



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“La Formación Docente Inicial como factor clave para la Inclusión Educativa”

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Licenciado en Educación
General Básica

Autora:

Martha Lorena Ayabaca Calle

CI: 0106510977

Correo electrónico: loreayabaca@gmail.com

Tutora:

Lcda. Anita Alexandra Ochoa Martínez, Mgst.

CI: 0102250263

Cuenca, Ecuador

16-agosto-2021



Resumen:

Al momento de hablar sobre inclusión es evidente que es una realidad solo en la teoría, pues no existe evidencia clara de que en la práctica se lleve a cabo un proceso de inclusión verdadera. Una de las razones para que se dé dicho problema es la inadecuada y carente formación inicial que reciben los docentes durante su proceso de aprendizaje, el mismo que no brinda las metodologías, ni conocimientos necesarios para practicar la inclusión dentro de las aulas clase. El objetivo del presente trabajo monográfico es demostrar el impacto de la formación docente inicial en la realización de una práctica educativa inclusiva. Para esto, se llevó a cabo una recopilación bibliográfica, sintetizando y analizando la información, obteniendo dos categorías bases: la formación docente inicial y la inclusión educativa. Dichas categorías presentan factores que las relacionan, pues una apropiada y completa formación docente inicial es un factor clave para alcanzar una educación inclusiva de calidad dentro del Sistema Educativa. Al finalizar esta investigación, se llega a la conclusión que una formación docente inicial que brinde conocimientos, habilidades, destrezas y estrategias pedagógicas, es la base para que un docente garantice una educación inclusiva de calidad dentro del sistema educativo.

Palabras claves: Formación docente inicial. Inclusión educativa. Orientaciones metodológicas.

**Abstract:**

When talking about inclusion it is clear that it is a reality only in theory, as there is no clear evidence that in practice a true inclusion process is carried out. One of the reasons for this problem is the inadequate and lacking initial training that teachers receive during their learning process, which does not provide the methodologies or knowledge necessary to practice inclusion in classrooms. The objective of this monographic work is to demonstrate the impact of initial teacher training in the realization of an inclusive educational practice. For this, a bibliographic compilation was carried out, synthesizing and analyzing the information, obtaining two basic categories: initial teacher training and educational inclusion. These categories present factors that relate them, since an appropriate and complete initial teacher training is a key factor in achieving quality inclusive education within the Educational System. At the end of this research, it is concluded that an initial teacher training that provides knowledge, skills, skills and pedagogical strategies is the basis for a teacher to guarantee a quality inclusive education within the educational system.

Keywords: Initial teacher training. Educational inclusion. Methodological orientations.



ÍNDICE

Resumen:	1
Abstract:	2
Cláusula de Licencia y autorización para la publicación en el Repositorio Institucional	4
Cláusula de Propiedad Intelectual	5
AGRADECIMIENTO	6
DEDICATORIA	7
Introducción	8
Capítulo 1: Incursionando en la formación docente inicial	10
1.1. ¿Qué se entiende por formación docente?	10
<i>1.1.1. Finalidades de la formación docente</i>	12
<i>1.1.2. Características de la Formación Docente</i>	13
1.2. Fases de la formación docente	14
A. Formación Inicial	15
B. Formación continua	16
1.3 Modelos de Formación Docente	18
Capítulo 2: Entendiendo la inclusión educativa	21
1. ¿Qué se concibe como Inclusión educativa?	21
1.1. Escuela inclusiva	23
2. Integración frente a inclusión	25
3. Barreras que impiden la educación inclusiva en la escuela	26
Capítulo 3: La formación docente inicial como factor influyente en la inclusión educativa	28
1. La formación docente inicial en una realidad cambiante: desafíos	28
2. ¿Cómo debe ser un docente inclusivo?	33
3. Adaptaciones Curriculares	36
3.1 Orientaciones metodológicas para las adaptaciones curriculares	38
<i>3.1.1 Adaptaciones de necesidades educativas asociadas a una discapacidad</i>	38
<i>3.1.1.1. Discapacidad intelectual</i>	40
<i>3.1.1.2 Discapacidad física</i>	42
<i>3.1.2. Adaptaciones de necesidades educativas NO asociadas a una discapacidad</i>	43
<i>3.1.2.1. Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)</i>	43
Conclusiones	46
Referencias	48



