos			73

Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, se propone la incorporación de dichos módulos a la formación del profesorado, con los componentes y características que a continuación se presenta: objetivo, contenido, actividades, evaluación y competencias.

7.3 MÓDULOS DIDÁCTICOS

MÓDULO 1

ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN: PRECISIONES, ALCANCES E IMPLICACIONES

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
El módulo busca profundizar el conocimiento del profesorado en el enfoque de la educación inclusiva.	1. Fortalecer en el profesorado los conocimientos sobre el enfoque de educación inclusiva.	1. Enfoque de Derechos 2. Antecedentes de la Educación Inclusiva. 3. Concepto y modelo. 4. Educación inclusiva como derecho y sus dimensiones:: <ul style="list-style-type: none"> • Asequibilidad • Accesibilidad. • Adaptabilidad. • Aceptabilidad. 6. Elementos claves: y cultura inclusiva.	1. Investigación bibliográfica. 2. Revisión, crítica y síntesis de la normativa vinculada a la inclusividad. 3. Exposición docente. 4. Exposición grupal. 5. Análisis de experiencias y buenas prácticas inclusivas. 6. Propuesta de mejora institucional.	1. Identifica. 2. Comprende. 3. Relaciona 4. Aplica 5. Propone. 6. Innova.	1. Evaluación de exposiciones 2. Evaluación de reportes de investigación. 3. Evaluación de proyectos.

MÓDULO 2

DIVERSIDAD, HETEROGENEIDAD E INTERCULTURALIDAD

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
El módulo pretende revalorar la diversidad como una riqueza en el proceso educativo.	<ol style="list-style-type: none"> Propiciar la comprensión y asunción de la diversidad y la cultura como complemento de la educación inclusiva que reconoce la inherente al ser humano. Importancia de la diversidad como elemento para el desarrollo de la persona y de la sociedad 	<ol style="list-style-type: none"> Conceptualización de la diversidad educativa. Elementos de la noción de diversidad e heterogeneidad. La diversidad como valor. Cultura e interculturalidad Atención educativa en contextos diversos. Prácticas educativas para todos. Estrategias para trabajar la diversidad educativa. 	<ol style="list-style-type: none"> Exposición docente. Exposición grupal. Representación de roles. Foro virtual. Revisión de base de datos para búsqueda de fuentes y materiales Elaboración de cuentos didácticos 	<ol style="list-style-type: none"> Investigativa. Crítica. Compromiso. Reflexiva Crea. Actúa. Expositiva. Argumenta. 	<ol style="list-style-type: none"> Exposición. Reportes. Ensayos. Pósteres didácticos. Análisis de casos. Reflexión crítica

MÓDULO 3

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN, COMUNICACIÓN Y ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
Dotar al profesorado de conocimientos en el uso de tecnologías de información y comunicación que le permitan captar y organizar la información, utilización de herramientas interactivas en la comunicación, crear significados y facilitar los procesos educativos.	1. Apoyar y propiciar en la formación del profesorado el uso de tecnologías de interacción tanto en los aspectos técnicos como en su aplicación didáctica.	1. Nuevos entornos de aprendizaje. 2. Diseño Universal del Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Representar • Presentar • Demostrar 3. Funciones básicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. 4. Inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula	1. Debates telemáticos en foros virtuales. 2. Prácticas extraclase. 3. Creación de recursos tecnológicos de atención de necesidades educativas. 4. Prácticas demostrativas. 5. Consulta de Base de Datos. 7. Foros	1. Utiliza la Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. 2. Actualiza su formación a través de las Tecnologías de Información y Comunicación. 3. Utiliza herramientas de comunicación.	1. Exposiciones orales. 2. Práctica colectiva en aula. 3. Evaluación de material diseñado. 4. Análisis de casos. 5. Actividades prácticas en centros educativos. 6. Síntesis y análisis de lecturas.

Continuación Módulo 3

		<p>5. Redes de colaboración y coordinación</p> <p>6. Enseñanza y aprendizaje activo basado en la investigación.</p> <p>7. Desarrollo de un Plan de tecnología sobre accesibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de tecnología accesible. • Requisitos. • Diseño, desarrollo y adquisición de la tecnología. • Implementación y formación <p>8. Formación y actualización continua</p>	<p>1. Debates telemáticos en foros virtuales.</p> <p>2. Prácticas extraclase.</p> <p>3 Creación de recursos tecnológicos de atención de necesidades educativas.</p> <p>4. Prácticas demostrativas.</p> <p>5. Consulta de Base de Datos.</p> <p>6. Foros</p>	<p>1. Utiliza la Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>2. Actualiza su formación a través de las Tecnologías de Información y Comunicación.</p> <p>3. Utiliza herramientas de comunicación.</p> <p>4. Diseña y aplica material en su gestión .</p> <p>5. Toma de decisiones.</p>	<p>1. Exposiciones orales.</p> <p>2. Práctica colectiva en aula.</p> <p>3. Evaluación de material diseñado.</p> <p>4. Análisis de casos.</p> <p>5. Actividades prácticas en centros educativos.</p> <p>6. Síntesis y análisis de lecturas.</p>
--	--	--	---	---	--

MÓDULO 4

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
Aborda aspectos conceptuales y metodológicos en la aplicación y diseño de estrategias didácticas para promover procesos de innovación..	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brindar herramientas didácticas que permitan promover procesos inclusivos. 2. Fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes para el diseño y aplicación de estrategias inclusivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoques de aprendizaje. 2. Formas de gestionar la diversidad. 3. Aulas y prácticas inclusivas. 4. Aprendizaje por descubrimiento, 8. La enseñanza multinivel. 9. Talleres de aprendizaje. 10. Contenidos por centros de interés y apoyo curricular. 11. Trabajo por rincones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas 2. Análisis de materiales de apoyo 3. Diagnóstica de situaciones. 4. Comprensión crítica 5. Ejercicios de autoanálisis. 6. Construcción conceptual. 7. Consulta de bases de datos bibliográficos para la búsqueda de fuentes y material documental. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construye 2. Aplica. 3. Innova. 4. Diseña. 5. Procesa información. 6. Identifica necesidades educativas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de innovación educativa. 2. Reportes 3. Bateria didáctica 4. Discusión. 5. Mapas conceptuales. 6. Mural didáctico.

Continuación Módulo 4

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
		12. Grupos interactivos. 13. La gradación de las actividades. 14. Utilización flexible de espacios y tiempos. 17. La enseñanza cooperativa. 18. Trabajo con las familias. 19. Tutorías entre compañeros.			

MÓDULO 5

CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	EVALUACIÓN
Aborda el reconocimiento de las identidades de las personas y los pueblos, el respeto a las diferencias y a la interacción de carácter comprensivo y solidario	<p>1. Propiciar la adquisición de conocimientos, recursos e instrumentos que les permita analizar e incidir en la construcción de la realidad</p> <p>2. Fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo de la realidad nacional y educativa para vislumbrar espacios inclusivos</p>	<p>1. Ciudadanía y democracia.</p> <p>2. Rol del Estado.</p> <p>3. Derechos políticos económicos, sociales</p> <p>4. Equidad, resolución de conflictos.</p> <p>5. Problemática nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Pobreza. •Migración. •Exclusión social. <p>6. Cultura de paz</p> <p>7. Educación para la convivencia.</p>	<p>1. Foros de discusión.</p> <p>2. Consulta de bases de datos.</p> <p>3. Panel de expertos.</p> <p>4. Exposición docente.</p> <p>5. Exposición grupal.</p> <p>6. Trabajo por proyectos: construcción de conocimientos de la realidad educativa y del contexto</p>	<p>1. Integra teoría y práctica</p> <p>2. Razona y analiza.</p> <p>3. Reconoce valores habilidades y destrezas.</p> <p>4. Reflexiona y reelabora teoría.</p> <p>5. Asume compromisos de cambio.</p> <p>6. Cuestiona la realidad y la práctica educativa.</p> <p>7. Propone transformaciones en el contexto.</p>	<p>1. Debates.</p> <p>2. Foros virtuales.</p> <p>3. Mural didáctico</p> <p>4. Análisis de casos.</p> <p>5. Exposiciones</p>

Continuación Módulo 5

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	EVALUACIÓN
		<p>8. Aprendizaje de derechos y deberes.</p> <p>10. Ciudadanía inclusiva.</p> <p>11. Participación política.</p> <p>12. Grupos organizados: poder y presión</p> <p>13. Dimensión ideológica, política y ética de la planificación y la evaluación curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculum flexible, abierto e inclusivo 			

MÓDULO 6

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN Y LAS RELACIONES SOCIALES

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
Se orienta a fortalecer la disposición del profesorado hacia la reflexión y la crítica conjunta en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar espacios de reflexión para fortalecer las relaciones y la integración de la escuela con la familia y la comunidad en los procesos inclusivos 2. Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan un adecuado vínculo con la tarea educativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paradigma de la interculturalidad: cultura, costumbres, valores, creencias y normas. 2. Comprensión y adaptación a la realidad. 3. Formas de organización. 4. Estructuración del espacio y tiempo en la comunicación: 5. Habilidades e interacciones sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición docente. 2. Trabajos de investigación grupal 3. Discusión grupal. 4. Elaboración de proyectos colaborativos. 5. Talleres. 6. Foros virtuales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa e interpreta ideas, y vivencias. 2. Utiliza códigos comunicacionales. 3. Investiga, analiza y procesa información. 4. Adapta la comunicación al contexto. 5. Maneja diversas fuentes de información. 6. Toma decisiones 7. Resuelve conflictos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis y discusión. 2. Debates. 3. Portafolio académico. 4. Análisis de casos.