Cláusula de Licencia y autorización para la publicación en el Repositorio Institucional

Martha Lorena Ayabaca Calle en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL COMO FACTOR CLAVE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 16 de agosto de 2021.



Martha Lorena Ayabaca Calle

C.I. 0106510977



Cláusula de Propiedad Intelectual

Martha Lorena Ayabaca Calle, autora del trabajo de titulación “LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL COMO FACTOR CLAVE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 16 de agosto de 2021.

Martha Lorena Ayabaca Calle

C.I. 0106510977



AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a **Dios** por estar siempre en el camino, en cada momento guiándome y mostrándome la dirección correcta, impulsándome a cumplir mis metas y superar los obstáculos que se presentan con la mayor fortaleza posible.

A **todos los docentes** de la carrera de Educación General Básica, por sus conocimientos y las enseñanzas brindadas, las mismas que me permitieron llegar a convertirme en una docente que busca mejorar la educación para los niños y niñas basándome en valores.

A mi tutora **Magíster Anita Ochoa**, por la paciencia depositada durante todo este proceso, por ser una guía y orientarme en el desarrollo del presente trabajo y cumplir una de mis metas.

Martha Lorena



DEDICATORIA

A mis padres, **Marlene y Jorge** y a mi hermano **Andrés**, por el apoyo incondicional que me han brindado, por los consejos y la alegría que han inyectado a mi vida. Por estar siempre presentes en cada paso brindándome su cariño y comprensión, animándome a seguir y no dejarme de caer ante las adversidades, por sus palabras de aliento y por ser mis motores.

A **Juan** y a mi **enano** porque me impulsaron y me dieron las fuerzas para seguir adelante, porque en un corto tiempo lograron cambiar mi vida por completo, inspirándome a ser mejores por y para ellos, y aunque todo es diferente los amaré eternamente.

A mis **profesores** porque con sus enseñanzas despertaron mi curiosidad y me impulsaron a seguir investigando y aprendiendo cada vez más.

Martha Lorena



Introducción

El presente trabajo de titulación se centra en dar una mirada a la formación inicial docente viéndola como un factor que permite alcanzar la inclusión educativa que se ha buscado dentro de las instituciones educativas. En la actualidad, a la inclusión se lo visualiza como un proceso necesario para brindar una educación de calidad que garantice la participación activa de todos los estudiantes; este proceso se ve amparado por leyes o políticas ecuatorianas, entre éstas, la Constitución del Ecuador, la LOEI y su respectivo reglamento.

Sin embargo, existe un problema constante que se puede evidenciar en la concepción de los docentes y radica, en considerar como iguales a la inclusión y a la integración. Al visualizar la problemática, es necesario diferenciar entre inclusión e integración, para identificar qué aplican los educadores dentro del proceso educativo cuando tienen un niño/a con necesidades educativas especiales (NEE), además, comprender aspectos de la formación docente, centrándonos en su formación inicial, siendo este un factor clave para un buen proceso de enseñanza- aprendizaje inclusivo. El objetivo general de esta investigación bibliográfica, es demostrar teóricamente el impacto de la formación docente inicial en la realización de una práctica educativa inclusiva. La metodología que se ha empleado para la realización del presente trabajo es una recopilación, revisión, análisis y síntesis bibliográfica acerca de las temáticas que nos ocupan.