Continuación Módulo 6

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
		<p>6. El lenguaje como instrumento de comunicación.</p> <p>7. Comunicación dialógica</p> <p>8. Fomento de la colaboración y participación.</p> <p>9. Comunicación y participación</p> <p>10. Liderazgo , redes y trabajo en equipo</p> <p>11. Proyectos colaborativos</p> <p>12. Educación para la convivencia.</p> <p>13 Aprendizaje de derechos y deberes.</p>		<p>8. Respeta opiniones y posiciones.</p> <p>9. Habilidad de escucha.</p> <p>10. Retroalimenta.</p> <p>11. Libre de estereotipos.</p> <p>12. Juicio crítico y ético.</p> <p>13. Crítica asertiva.</p> <p>14. Relaciona, convive y acepta ideas.</p>	

MÓDULO 7

MARCO LEGAL EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NORMATIVA OFICIAL EDUCATIVA: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	COMPETENCIA	EVALUACIÓN
Se detallan las principales normativas internacionales y nacionales que en materia de derechos humanos otorgan autenticidad al modelo de educación inclusiva.	Dar a conocer la normativa internacional en materia de Educación inclusiva, así como el respaldo jurídico nacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antecedentes jurídicos de la inclusividad. 2. Normativa jurídica organismos internacionales. 3. Legislación nacional. 4. Organizaciones y entidades internacionales y nacionales de apoyo a la inclusividad. 5. Análisis de experiencias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consulta de bases de datos bibliográficos para la búsqueda de fuentes y material documental. 2. Panel de expertos. 3. Exposición. 4. Foro virtual. 5. Boletines informativos y divulgativos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investiga 2. Juicio crítico. 3. Analiza. 4. Sintetiza. 5. Resuelve situaciones. 6. Aplica. 7. Integra y relaciona. 8. Dominio de tema. 9. Organiza. 10. Informa. 11. Divulga. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis y discusión. 2. Debates. 3. Análisis de casos. 4. Exposición. 5. Reportes de investigación.

QUINTA PARTE

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta quinta parte comprende un único capítulo, el cual recoge las conclusiones y recomendaciones que se plantean derivadas del análisis de resultados en respuesta a los objetivos planteados y al problema de investigación formulado.

Capítulo VIII. Conclusiones y recomendaciones

8.1 Conclusiones

- La formación del profesorado muestra la presencia de elementos de educación inclusiva, los cuales se expresan en las normativas y directrices que tiene su Estatuto Orgánico, documento oficial que comprende una variedad de normas jurídicas cuyo rasgo común es regular el quehacer educativo universitario a través de una calificada preparación académica de sus graduandos, para la formación de profesionales críticos con capacidad transformadora de la realidad y la sociedad costarricense y el logro del bien común.

A partir de lo manifiesto en dicho estatuto es posible captar la solidaridad y compromiso social, necesidades, intereses y desafíos de los actores sociales, desde una posición de promoción, defensa y exigibilidad de los derechos humanos, sentido de la justicia y de la equidad mediante el desarrollo de procesos educativos tendientes a promover la dignidad, la libertad, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de acceso y oportunidades, la iniciativa de las personas y de las comunidades. También, supone ir más allá de los límites de la comunidad universitaria para convertirse en promotor y defensor de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, apoyando de esta forma la construcción de una democracia inclusiva.

- En la misión, visión, valores, principios y fines de la Escuela de Formación Docente se pronuncia expresamente una perspectiva de la actividad curricular con intencionalidad formativa contextualizada, mediante un Plan de Estudio y desarrollo de un proceso formativo que demanda, poner en relación los aprendizajes que el alumnado realiza en los diferentes contextos y dotarle de las estrategias necesarias que le permitan ser un agente activo y crítico,

comprometido con su propio desarrollo y el de su entorno, disipando así el riesgo de la exclusión, ya que estos cinco elementos dan a conocer lo que se busca llegar a ser como organización de educación superior.

Desde estas orientaciones se potencian los procesos de formación y se optimizan, se clarifica qué cambios hay que generar en la práctica educativa del profesorado en las aulas, del profesorado como personas individuales para que sea posible una formación componentes de educación de forma expresa, estructurada, organizada, secuencial y operativa

- En respuesta al primer objetivo específico se logró describir los componentes del Plan de Estudio de formación del profesorado en Educación Básica desde los antecedentes, justificación, fundamentación, lineamientos conceptuales, objetivos, perfil profesional, áreas y líneas curriculares captándose la presencia teórica de elementos de inclusividad expresados en las subcategorías como justicia, calidad educativa, calidad de vida, valores, derechos, barreras, atención de necesidades educativas especiales, manejo de comunidad educativa, promoción de la participación, currículo flexible y metodologías abiertas.
- El estudio de los Programas de Cursos permitió identificar la presencia de elementos de inclusividad expresadas en las subcategorías de la calidad educativa, el respeto, igualdad, diversidad, necesidades educativas, entornos culturales, lingüísticos y sociales y comunidad educativa.
- La comparación del Plan de estudio, Programas de Cursos, Discurso de docentes y estudiantes mostró presencia de elementos de educación inclusiva de manera similar a lo anteriormente anotado.
- En relación a la identificación de necesidades de formación con miras a incorporar elementos de inclusividad se concluye que el Plan de Estudio y los Programas de Cursos abordan la temática de una manera general pero adolecen de orientaciones de carácter pedagógicas y conceptuales que se traduzcan en estrategias y directrices categóricas que permitan la planificación

curricular operativa para el desarrollo de competencias en el profesorado, desde el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para el desarrollo de una praxis educativa inclusiva.

- Se percibe que en cuanto a la valoración de una visión de futuro que propicie la formación del profesorado con componentes de educación inclusiva, se encontró que existen condiciones propicias que brindan condiciones favorables para caminar seguros en la formación de un profesorado protagónico de la inclusión y que, una visión de futuro debe partir del quehacer cotidiano concreto, que se construye como una alternativa para atender con equidad las necesidades de atención educativa desde las dimensiones de la política educativa institucional, la cultura y las prácticas concretas.
- Los estudiantes y docentes consultados expresaron la necesidad de contar con una formación específica que les permita abordar la diversidad en el aula desde un enfoque inclusivo, ya que lo que se trabaja es sobre de carácter informativo.
- En respuesta al problema de investigación se puede concluir que hay presencia de valores de respeto a la persona, la atención y conocimiento de la diversidad, la confluencia de diversos actores educativos, la práctica educativa dinámica e innovadora con sus diversos actores, currículo amplio y en constante actualización, metodologías variadas y acorde a las necesidades educativas del estudiantado, promoción de la participación y la reflexión sobre lo que se hace.
- Finalmente, cabe mencionar que el análisis del Plan de Estudio en cuestión ha revelado la presencia de componentes de educación inclusiva, aspecto relevante dada la vocación pacifista, solidaria, de justicia y de respeto que históricamente ha identificado a la sociedad costarricense, valores que se han transmitido y prolongado a lo largo de las generaciones, mediante el sistema educativo. Es una buena base para la aplicación de aspectos referidos a la inclusividad, tal y como se plantean en los Módulos Didácticos propuestos.

8.2 Recomendaciones

- Incorporar de forma expresa la temática de la educación Inclusiva en la formación del profesorado.
- Incorporación de las Tecnologías de la Información, Comunicación en la Educación Inclusiva y Accesibilidad en el proceso formativo.
- Generar conocimiento desde los proyectos de investigación docentes, trabajos finales de graduación y en coordinación con organismos nacionales e internacionales como insumo básico para orientar y evaluar los procesos decisorios en torno a la formación.
- Incorporar la investigación de temáticas vinculantes a la inclusividad como quehacer de los diversos cursos.
- Fortalecer la reflexión -acción de la realidad social, educativa y la inclusividad en el proceso formativo
- Educar en y para los valores, en tanto que se propicie el respeto, de solidaridad, de justicia y de equidad, desde la vivencia y el ejercicio de estos valores en el proceso formativo
- Coordinación con las Escuela de la Facultad de Educación y de Estudios Generales para proponer el abordaje de la inclusividad en los cursos que se ofrecen al profesorado.
- Actualización del Plan de Estudio desde los nuevos estudio de la realidad nacional.
- En caso de que los Módulos Didácticos no fueran aceptados para ser desarrollados por la Escuela de Formación Docente se recomienda que se incorpore la educación inclusiva como un eje transversal en los lineamientos de las Áreas de Fundamentos Generales y la Específica, así como trabajar de forma expresa la inclusividad desde las Líneas Curriculares. Al igual que en las

Áreas, las Líneas Curriculares, por su articulación de contenidos deben contemplar el trabajar como eje transversal la educación inclusiva, desde el desarrollo de las diferentes materias que integran los cursos de la malla curricular y desde la estrategia de enseñanza aprendizaje, para que realmente la formación tienda hacia la integralidad del abordaje de la inclusividad.

BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFIA

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense. Dinamarca.
- Aguilar, L. (2010). *Informe Warnock (1978)*. Consultado el 3 de julio, 2011 desde <http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/>.
- Ainscow, M, Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*, Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid. Referenciado por Palma González, F. Escuelas inclusivas: una esperanza para el mundo actual. Documento incluido en el sitio Movimiento de inclusión en educación. Consultado el 18 de marzo, 2008 desde <http://florgonzalez.blogspot.com/2008/05/escuelas-inclusivas-una-esperanza-para.html>.
- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona. Consultado el 13 de mayo, 2010 desde http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Ainscow, M., Echeíta, G. y Duck, C. (1994). *Necesidades especiales en el aula*. Aula, n° 31, 70-77.
- Alfaro, L. y otros (1982). Bases teórico metodológicas del taller en Costa Rica: un estudio comparativo. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Almenta, E. y Leiva, J. (2012). *Formación Inicial del Profesorado para una Escuela Inclusiva: el Aprendizaje Profesional de los Estudiantes del Grado de Educación Primaria*. En Cotrina García, M.J y García, M. Prácticas en Educación inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Cádiz: Universidad de Cádiz. (pág.908-916). ISBN: 978-84-694-9762-3.
- Almenta, E. y Muñoz, J. (2007). *¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?* En Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI. Granada: Codoli (paper).
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Antón, P. (2010). Conferencia Magistral .XV Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia. “Desafíos e Innovaciones de Educación Superior frente al estudiante del siglo XXI. Noviembre 2010. Universidad Estatal de Educación a Distancia. San José de Costa Rica.

- Aramayo, M. (2005). *Universidad y diversidad*. Venezuela: Hacia una educación superior de calidad para las personas con discapacidad. Caracas: CV-Ministerio de Educación Superior.
- Aramayo, M. (2007). *Educación y discapacidad: caminemos hacia la inclusión*. Ponencia presentada en el marco de las Jornadas de Investigación Científica y Humanística de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Arellano, J. (1985). *Elementos de investigación a través de su informe*. San José, C.R.: EUNED. 1985.
- Armenta, C. y Muñoz, R. (2007). *La alfabetización digital en los docentes de la Universidad de Guadalajara*. Apertura Noviembre, año/vol. 7, número 006. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, PP. 50-62.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnaiz, P. y Ballester, F. (1999). *La formación del profesorado de Educación Secundaria y la atención a la diversidad*. Revista Interuniversitaria de formación de profesorado 3(2), 57-81. España: Universidad de Zaragoza.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1975). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial Publicaciones Jurídicas.
- Asamblea Legislativa. (1957). *Ley Fundamental de Educación*, no 157. San José, Asamblea Legislativa, en www.mep.go.cr/Ley Fundamental.html
- Barnett, L. (2003). *El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales*. En Barnett, L et al. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico*. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.
- Barrantes, R. (2000). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bartolomé, M. (1992). *Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?* En: Revista de Investigación Educativa 20 (2), 7-36.
- Bausela, E. (2004). *Una herramienta al servicio de perfeccionamiento docente: NUD*IST VIVO*. Consultado el 8 de setiembre, 2011, desde: aboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/010103/A2oct2004.pdf
- Beeby, C. (1994). *La calidad de la educación en los países en vías de desarrollo*. En: Revista Iberoamericana de Educación Número 5 Calidad de la Educación Mayo - Agosto 1994
- Blanco, R. (2000). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. En: Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Editorial Alianza Psicología.
- Blanco, R. (2002). *El derecho a la educación. Presentación*. En: Revista Latinoamericana de Educación inclusiva Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile.
- Blanco, R. (2010). *El derecho de todos a una educación de calidad*. Revista Latinoamericana de Educación inclusiva. 4(2), 25-153.
- Blanco, S. y Holst, B. (Comp.) (2002). *Compendio de Normas Internacionales y Nacionales vigentes en materia de discapacidad*. Heredia, Costa Rica: CNREE.

- Blat, j y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide/ UNESCO.
- Bolívar, A. (1996). *Cultura Escolar y Cambio Curricular*. Universidad de Granada. Consultado el 8 de setiembre, 2011, desde: <http://www.mecd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida, Convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En: M.A. Verdugo y F.B. Jordán Urrías (Coords.), *Rompiendo Inercias*. Salamanca, España: Amarú.
- Booth, T. et al. (2000). *Evaluating Web Resources for Disability Access*. *ACM SIGCAPH Conference on Assistive Technologies*, 2000, pp. 80-84.
- Booth, T. y M. Ainscow (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: unesco-orealc.
- Botacio, C. y Acosta, M. (2007). *Experiencias innovadoras en la formación inicial de docentes*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Agencia de Cooperación Española. Colección Investigación y Desarrollo educativo Regional.
- Comisión de Formación Continua (2010). *La formación permanente y las Universidades españolas*.
- Campos, I.; Molina, E.y Molina, L. (1981). *Características de la evaluación académica en la Escuela de Trabajo Social*. Universidad de Costa Rica.
- Carro, L. (2002). *Inclusión: formación del profesorado*. Consultado el 3 de abril, 2010 desde http://www.luisarro.es/inclusion/Formacion_Profesorado/profesorado.htm
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva.: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.
- Castañeda, M. y otros (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. En: *Revista NEGOTIUM / Ciencias Gerenciales*, Año 3 / N° 8 / Noviembre 2007.<http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/8/Art4.pdf> (100-132).
- Ceceñas, P. (2010). *Cambio de paradigma en la educación. Notas de reflexión y acción*. Agencia de Cooperación Española. Colección Investigación y Desarrollo educativo Regional.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2006). Educación. *Plan Nacional de Educación Especial de España*. Consultado el 13 de junio, 2010 desde www.diputados.gob.mx/cesop/. [Actualización: 28 de agosto de 2006].
- Chaves, L. (2007). *Reseña histórica de los planes de formación de docentes en Educación preescolar de la facultad de educación de la Universidad de Costa Rica (1966-2007)*. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.
- Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. (2010). *Aprendizaje: El Tesoro Interior*. Consultado el 3 de abril, 2010 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118so.pdf>.

- Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. (2012). *Prácticas en Educación inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. SBN: 978-84-694-9762-3916.
- De Haro, R. (1999). (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S., Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 355-383.
- De valle, A., y Vega, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Sao Pablo, Brasil: Editorial AIQUE.
- Doré, R. y colaboradores. (2002). *Integración Escolar*. México: Pearson Educación.
- Dyson, A. (1999). *L'equitat com al camí a l'excel·lència. Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva*. Aloma, 5, 91-96.
- Echeíta, G, Duck, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2), 1-8.
- Echeíta, G. (2003). *Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo*. En Barnett, L et al. Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.
- Echeíta, G. (2004). *¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que limitan el avance hacia una escuela para todos y con todos*. Revista REICE, 2(2).
- Echeíta, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea.
- Echeíta, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1- 13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo
- Echeíta, G. y colaboradores (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 9-18. Consultado el 6 de septiembre, 2011 desde <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- Echeíta, G. y Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez bueno (Dirs.), Tratado sobre discapacidad (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeíta, G. y Verdugo, M. A. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO. Consultado el 12 de diciembre, 2010 desde http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf.
- Echeíta, G., Martín, E y Junoy, M. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria: Bases psicopedagógicas*. Madrid, C.N.R.E.E.
- Echeíta, G., Verdugo, M.A. et. Colaboradores (2009). *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión en España*. Rev. De Educación, 349, 153, 178.
- Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escofet, N. (2003). *Los mapas conceptuales como instrumento para realizar un trabajo cooperativo*. En Barnett, L et al. Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.

- Escuela de formación Docente (1991). *Plan de estudio de Licenciatura en Educación Primaria*. San José: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación.
- Escuela de formación Docente (1996). *Plan de estudio del profesorado y bachillerato en Educación Primaria*. San José: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación.
- Escuela de formación Docente (1996). *Reestructuración del plan de estudio del profesorado y bachillerato en Educación Primaria*. San José: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación.
- Esquivel, F. (2008). *Acercamientos a la valoración de la formación académica de la Universidad de Costa Rica y currículo con la realidad nacional*. En Revista de Educación 32, número 2, pp. 13-28.
- Esquivel, F. (2008). *Aportes para un estado de la cuestión sobre formación académica universitaria*. Consultado el 22 de agosto, 2010 desde Actualidades investigativas en Educación. Revista electrónica Publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Volumen 8, Número 2, pp1-19, desde http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/ap.pdf.
- Essomba, M. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. GRAÓ: Barcelona.
- Essomba, M.A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona:
- Esteve, F et al. (2006). *La Escuela Inclusiva*. Consultado el 20 de diciembre del 2010 desde <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>
- FEAPS. (2009). *La Educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Consultado el 10 de junio, 2011 desde <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/297-la-educacion-que-queremos-situacion-actual-de-la-inclusion-educativa-en-espana.html>.
- Felfeber, M. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas* / Myriam Felfeber; Fernanda Saforcada; Analía Jaimovich. 1a ed., Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Feo, R. (2005). *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653 n.º 56/3 – 15/10/11
- Feo, R. (2011). *Una mirada estratégica a la formación docente de calidad*. Revista Iberoamericana de Educación. Consultado el 8 de enero del 2012 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/4132Feo.pdf>.
- Ferguson, D. y Jeanchild, L. (1999). *Cómo poner en práctica las decisiones curriculares*. En: S. Stainback y W. Stainback. *Aulas Inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Fermín, M. (2006). *La integración socioeducativa de estudiantes con discapacidad: una experiencia en la Escuela de Educación de la UCV*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Fernández, A. (2003). *Educación inclusiva: Enseñar y Aprender entre la diversidad*. Revista Digital Umbral 2000, 13. Consultado el 22 de febrero de 2009 desde http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf.
- Fernández, J. (2001). *Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1 (3), 23-29.