La presente monografía está compuesta por tres capítulos: el primero, recoge información acerca de la formación docente, planteando sus características, finalidad, fases y modelos, concluyendo con un concepto sintetizado con base en toda la información investigada. Adicionalmente, se aborda de manera detallada lo que se refiere a la formación inicial, especificando su relación directa con una educación de calidad, sin barreras y exclusión y con una participación activa de los educandos.

En el segundo capítulo, se presenta el concepto de la Inclusión Educativa, además, de



caracterizar la escuela inclusiva según varios autores. Se trabaja la diferencia entre integración e inclusión educativa y finalmente se exponen las barreras existentes que no permiten que una escuela cumpla con la inclusión dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el tercer capítulo, se expone el punto de relación entre las dos categorías: la formación docente inicial y la inclusión educativa, partiendo del planteamiento de los desafíos de la formación docente inicial: bases, habilidades y conocimientos que deben ser adquiridos y dominados por los docentes para lograr una verdadera inclusión en el aula. Además, se enuncian las características, cualidades, conocimientos, habilidades, valores de un docente inclusivo, identificando a las adaptaciones curriculares como un punto de apoyo, incluye también, orientaciones metodológicas para aplicar dichas adaptaciones en casos de NEE, asociadas o no, a una discapacidad.

Finalmente, es importante enfatizar en que la formación docente inicial es un factor clave para la inclusión dentro de las escuelas, puesto que los docentes al disponer de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para trabajar con estudiantes con NEE aplicarán la metodología adecuada para garantizar una educación inclusiva, activa y de calidad.



Capítulo 1: Incursionando en la formación docente inicial

“Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente.”¹

En el presente capítulo se aborda el tema de la formación docente inicial planteando una conceptualización base sobre qué es la formación docente: definiciones, características, necesidades o debilidades, para a partir de esto, relacionarlo con el proceso de inclusión educativa.

1.1 ¿Qué se entiende por formación docente?

El término formación es entendido por Gorodokin (2006) como una acción de transformación del sujeto que busca el saber-hacer, el saber- obrar y el saber-pensar, mediante una estructuración de los esquemas mentales y no, acumulación de información. Barraza (2007) manifiesta que formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto, formarse tiene que ver con adquirir una forma [...] y adquirir esa forma implica la adquisición de conocimientos, habilidades, ciertas representaciones del trabajo a desarrollar o de la profesión que se va a ejercer, la concepción del propio rol profesional, etc. (p.142).

De igual modo, Achilli (2008) y Vargas Flores (2010) conciben a la formación docente como un proceso que busca desarrollar en los futuros maestros las habilidades que requerirán en su proceso de enseñanza, tomando en cuenta que siempre existirán cambios y actualizaciones en dicho proceso, por ende, es necesario crear un punto de unión entre la práctica de la enseñanza y del aprendizaje, y la metodología de la formación

Según E. Díaz (2003) citado por Gorodokin (2006):

¹ (Díaz Quero, 2006)



la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el alumno ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo y socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos.

De textos de Barraza (2007) se obtienen ideas sobre la formación indicando que:

- Es un proceso dialéctico eminentemente personal.
- La trascendencia de la subjetividad se realiza al ponerse el sujeto en formación en relación con los otros y posteriormente al realizar el retorno sobre sí mismo.
- La relación con los otros implica esencialmente apropiación y el retorno sobre sí mismo implica necesariamente reconstrucción.
- El contenido sobre el que trabaja el sujeto en formación son los órdenes socioinstitucionales y la cultura, sea de una sociedad en su conjunto, o de una organización laboral en lo específico.
- Las prácticas laborales y/o profesionales atienden al proceso de formación en sus dos vertientes: apropiación y reconstrucción.
- La ayuda al proceso de formación la realiza el formante a partir de cuatro etapas: identificación de necesidades de formación (fase diagnóstica), elaboración de los programas de formación (fase curricular), desarrollo de los programas de formación (fase de actuación del formante y del sujeto en formación) y evaluación de los programas de formación y de los aprendizajes desarrollados (fase de resultados).

Con base en las ideas planteadas por los autores se llega a la conclusión de que la formación docente se comprende como un proceso de transformación, adquisición y reconstrucción de saberes y de desarrollo de habilidades generando cambios cualitativos en el futuro docente.



1.1.1. Finalidades de la formación docente

Complementando las ideas sobre formación docente, Edmunson (1990) citado por Vaillant (2002) enuncia que una de las finalidades de la formación de docentes es “contribuir a que los mismos se formen como personas, comprendan su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza” (p.17). Por consiguiente, al tener claro su papel en el avance de la escuela podrá desempeñarlo de manera adecuada posibilitando además que el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños y niñas sea fructífero, pues como sostienen Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata y Garavito (2004) la eficacia del trabajo del docente es afín tanto a su formación inicial como continua.

Tagle (2011) expresa que, para poder atender a los contextos educativos vigentes, es preciso el acceso a una formación actualizada y de calidad, que favorece el desarrollo de competencias, mejorando las capacidades productivas, impulsando la reflexión y construcción de conocimientos del educando. Es necesario que los docentes cuenten con procesos de formación que permitan estar de la mano de la realidad de las escuelas y puedan atender a las necesidades que se presenten, teniendo siempre como pilar a la reflexión.

Si los docentes formadores direccionan la educación a una ideología de cambio y transformación en donde la mayoría de personas se beneficien se podrá afirmar que la formación docente reestructuró la educación y la sociedad, pues como indica Perrenoud (2001) la formación docente se ve influenciada por varios aspectos, entre ellos: el ser humano que se quiere crear, el estado que se busca llegar a tener, los fines u objetivos que persigue la escuela, acorde su contexto; sin embargo, el punto clave es que se busque que la formación se desarrolle de manera democrática para lograr lo mismo dentro de las aulas, evitando de esta manera que se siga construyendo una sociedad inequitativa.



En resumen, se puede afirmar que la formación docente debe buscar el desarrollo de todas las habilidades que el futuro educador requerirá dentro del aula, considerando que la reflexión permitirá mejorar el proceso de enseñanza -aprendizaje y así atender a las necesidades y diversas circunstancias que se presenten, asumiendo con responsabilidad, actitud transformadora y búsqueda de equidad social cuando desempeñe su rol.

1.1.2. Características de la Formación Docente

Díaz Quero (2006) plantea cuatro características que debe tener la formación docente:

1. Cultura innovadora. En un contexto educativo debe existir una actitud que favorezca el cambio, debe concebirlo como una oportunidad para mejorar y avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Contextualizados o contextuados. La innovación debe realizarse tomando en cuenta tres aspectos: la escuela, el contexto y espacio geográfico y su historia.
3. Con un claro marco teórico. Para hablar de innovación dentro del campo educativo es necesario apoyarse en principios consolidados que regirán ese proceso.
4. Enfoque de abajo hacia arriba. En la formación docente debe buscarse la transformación mediante actos y no solo deben quedarse en sueños utópicos.

La formación docente debe estar en constante búsqueda de innovación para mejorar su proceso formativo y así influir en las instituciones educativas donde sus profesionales desempeñen el rol docente, enfocándose en una transformación basada en valores.

Perrenoud (2001, p. 7) considera diez pautas que una formación profesional debe garantizar para ser de alto nivel:

1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,



4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Es necesario conocer el verdadero contexto en el que se realizan las prácticas, tener experiencias palpables sobre lo que enfrentan los docentes en su día a día, haciendo reflexionar a los formadores y formados, que su rol no es solo el de transmitir información sino el de crear ambientes de trabajo donde pondrán a prueba sus habilidades y destrezas para enfrentar situaciones adversas o problemáticas, en pocas palabras interrelacionar la teoría con la práctica.