- Consultado el 31 Julio, 2009 desde <http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf>.
- Flecha, R. (2008). *Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflicto*. Consultado el 10 de abril, 2010 desde <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article436>.
- Forteza, D. (2010). *La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea*. Consultado el 18 de febrero, 2012 desde <http://www.complementa.cl/wp-content/uploads/2009/08/TEMA-4-DOLORS-FORTEZA.pdf>
- Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz y Tierra, 19ª edición, 1989.
- García, C. (1997). *La construcción de una escuela democrática*. En Arnaiz, P. y De Haro Rodríguez R. (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 355-383.
- García, C. (1998). *El reto de la Educación Secundaria Obligatoria ante la diversidad*. En Fernández, M. y Moral, C.: *La Formación y Desarrollo de los profesores de la Educación Secundaria en el marco de la reforma. Retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García, C. (2008). *A propósito de la diversidad*. Kikirikí. Revista Cooperación Educativa, número 89.
- García, E. (2003). *La Formación de Profesionales para la Educación inclusiva*. Montevideo. Consultado el 22 de diciembre de 2011 desde http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_
- García, F (2006). *Formación del profesorado y realidades educativa: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales*, en Escudero, J.M y Luis Gómez, A (eds). Barcelona: Octaedro.
- García, J. y Castillo, R. (2009). *La construcción del objeto de investigación: De la teoría a la práctica*. En *investigación y Formación: teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: Vol. II Manual de posgrado/ María Eugenia Venegas Renault, Antonio Víctor Martín, coordinadores*, San José, Costa Rica, Universidad de Salamanca: AECl: Universidad de Costa Rica.
- Gentile, P. (2001). *Un zapato perdido*. Cuadernos de Pedagogía, 308, 24-30.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Gómez, M. (1997). *Elementos de estadística descriptiva*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/ M.E.C.
- Gonzaga, W. (2005). *Las Estrategias Didácticas en la Formación de Docentes de Educación Primaria*. Costa Rica. Actualidades Investigativas en Educación. I.N.I.E.

- González, O. (1994). *Didáctica Universitaria. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior*. La Habana. Universidad de la Habana.
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamentación de un concepción pedagógica. En Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, Colombia: El Poiras Editores e Impresores.*
- González-Gil, F. (2009). *Formación del profesorado y apoyos*. En Sarto, P. y Venegas; M. Aspectos clave de la Educación inclusiva (2009). Salamanca.
- Gorodokin, I. (2005). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Consultado el 14 de abril, 2010 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Grau, C. (1998). *Paradigmas de investigación en Educación Especial. En C. Grau, Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Guix, M. y Serra, P. (2003). *Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo*. En Barnett, L et al. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico*. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación educativa y Cultural Centroamericana (CECO), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), San José, Costa Rica: Colección IDER.
- Gutiérrez, M. (2011). *Evaluación en servicios para personas con discapacidad*. Tesis doctoral inédita. España: Universidad de Salamanca.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2º edición.
- Hostil, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley. Inclusión Internacional. (2007). *La educación inclusiva como un modelo para la Educación para todos*. Consultado el 10 de abril, 2010 desde <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>.
- Inclusion International e INICO (Universidad de Salamanca). (2009). Conferencia Mundial sobre Educación inclusiva, Volviendo a Salamanca: Afrontando el Reto, Derechos y Retórica Actual.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad Inmaculada*. Consultado el 10 de febrero, 2011 desde www.cedeceste.com.
- Julián, Y. (2008). *Frases o pensamientos de Educación Especial*. Consultado el 15 de octubre, 2011 desde <http://yadiarjulian.blogspot.com/2008/02/frases-o-pensamientos-de-educacin.html>.
- Lamas, H. y Murrugarra, A. (2007) *Pobreza y resiliencia: Una nueva lectura de un problema complejo*. Editorial: Intersalud.
- León, M.J. (1999). *La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria*

- y en educación especial de las universidades españolas, *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 3, 3. Granada.
- Liga Internacional de Asociaciones de Deficientes Mentales. (1968). *Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales*. Consultado 8 de junio, 2010 desde <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4005301.pdf>.
- Lugo, A. y Padrino, F. (2012). *Análisis del libro Con la cabeza bien puesta de Edgar Morin*. Consultado el 30 de mayo, 2012 desde <http://aquileslugo.blogspot.com/2012/05/analisis-del-libro-con-la-cabeza-bien.html>.
- Marchesi, A. (2010). *Palabras del Secretario General de la OEI en la inauguración del Congreso Iberoamericano de Educación*. Metas 2021. Consultado el 8 de junio, 2011 desde http://www.metas2021.org/congreso/inauguracion_marchesi.htm.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Los contenidos del aprendizaje*. En A. Marchesi y E. Martín, La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- Martín, M. y Jiménez, J. (2003). *El trabajo en grupo en educación infantil*. En Barnett, L et al. Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.
- Martín-Crespo, M y Salamanca, A. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. *Nure Investigación, Revista Científica de Enfermería*, nº 27, Marzo-Abril, consultado 17 mayo, 2011 desde http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf.
- Maté M. (2003). *Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad*. En Barnett, L et al. Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research-A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.
- Meléndez, L. (2009). *El currículo de la inclusión*. En: Sarto, P. y Venegas; M. Aspectos clave de la Educación inclusiva: Salamanca.
- Melero, M. (2001). *Escuela pública y Cultura de la Diversidad: un compromiso con la acción*. En: Sancho, J. y otros. Apoyos digitales para pensar la Educación Especial. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Maval: Santiago, Chile. Extraído el 20 de septiembre de 2008 desde http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=20.
- Mójica, F. (2006). *Concepto y aplicación de la prospectiva estratégica*. Revista Med, julio, vol. 14 (1), Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Molina, L. y Romero M. (1992). *El desarrollo curricular de la escuela de Trabajo Social*. Revista de Ciencias Sociales N°56, Universidad de Costa Rica.
- Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. Infancia y Aprendizaje, 50, 3-25.
- Monge, M. (2003). *Aprendizaje colaborativo en la educación inclusiva*. En: Sarto, P. y Venegas; M. Aspectos clave de la Educación inclusiva (2009). Salamanca.
- Monereo, C. (2000). *La atención educativa a la diversidad emocional*. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Montaner G. (1999). *Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: 1999, n. 36,

- diciembre; p. 125-141. [RevistaDigital]. Available from: Redined Database. Accessed 09-18-12 18:48:42.
- Montón, M. (2003) *Integración del alumnado inmigrantes en el centro escolar*. Orientaciones, propuestas y experiencias. Barcelona: GRAÓ.
- Montón, M. (2003) *Integración del alumnado inmigrantes en el centro escolar*. Orientaciones, propuestas y experiencias. Barcelona: GRAÓ.
- Mora, C. (2011). *Notas relevantes en torno a la resistencia al cambio (I/II)*. Consultado el 24 de octubre, 2011, desde <http://el-portal-del-administrador.lacoctelera.net/post/2011/10/24/otas-relevantes-relacion-la-resistencia-al-cambio-i-ii>.
- Morin, E. (2008). *Definición de un plan de estudio*. Consultado el 24 de mayo, 2010, desde www.transformacioneducativa.org.
- Moriña, A. (2002). *El camino hacia la inclusión en España*. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Muñoz J. (2003). *La Educación Física en el marco educativo*. *La Revistilla de Educación Física de Pila Teleña*, N° 14, 2003.
- Muñoz, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. Consejo de Derechos Humanos, ONU. Consultado el 18 de abril, 2010 desde <http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/07VernorMunozONU.pdf>
- Murillo, P. (2006). *La profesión docente en la sociedad actual*. En Larrosa, F. y Jiménez, M^a D. (Edts.).
- Navarro, D. y Piñeros, M. (2010). *Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Un estudio de caso*. *Revista Centro Americana de Educación*, Volumen 1 (1).
- Norwich, B. (2008). *¿What future for especial schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives*. *British Journal of especial Education*, 35 (3), 136-143.
- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE). (2002). *La educación en las Cumbres de las Américas. Su impacto en la democratización de los sistemas educativos*. Consultado el 3 de marzo, 2010 desde http://www.dfpd.edu.uy/cfe/docentes/atd/proy_ley_educ/1399_cumbre_%20americas.pdf.
- Ojea, M., López, G., Fernández, C. (2003). *Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo*. En Barnett, L. y otros. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico*.
- ONU (1981). *Declaración del Año Internacional del Minusválido*. Consultado el 10 de mayo, 2010 desde <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/disun.htm>.
- ONU (1983). *Compendio de Declaraciones sobre los Derechos de las Personas Impedidas*. Consultado el 9 de abril, 2010 desde <http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/toolaction/handbookspanish.pdf>.
- ONU (1993). *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades*. Consultado 11 de abril, 2010 desde <http://www.buenastareas.com/ensayos/1-Acuerdos-Internacionales-1-Doc/1797505.html>
- ONU (2010) *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Consultado el 5 de febrero, 2011 desde <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.

- ONU. (1971). *Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados Mentales* (adoptada por la ONU). Consultado el 11 de junio, 2011 desde <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y40.htm>.
- ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU.
- ONU. (1924). *Carta de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos del niño, Ginebra*. Consultado el 20 de mayo, 2010 desde http://www.poscla.org/libros/adultos/Declaracion_de_Ginebra_1924.pdf.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. Consultado el 10 de mayo, 2010 desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del niño*. Consultado el 11 de mayo, 2010 desde <http://www.margen.org/ninos/derecho4.html>.
- ONU. (1960). *Convención de la Lucha las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas.
- ONU. (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño*. Consultado el 9 de abril, 2010 desde <http://www.margen.org/ninos/derecho8.html>.
- ONU. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- ONU. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Consultado el 25 de febrero, 2010 desde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- ONU. (2006). *Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacitadas*. Consultado el 2 de enero, 2010 desde http://latinamerica.dpi.org/ONU_convencion.htm.
- ONU. (2009). *Volviendo a salamanca: afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual. Conferencia mundial en educación (UNESCO, Salamanca)*. Consultado el 3 de octubre, 2010 desde <http://e-learning-teleformacion.blogspot.com/2009/08/conferencia-mundial-en-educacion.html>.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Ginebra, Suiza, OMS.
- Ortiz, C. (2000). *Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana*. Siglo Cero, 31(1), 5-11.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, Caracterización y plasmación en la Conferencia Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Eds., CINCA.
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla, La Mancha.
- Parrilla, A. (1996). *La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo*. En Jurado, P. Las necesidades educativas especiales: presente y futuro. Barcelona: Universidad Autónoma. Departamento Pedagogía Aplicada, 80-99.
- Parrilla, A. (2005). *¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo*. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Parrilla, A. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. En: Jacobo, Zardel, Adame, Emilia y Ortiz, Abraham. (2006). *Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Pearpint, J., Forst, M. (1999). *Prólogo*. En: Stainback, S., Stainback, W. (pp. 15-18). Madrid: Narcea.
- Pereira, M. (1999). *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. México: Trillas.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- Pérez, L. (2004). *Las demandas de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. En: Campoy, I (Ed.) (2004), 253-262.
- Perner, D. & Porter, G. (1996). *Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies, (1996), Coautores con Darlene Perner; En Allan Hilton (Ed.), Título - "Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation"*. The Council for Exceptional Children. Austin, Texas: Pro-Ed Publications).
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Gráo.
- Porta, L. y Silva, M. *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Universidad Nacional de la Patagonia Austria.
- Programa de Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, Costa Rica. (2010). *Decimoséptimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible/Programa Estado de la Nación – 17 ed – San José C.R: El Programa 2010 430p. il, col., 28cm. (Algunas Colecciones)*
- Pujolás, P. (1999). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en Eso*. En: *Revista de Educación Especial*, 26, 43-98.
- Pujolás, P. (2003). *El Aprendizaje Cooperativo: Algunas Ideas Prácticas*. Universidad de Vic, Gerona.
- Quesada, R. (2003). *Dejad que las diferencias vengan a mí. Universidad y educación inclusiva*. San José, Costa Rica, *Educación*, 27(2), Universidad de Costa Rica.
- Quijano, G. (2008). *La inclusión un reto para el sistema educativo costarricense*. Universidad de Costa Rica: *Revista de Educación*, 82(1), 139-155.
- Quirós, M. (2012). *Promoción de la Educación Inclusiva como derecho nuclear*. En *Revista Digital IDIE. Edición Especial*. Centro Nacional de recursos para la Educación Inclusiva.
- Ramírez, T., Bravo, L., Méndez, P. (1987). *La investigación documental y bibliográfica. Recomendaciones para la práctica estudiantil*. Caracas: Panapo.
- Redó, M. (2003). *El trabajo cooperativo o la corresponsabilidad activa de progreso individual y colectivo*. En Barnett, L. et al. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAÓ.
- Rodríguez G., Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la Información Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, M. (2007). *Construyendo un nuevo paradigma de equidad en las políticas de educación inclusiva costarricense*. Ponencia para el Simposio Internacional y V Simposio Nacional sobre el desarrollo de la niñez y la adolescencia Políticas Educativas Inclusivas: Educación para la Paz y la Ciudadanía, San José, Costa Rica.
- Rodríguez, E. (2004). *Nuevos retos para la formación del profesorado de la enseñanza media en Uruguay*. Consultado el 4 de octubre, 2010 desde http://www.educrea.cl/documentacion/articulos/educacion_especial/02_formacion_profesorado_ensenanza_media_uruguay--OK.html.
- Rodríguez, G; Corrales, A; Gil, J y García, E. (2001). *El tratamiento de la información en la investigación educativa (Una propuesta informatizada en entorno PC)*. Universidad de Sevilla. Consultado el 20 de mayo, 2010 desde <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n5/n5art/art55.htm>
- Rodríguez, K. (2006). *Políticas educativas inclusivas: Educación para la ciudadanía y la paz*. En Ponencia para el Primer Simposio Internacional y V Simposio Nacional Sobre Derechos de la Niñez y Adolescencia. San José, Costa Rica, 26, 27, 28 de setiembre, 2007.
- Rodríguez, M. y Alañà, J. (1997). *Currículum y mundo del trabajo en la educación postsecundaria: hacia un modelo realista. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía: "La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum"*, Valencia 8 al 11 de septiembre de 1997. Recuperado el 10 de mayo 2005 de <http://asesoramientoprofesional.org/textos/Curriculum%20y%20mundo%20del%20trabajo%20en%20la%20secundaria.pdf>.
- Rojas, R. (2008). *Formación Docente en Educación Preescolar en Costa Rica y su Pertinencia Social*. Revista EUNED, Volumen 8 (1), Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica, pp.37-176.
- Royo, A. (2002). *Teología moral para seglares*. Tomo I: Moral fundamental y especial. Madrid: Biblioteca Autores Cristianos.
- Rué J, (2003). *La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad*. En Barnett, L et al. Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.
- Ruiz, A. (2006). *Universalización de la Educación Secundaria y Reforma Educativa*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Salazar, I. (2012). *Aportes de la Comisión de apoyo a la Educación Inclusiva del Ministerio de Educación Pública al desarrollo de la Educación Inclusiva en Costa Rica*. En Revista Digital IDIE. Edición Especial. Centro Nacional de recursos para la Educación Inclusiva.
- Sales, M. (2010). *La formación intercultural inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 65-82. Consultado el 6 de septiembre, 2011 desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>.

- Salinas, D. (1994). "La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?", en F.ANGULO y N.BLANCO; Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, A. y Torres, J. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, M. y Revuelta, F. (2004). *Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación*. Consultado el 10 de febrero, 2012, desde http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm
- Sánchez, M; Revuelta, F. y Martín, J. (2006). *Herramientas de análisis cualitativo para la investigación en contextos multiculturales*. Consultado el 6 de septiembre, 2011 desde http://web.usal.es/~fird/docs/Nacional_Pedagogia-Valencia_2004.pdf.
- Slee, R. (2000): *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Manchester, ISEC.
- Slee, R. (2001a). "Inclusion in practice: Does practice make perfect?" *Educational Review*, 53, 113-123.
- Solsona, N. (2003). *El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación*. En Barnett, L et al. Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: GRAÓ.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H. (1992). Toward inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitate learning for all students* (pp. 3-17). Baltimore: Brookes.
- Stainback, S., Stainback, W., Jackson, J. (1999): *Hacia las escuelas inclusivas, en Stainback, S., Stainback, W.,* (2001): *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid. Narcea.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata
- Tort, D. (2008). *Diversidad: una realidad. Formación docente: un desafío*. Consultado el 12 de diciembre, 2011 desde http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/46143136_qe%2090_18_especial01.pdf.
- Tristá, B. (1985). *Dirección en los centros de educación superior*. La Habana: MES.
- Tünnermann, C. *Visión prospectiva de la Educación*. Consultado el 12 de diciembre, 2011 desde tfile:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Escritorio/carlos_tunnerman_113.htm.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza*. Consultado el 14 de julio, 2010 desde <http://www.cubaencuentro.com/derechos-humanos/instrumentos-internacionales-de-la-onu/convencion-sobre-la-lucha-contra-las-discriminaciones-en-la-esfera-de-la-ensenanza>.
- UNESCO (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Manual para Docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje por medio de las TIC*. División de Educación Superior de la UNESCO, París, 239 pp.

- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Conferencia Mundial. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Consultado el 19 de octubre, 2010. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf3.pdf.
- UNESCO. (1960). *XI Reunión Conferencia general. Resoluciones*. Consultado el 10 de mayo, 2010 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583Sb.pdf>.
- UNESCO. (1981). *Declaración de Sundberg*. Torremolinos, Málaga. Consultado 12 de mayo, 2010 desde <http://www.cnhd.org/ley3.php?tipo=Declaratorias&archivo=sundberg>.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. Consultado el 10 de agosto, 2010 desde http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf.
- UNESCO. (1993). *Normas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Consultado 5 de agosto, 2011 desde <http://www.cnree.go.cr/sobre-discapacidad/legislacion/41-normas-uniformes-sobre-la-igualdad-de-oportunidades-para-personas-con-discapacidad.html>.
- UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. (Salamanca). Consultado 2 de febrero, 2010 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO. (1996). *Afirmación de Ammán. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, celebrado en Ammán*, Jordania.
- UNESCO. (1996). *Año Internacional contra la Exclusión*. Consultado 6 de agosto, 2010. <http://www.derechos.org/nizkor/ley/pdcp.html>
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes y los seis Marcos de Acción Regionales*. UNESCO: Francia: Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal.
- UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Consultado el 5 de julio, 2010 desde http://www.ocimed.gob.pe/documentos_obs/compro_marco/cochabamba.pdf.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación inclusiva*. Chile: OREALC/UNESCO. Consultado el 5 de julio, 2010 desde http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/temario_abierto_de_educacion_inclusiva.pdf.
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento presentado a la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, UNESCO. Consultado el 12 de agosto, 2010 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- UNESCO. (2008). *Oficina Internacional de Educación, 2008*. Consultado el 08 de agosto, 2011 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/IBE_STRATEGY08_sp.pdf.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, Paris. Consultado el 9 de abril, 2010 desde http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf.
- UNESCO. (2010). *Conferencia internacional La Educación inclusiva: Vía para favorecer la Cohesión Social*. Consultado 5 de enero, 2011 desde <http://www.educacion>.

gob.es/dctm/eu2010/conclusiones-inclusiva.pdf?documentId=0901e72b800c
b374.

- Universidad de Costa Rica. (2000). *Estatuto Orgánico*. Oficina Jurídica, Oficina de Publicación, San José, Costa Rica.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. España: Editorial Síntesis.
- Valverde, V. (2008). *Ética. Código moral en el campo social*. Extraído el 13 Mayo, 2009 de <http://www.mailxmail.com/campo-social/moral-incremento-autonomia->
- Van de Kieft, K. (1988). *Un tesoro de sabiduría femenina*. Innersouce. Spenard.
- Van Steendlandt, D. (1994). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Consultado el 12 de diciembre, 2011 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Vásquez, I. (2005). Tipo de estudio. Consultado el 10 de octubre, 2010 desde [dhttp://www.gestiopolis.com/canales5/eco/tiposestu.htm](http://www.gestiopolis.com/canales5/eco/tiposestu.htm)
- Vazqu ez, y Navarro, T. (2012). Investigación. En Revista Digital IDIE. Edición Especial. Centro Nacional de recursos para la Educación Inclusiva.
- Venegas, M. (2006). *La Tercerización de la Formación Inicial Docente para la Educación Primaria en los Países Centroamericanos y República Dominicana*. San José, Costa Rica: IDER.
- Verdugo, M. (2009). *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*. En: Revista de Educación, 349, 23-43.
- Villegas, M. y González, F. (2011). *La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 10, No. 2 (2011).
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. (Trad. cast. Javier Orduna) Madrid: La Muralla.
- Vlachou, A. (2004). *Education and inclusive policy-making: implications for research and practice*. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.
- Wigodski, J. (2010). *Población y muestra*. Consultado el 10 de noviembre del 2011 desde http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/conceptos_basics.pdf.

Anexos

Anexo 1

Ficha técnica del Plan de Estudio

Componentes	Unidad de registro	Categorías	Subcategorías y codificación	Presencia	Frecuencia
F U N D A M E N T O S Y J U S T I F I C A C I O N D E L P L A N D E E S T U D I O	Antecedentes	1. Fundamentación	1.1 Finalidad 1.1.1 Justicia 1.1.2 Calidad Educativa 1.1.3 Calidad de Vida 1.1.4 Sociedad Democrática		
	Justificación		1.2. Valores 1.2.1. Respeto 1.2.2. Tolerancia 1.2.3. Solidaridad 1.2.4. Aceptación		
	Fundamentación		1.3. Derechos 1.3.1. Igualdad 1.3.2. Equidad 1.3.3. Justicia		
			1.4. Barreras 1.4.1. A la presencia 1.4.2. Al Aprendizaje 1.4.3. A la participación		
	Lineamientos Conceptuales	2. Diversidad	Necesidades Educativas Especiales 2.1.1. Capacidades 2.1.1.1. Discapacidad /Deficiencia 2.1.1.2. Altas capacidades 2.1.2. Cultural 2.1.3. Lingüística 2.1.4. Social 2.1.5. Salud 2.1.6. Trastornos de Conducta		
	Objetivos	3. Práctica educativa	3.1. Liderazgo 3.1.1. Competencia 3.1.2. Responsabilidad 3.1.3. Empatía 3.1.4. Creencias 3.1.5. Democrático		
	Perfil profesional		3.2. Comunidad 3.2.1. Alumnos 3.3.2. Profesores 3.2.3. Padres 3.2.4. Otros: equipo interdisciplinario, persona con NEE, comunidad de aprendizaje, otros profesionales		
	Áreas del plan de estudio		3.3. Participación 3.3.1. Alumnos 3.3.2. Profesores 3.3.3. Padres 3.3.4. Otros : ídem		
			3.4. Currículum Flexible		
	Líneas curriculares		3.5. Apoyo		
			3.6. Metodología		
			3.7. Formación de Profesores		
	P R O G R A M A C I O N	Malla curricular	1. Fundamentación	Aplican las mismas subcategorías	
Descripción de Cursos		2. Diversidad			
		3. Práctica educativa			
Síntesis analítica:					

Fuente: Elaboración de la investigadora a partir del Plan de Estudios

Anexo 2

Ficha técnica de los Programas de Cursos

Componentes de los cursos	Unidades de registro	Categorías	Subcategorías y codificación	Presencia	Frecuencia	
C O M P O N E N T E S D E L O S P R O G R A M A S D E L O S C U R S O S	Presentación o Descripción del curso	1. Fundamentación	1.1 Finalidad 1.1.1 Justicia 1.1.2 Calidad Educativa 1.1.3 Calidad de Vida 1.1.4 Sociedad Democrática			
	Objetivos		1.2. Valores 1.2.1. Respeto 1.2.2. Tolerancia 1.2.3. Solidaridad 1.2.4. Aceptación 1.3. Derechos			
	Temática o Contenidos		1.3.1. Igualdad 1.3.2. Equidad 1.3.3. Justicia			
			1.4. Barreras 1.4.1. A la presencia 1.4.2. Al Aprendizaje 1.4.3. A la participación			
	Metodología/ Actividades del curso	2. Diversidad	Necesidades Educativas Especiales 2.1.1. Capacidades 2.1.1.1. Discapacidad /Deficiencia 2.1.1.2. Altas capacidades 2.1.2. Cultural 2.1.3. Lingüística 2.1.4. Social 2.1.5. Salud 2.1.6. Trastornos de Conducta			
			3.1. Liderazgo 3.1.1. Competencia 3.1.2. Responsabilidad 3.1.3. Empatía 3.1.4. Creencias 3.1.5. Democrático			
	Evaluación	3. Práctica Educativa	3.2. Comunidad 3.2.1. Alumnos 3.3.2. Profesores 3.2.3. Padres 3.2.4. Otros: equipo interdisciplinario, personas con NEE, comunidades de aprendizaje, otros profesionales			
			3.3. Participación 3.3.1. Alumnos 3.3.2. Profesores 3.3.3. Padres 3.3.4. Otros: Ídem			
			3.4. Curriculum Flexible			
			3.5. Apoyo			
			3.6. Metodología			
			3.7. Formación de Profesores			
	Síntesis analítica:					

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3

Guía de discusión del grupo focal con docentes

Fecha:

Lugar:

En su labor como docente universitario:

Ha trabajado la temática de Educación inclusiva.

En qué materias o cursos

Cómo lo aborda

En qué contenidos

Cuál es la utilidad que usted le da a esta temática en el proceso de formación del profesorado.

Según su experiencia qué aspectos o qué áreas considera usted que se deberían reforzar en el proceso de formación del profesorado.

Qué necesidades considera usted presenta el plan de estudios del profesorado en el tema de Educación inclusiva.

Qué líneas de acción concretas sugiere usted para mejorar actualizar el plan de estudio en el tema de Educación inclusiva.

Anexo 4

Guía de discusión del grupo focal con docentes

Fecha:

Lugar:

En su proceso formativo en el profesorado en Educación Básica:

Se ha trabajado la temática de la Educación inclusiva.

En qué materias o cursos se ha trabajado la temática de la Educación inclusiva.

Explíquenos cómo se ha abordado temática de la Educación inclusiva.

Podría explicar en qué contenidos y porqué

Cuál es la utilidad que usted le da o ve a esta temática en el proceso de formación del profesorado.

Según su experiencia qué aspectos o qué áreas considera usted que se deberían reforzar en el proceso de formación del profesorado en el campo de la Educación inclusiva.

Qué necesidades considera usted presenta el plan de estudios del profesorado en el tema de Educación inclusiva.

Qué líneas de acción concretas sugiere usted para mejorar u actualizar el plan de estudio en el tema de Educación inclusiva.

Anexo 5

Glosario

A continuación se presenta un glosario de los principales términos que se abordan en cada uno de los Módulos Didácticos de la Propuesta elaborados específicamente para unificar criterios y tener un referente teórico que facilite su comprensión y ejecución.

Apoyo

Constituyen otro de los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva, tanto para el estudiantado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje. Debe ser proporcionado mediante una planificación de actividades pensadas, siendo conscientes de los diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje. Esto implica una nueva reestructuración del proceso de aprendizaje en el aula.

Accesibilidad

Es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de diseño para todos y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

La accesibilidad permite que cualquier persona pueda disponer y utilizar las edificaciones, servicios o productos en igualdad de condiciones que los demás. También se entiende como la relación con las tres formas básicas de actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión; las tres sujetas a limitación como consecuencia de la existencia de barreras. La accesibilidad proporciona flexibilidad al acomodarse a las necesidades de cada usuario y está dirigida a que el sistema esté elaborado al más amplio número de usuarios.

La accesibilidad se refiere a que es de fácil acceso por cualquier persona. Es la característica que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas las personas, para conseguir los objetivos para los que están diseñados. Tener acceso, paso o entrada a un lugar o actividad sin limitación alguna por razón de deficiencia, discapacidad, o minusvalía. Podemos hablar de varios tipos: Accesibilidad Arquitectónica: referida a edificios públicos y privados y Accesibilidad en la Comunicación: referida a la información individual y colectiva, principalmente.

Aulas y Prácticas Inclusivas

El aula inclusiva es un tipo de comunidad educativa que responde a la diversidad de sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales del centro. Las prácticas inclusivas hacen referencia al establecimiento y manejo de reglas en clase de forma equitativa, a la disponibilidad de materiales para uso compartido entre todos y a la disponibilidad de un profesorado de apoyo que esté presente en el aula.

Asequibilidad

La educación es un servicio público esencial de la comunidad, que debe ser asequible a todos, sin distinción ninguna de clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. De esta manera, la educación tiene ante sí numerosos retos sociales orientados hacia la búsqueda de la excelencia educativa, entendida como una cualidad colectiva que dignifica, hace noble y sublime a la educación.

Adaptabilidad

Es la capacidad de involucrarse con el entorno y hacer parte de este una simbiosis que les permita a ambos disponer del otro. Proceso a través del cual el individuo asimila una nueva forma de supervivencia, se adapta a nuevas situaciones y busca formas de interrelación.

Aceptabilidad

Significa desarrollar centros educativos que acojan a todos los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los estudiantes más que percibir las como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas.

Aprendizaje

Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender.

El aprendizaje humano se define como el cambio relativamente invariable de la conducta de una persona a partir del resultado de la experiencia. Este cambio es conseguido tras el establecimiento de una asociación entre un estímulo y su correspondiente respuesta.

Aplicación Didáctica

Son el producto de una actividad constructiva y creativa del profesorado. Su aplicación requiere de un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje.

.Las técnicas didácticas forman parte de la didáctica. En este estudio se conciben como el conjunto de actividades que el maestro estructura para que el alumno construya el conocimiento, lo transforme, lo problematice, y lo evalúe; además de participar junto con el alumno en la recuperación de su propio proceso. De este modo las técnicas didácticas ocupan un lugar medular en el proceso de enseñanza aprendizaje, son las

actividades que el docente planea y realiza para facilitar la construcción del conocimiento.

Comunicación

Implica la emisión de señales sonidos, gestos, señas, la intención de dar a conocer un mensaje. Para que la comunicación sea exitosa, el receptor debe contar con las habilidades que le permitan decodificar el mensaje e interpretarlo. El proceso luego se revierte cuando el receptor responde y se transforma en emisor con lo que el emisor original pasa a ser el receptor del acto comunicativo. El intercambio de mensajes puede ser verbal o no verbal y permite al individuo influir en los demás y a su vez ser influido.

Convivencia

Función socializadora del espacio escolar que se manifiesta en todas las interacciones cotidianas que se establecen entre sus miembros. La escuela es un escenario en el cual se vinculan los estudiantes con la sociedad y es por ello que se transforma en un espacio de aprendizaje para la convivencia, la formación ciudadana y el ejercicio de valores. Estos valores, actitudes y habilidades debieran permear la vida cotidiana en los establecimientos educativos y de esta forma concretar el logro de los aprendizajes definidos en los objetivos del currículum en las comunidades educativas.

Es por ello que el desafío de las instituciones escolares consiste en impulsar y fomentar procesos de reflexión y acción que permitan la vivencia y apropiación de esos contenidos en el ejercicio cotidiano en la vida escolar y que ellos se reflejen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de convivencia escolar se asume un compromiso institucional en pro de la convivencia escolar democrática y en coherencia con los esfuerzos de aseguramiento de una educación de calidad.

Currículum

Constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan

diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral.

Como conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, el curriculum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

Curriculum flexible

Es un instrumento orientado hacia un cambio total desde el punto de vista didáctico en la planificación y usos de los objetivos, métodos, medios y formas de evaluación. Se trata de un cambio de mentalidad, de una nueva interpretación de la función del docente ante circunstancias y necesidades también novedosas. Esto significa que, independientemente de la capacidad, conocimientos, preparación y experiencia del personal docente se tendrá que transitar de una competencia pedagógica-didáctica a una competencia estratégica-especificadora que facilite atender las particularidades de un nivel educativo que responda a las características de estudiantes que acceden a la enseñanza con diferentes niveles de desarrollo y de motivación, con expectativas, intereses y necesidades diversas.

Curriculum abierto

Renuncia a la postura de unificar y homogeneizar el currículo en beneficio de una mejor educación y un mayor respeto a las características individuales y al contexto educativo, por lo tanto concibe el diseño curricular como algo inseparable del desarrollo del curriculum. Esta sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización. Da importancia a las diferencias individuales y sociales..

Tiene una estructura variada de contenidos que el estudiante puede elegir, con diversas variantes de organización curricular asignaturas, módulos, áreas, eventos u otros. Los contenidos se ajustan, actualizan y amplían por el profesorado.

Curriculum Inclusivo

Se estructura y enseña de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él. Se ajusta a diversos estilos de aprendizaje y enfatiza las competencias y conocimiento que sean relevantes para el estudiantado, debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos. Los curriculum más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad

Cultura de Paz

Es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, y que ponen en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas.

Cultura

La cultura es el conjunto de símbolos como valores, normas, actitudes, creencias, idiomas, costumbres, ritos, hábitos, capacidades, educación, moral, arte, y objetos como vestimenta, vivienda, productos, obras de arte, herramientas, que son aprendidos, compartidos y transmitidos de una generación a otra por los miembros de una sociedad, por tanto, es un factor que determina, regula y moldea la conducta humana.

La cultura debe ser considerada en grande, no como un simple medio para alcanzar ciertos fines, sino como su misma base social, dada su importancia como inductora de desarrollo y cohesión social, su relevante papel ante la cuestión de la diversidad cultural, la integración de comunidades minoritarias, los procesos de igualdad de género y la problemática de las comunidades urbanas y rurales marginadas.

Creencias

Se refiere a la certeza que un individuo tiene acerca de una determinada cuestión. Pero también, una creencia será aquello en lo cual se cree fervientemente.

Comunidad

Un conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses comunes. Aspectos todos a tener en cuenta en el proceso y desarrollo de la inclusión.

Básicamente lo que convierte a una comunidad en tal es la creación de una identidad común, es decir, que todos los integrantes de la misma, sin excepción de ningún tipo, siguiendo y respetando normas. Entonces, un objetivo en común, como puede ser el logro del bien común de todos aquellos que componen la comunidad será la identidad de esa comunidad.

En el campo educativo trata de concebir el proceso enseñanza aprendizaje como fuente de intercambio que permita que los estudiantes interactúan en el proceso de construcción del conocimiento, apoyado en aquello que él conoce y que le es familiar, de modo que contribuya al desarrollo social, garantizando la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

Una comunidad inclusiva es aquella que se plantea a través de sus grupos y organizaciones dar apoyo y arropar, a los miembros más débiles de la misma, actuar de manera que estos miembros más débiles se sientan formando parte de la misma, acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en ella desde su propia realidad:

Competencia

Es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de

aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas.

Ciudadanía inclusiva

La ciudadanía inclusiva se basa en el reconocimiento de las identidades de las personas y los pueblos, en el respeto a las diferencias y en el estímulo de una interacción de carácter pacífico y solidario.

En la puesta en práctica de una enseñanza para el aprendizaje de una ciudadanía inclusiva es preciso analizar la intervención de los centros escolares a nivel organizativo, a nivel curricular y a nivel de su relación con las familias y la comunidad social. La responsabilidad de educar para la ciudadanía no recae solamente en la escuela, sino también en la familia y la comunidad.

Es evidente que la educación para una ciudadanía inclusiva, en toda su complejidad no puede limitarse al ámbito de una asignatura o área curricular que se imparte solo en determinados cursos de educación primaria y secundaria. Más bien constituye fundamentalmente un contenido de carácter transversal que requiere la colaboración de todo el profesorado ordinario y especialistas para su adecuado tratamiento curricular. Corresponde a cada centro incluir su programación en el correspondiente proyecto educativo y curricular adaptando las características de su enseñanza en principio al ámbito local y teniendo en cuenta simultáneamente una orientación claramente inclusiva de todos los alumnos y de todas las dimensiones de su identidad.

Democracia

Es una manera de organización política, donde cada miembro que la integra tiene igual poder de decisión y opinión. En la Democracia las decisiones son tomadas por la mayoría, pero siempre respetando los derechos de la minoría; cada persona puede pensar distinto y expresarlo sin ser mal vista o recibir castigos por ello. Se realizan elecciones competitivas cada un determinado período de tiempo, en las cuales decide el voto del pueblo; la lucha entre quienes quieren acceder al gobierno es pacífica, a

través del diálogo y los acuerdos. El poder está distribuido, y con ello, las autoridades pueden controlarse mutuamente para que ninguno abuse de él.

Derecho

Conjunto de normas o reglas que regulan el comportamiento humano en sociedad. la educación en derechos humanos intenta comprometer a las personas y animarlas a ser ciudadanos activos en materia de derechos humanos. Su objetivo es dar a conocer las normas de derechos humanos, fomentar la reflexión sobre el sistema de valores de nuestras sociedades y el análisis de las bases éticas y morales de la legislación en materia de derechos humanos, y recordar a los receptores de la educación la necesidad imperativa de garantizar que a ninguna persona se le nieguen los derechos fundamentales que establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Diversidad

La diversidad es consustancial a la historia de la humanidad, es lo habitual y es positiva. Todos tenemos características especiales, somos diversos, y eso es precisamente lo que enriquece nuestra propia existencia. La diversidad es una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia esta que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones, aun sin dejar de tener presente que cada individuo presente una estabilidad en su conducta, que le da coherencia a su actuación personal a nivel de actuaciones externas y de desarrollo interno personal.

Estrategias

Conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin, se usan de manera simultánea tanto en las instituciones educativas como en la vida diaria, así es ya que llamamos estrategia, al cambio de una acción que no estaba dando el resultado deseado.

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Enseñanza

La enseñanza es la acción y efecto de enseñar, instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos. Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien. La enseñanza implica la interacción de tres elementos: el profesor, el estudiante; y el objeto de conocimiento.

Exclusión social

Hace referencia a un proceso social de desintegración, en el sentido de una progresiva ruptura de las relaciones entre los individuos y la sociedad que está emergiendo. El concepto ha cobrado actual relevancia para referirse a la aparición de nuevas formas de desigualdad que van más allá de las viejas fracturas sociales en un contexto de profundas transformaciones económicas y sociales a escala global. En este sentido e exclusión social lleva implícita la exclusión educativa. El abordaje en conjunto de ambas exclusiones será la mejor forma, por no decir la única, de intentar mejorar la situación de aquellas personas que de una u otra forma se sientan y sean excluidas.

Ética

Es la forma en que cada persona interpreta sus actos humanos, las normas morales, desde el conocimiento, los valores, la voluntad, los deberes, y la libertad mediante la aplicación de la ciencia y el razonamiento.

Grupos interactivos

Estrategia didáctica activa que usa el diálogo como base del aprendizaje. Los grupos interactivos son una forma de concretar el aprendizaje dialógico dentro del aula. Para

ello requieren una organización flexible del aula. El grupo clase se divide en varios grupos heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural, donde más de un adulto dinamiza el trabajo del estudiantado.

Gradación de las actividades

Con esta estrategia didáctica, los maestros trabajan adecuaciones en los elementos del currículo para atender a las necesidades de todos sus estudiantes haciendo énfasis en los contenidos procedimentales, por medio de una graduación de las actividades en cuanto a su complejidad.

Herramientas interactivas

Herramientas tecnológicas que ofrecen organización de redes en la educación y posibilitan la colaboración entre expertos y profesionales que trabajan en un mismo proyecto o en temas de interés común. En este sentido, existen multitud de herramientas de Internet que ofrecen diversas utilidades espacios compartidos, toma de decisiones, asignación de tareas, votaciones, gestión de grupos que facilitan este trabajo colaborativo.

Interculturalidad:

Representa la apertura a nuevos escenarios, conocimientos y prácticas sin contradecir la estima, identidad y capacidades propias de las personas y colectividades.

Inclusividad

Es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de decisiones consecuentes centradas en la adaptación del currículo ordinario, el desarrollo del mismo en contextos escolares lo más normalizados y

normalizadores, así como la dotación de recursos humanos y materiales necesarios, han sido los elementos fundamentales en el proceso de integración.

Interacciones Sociales

Comportamiento de comunicación global de sujetos relacionados entre si. Esto quiere decir que la interacción social es el fenómeno básico mediante el cual se establece la influencia social que recibe todo individuo. La conducta social depende de la influencia de otras personas. Los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales. La comunicación es fundamental en toda relación social. La conducta de una persona es el estímulo para la respuesta de otra, que a su vez, siguiendo la secuencia, pasa a ser luego el estímulo de la respuesta siguiente de la primera persona. Las interacciones regularizadas de este tipo constituyen la base de muchos de los hechos de influencia que ocurren dentro de las sociedades.

Liderazgo

Habilidad innata o aprendida que ejercen aquellos que independientemente de la posición institucional y creencias personales, son capaces de motivar, dirigir e incitar a la acción; de transformar a las personas, lo que piensan y su entorno.

El líder es quien moviliza a los grupos en una dirección. Ser líder, no implica ser un héroe, ni tampoco un gestor común. Es el que impulsa el quehacer de otros; motiva, encanta, enamora. Esta labor exige ir más allá de la simple gestión administrativa, requiere del ejercicio de funciones personales, políticas y culturales del liderazgo, estrategias para generar entusiasmo, consensos, acuerdos que bien dirigidos, pueden lograr las metas propuestas y hacer que las organizaciones sean más efectivas y eficientes. El liderazgo es esencialmente la capacidad de conformar las actitudes y el comportamiento de otros, trátase de situaciones formales o informales. El liderazgo es el ejercicio del poder sobre una persona o un grupo, hacia el logro de objetivos organizacionales, en un proceso y dentro de un marco situacional cambiante.

Marco legal

Proporciona las bases sobre las cuales las instituciones construyen y determinan el alcance y naturaleza de la participación política. En el marco legal regularmente se encuentran en un buen número de provisiones.

Módulos Didácticos

Propuesta organizada de los elementos o componentes instructivos para el desarrollo de aprendizajes específicos en torno a un determinado tema o tópico. Los elementos o componentes instructivos básicos que un módulo debe incluir son:

- Título
- Objetivos
- Contenidos
- Actividades
- Competencias
- Evaluación

Proyectos colaborativos

Proponen sugerir modelos pedagógicos que estimulen el trabajo de estudiantes y profesorado a través de actividades creativas mediante el uso interactivo de diferentes materiales y recursos de acuerdo a los planes y programas de estudio de educación básica.

Refuerzo y Apoyo curricular de contenidos

El diseño de actividades para todos de refuerzo y de apoyo a currículo satisface la idea de inclusión, en el sentido de que cada estudiante pueda desarrollar sus capacidades y competencias al máximo de sus posibilidades personales. Estas actuaciones de refuerzo y apoyo curricular de los contenidos deberán contemplar las diferentes formas de acceso a la información, de integración de los esquemas de aprendizaje y de las

diferentes formas de expresión de lo aprendido de cada alumno de forma individual y del grupo, de manera colectiva.

Trabajo cooperativo

Estrategias de carácter organizativo y didáctico. De una parte organizan al alumnado por medio de pequeños grupos de trabajo a la hora de trabajar. Por otra el modelo de aprendizaje se realiza desde una perspectiva cooperativa. Consiste, fundamentalmente, en que los estudiantes se ayuden para aprender trabajando en equipos reducidos. El grupo cooperativo permite que la adquisición de conocimientos sea compartida, fruto de la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, por lo que resulta muy positivo para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueda aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje. La mejor forma de afrontar el trabajo en el aula es mediante técnicas simples de aprendizaje cooperativo.

Tecnologías de la información y la comunicación (Tic)

Expresión que engloba el conjunto de tecnologías que conforman la sociedad de la información: informática, Internet, multimedia y los sistemas de telecomunicaciones que permiten su distribución. Consiste en aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, utilizando el ordenador como un instrumento más al alcance del docente, que facilite el poder dar una respuesta ajustada a las necesidades del estudiantado, y que ayude en la eficacia de algunas tareas del proceso de enseñanza y aprendizaje inherentes a la labor del profesorado. Para que el uso de las TIC sea realmente un trabajo enfocado a las competencias, debe hacer que el estudiante participe no sólo como mero consumidor o receptor, sino que actúe como creador de contenidos en la red y desarrollen su identidad personal y social.

Tecnología

Proceso a través del cual los seres humanos diseñan herramientas y máquinas para incrementar su control y su comprensión del entorno material.

Trabajo en equipo

Hace referencia a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas. Y que están relacionadas entre sí, que como consecuencia de esa relación interactúan dentro del mismo equipo para alcanzar los objetivos que se han propuesto alcanzar, reconociendo que se necesitan las unas a las otras para dicho cumplimiento y reconociéndose con identidad propia como equipo. Además estas exigencias hacen que los roles de sus miembros se deban complementar.

Utilización flexible de espacios y tiempos

Distribuir adecuadamente el espacio para compensar las dificultades de determinados estudiantes es una de las medidas ordinarias de atención a la diversidad. Esta estrategia metodológica pone de relieve la utilización de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje al servicio del mismo. Así, los espacios y los tiempos se deben distribuir en función del tipo de tarea a realizar y de las necesidades que planteen los alumnos. Una concepción flexible del tiempo implicaría no el mismo horario todo el curso para determinadas materias, grupos o alumnos.

Los desdobles, desde la perspectiva de la atención a la diversidad para todos, se deben realizar con profesores que previamente se hayan coordinado en la actividad a desarrollar, desarrollando un mismo currículum y sin que obedezca a criterios de homogeneidad en habilidades, conocimientos o destrezas, la separación del grupo. La reducción evidente del número de alumnos por grupo desdoblado debe repercutir en una atención individualizada más acorde a las necesidades de cada uno de los alumnos y del grupo desdoblado en su conjunto.

Valores

Guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia el redimensionamiento humano. Los valores inclusivos están relacionados con tener expectativas altas de todos los alumnos, son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Creencias fundamentales que ayudan a preferir,

apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro.
Proporcionan una pauta para formular metas y propósitos, personales o colectivos.
Reflejan intereses, sentimientos y convicciones más importantes.