1.2. Fases de la formación docente

Arias et al. (2007) sostiene que hay dos fases de formación docente:

- Formación inicial se entiende como el proceso de formación que reciben todos los docentes para ejercer su profesión (normalista superior, licenciaturas).
- Formación permanente es el proceso por el cual los docentes que ya han pasado por una formación inicial actualizan sus conocimientos (congresos, seminarios, capacitaciones, foros, estudios de posgrado, etc.).

Cabe resaltar que existe una relación entre ambas fases pues como expresa el Consejo Federal de Educación (2007) un docente al terminar su formación inicial posee los cimientos requeridos para cumplir con su función de profesor: pensamientos, habilidades y destrezas.

Sin embargo, es necesario tener presente que el docente debe actualizar sus conocimientos e



incluso adquirir otros que le facilitarán el proceso de enseñanza –aprendizaje de acuerdo a los cambios de la época en el que se desarrolle.

A. Formación Inicial

La fase de formación inicial o entrenamiento inicial: está dirigida al desarrollo de competencias basales del profesor [...] ha estado orientada a la conformación de un profesional autónomo y reflexivo capaz de elaborar diseños de enseñanza de acuerdo a las situaciones contextuales diversas y complejas propias del entorno escolar en que se insertarán (González Brito, Araneda Garcés, Hernández González, & Lorca Tapia, 2005, s/p).

Por otro lado, (García, 2002) manifiesta que los futuros docentes deben poner en práctica todos los conocimientos adquiridos, los mismos que se basaron en un currículo planificado; es necesario que tengan acercamientos con la realidad docente para poder visualizar cómo será su trabajo. Pues bien, es necesario que los docentes se enfrenten a la realidad educativa en la que desempeñarán su profesión para poder comprender dicho contexto.

De igual forma, Leiva Olivencia (2013) expresan que en la formación universitaria o inicial debe ser un camino para la búsqueda de la inclusión no solo de los estudiantes sino también del personal docente; debe buscar formar para cambiar la ideología de la sociedad direccionándola hacia la evolución de la humanidad y la ciencia.

Para Vaillant y Garchet (2002) existen dos funciones que desempeña la formación inicial, por un lado, se dota a los educandos de los aprendizajes necesarios que requerirán para cumplir con su rol docente efectivamente y por otro, legaliza su profesión para desempeñarla correctamente. Por ende, es necesario garantizar una formación inicial adecuada y acorde a las necesidades existentes en el contexto educativo para que los futuros docentes se sientan y desenvuelvan de manera segura en su labor de aula.



Para Minsun Kim, Andrews y Carr (2004) citado por (Vaillant & Manso, 2012), p.12)

la formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos plantear la necesidad imperiosa de cambiar las estructuras organizativas y curriculares que imperan en la formación inicial de docentes.

La deseada educación inclusiva que se promulga podrá alcanzarse siempre y cuando la formación inicial docente cambie la ideología y el objetivo que persigue, pues si un docente se centra en que todos puedan cumplir con su derecho a la educación se dará el primer paso para cumplir esta meta.

Según el Informe Teaching and Learning Towards the Learning Society de 1996 es necesario una formación que este contextualizada para atender los cambios que presenta la sociedad de la época, casi contrario existía la probabilidad de generar exclusión entre las personas que tienen acceso al aprendizaje de conocimientos y los que se ven alejado de este (García, 2002).

Por ende, se podría conceptualizar a la formación docente inicial como el proceso que dota de competencias bases y contextualizadas a los futuros docentes, legalizando su profesión para que trabajen en busca del cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas, evitando así crear espacio de exclusión y desigualdades.

B. Formación continua

Cruz (2005) citado por (Vargas Flores, 2010) plantea la formación continua como otra fase de la formación docente y la concibe como los estudios que se realizan después de concluir con la etapa universitaria en los que nos centramos en adquirir las habilidades para la enseñanza. Esto permitiría a los pedagogos poder desempeñarse de mejor manera en las



aulas y equiparse con las herramientas necesarias para cosechar mejores frutos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Eraut y en Day (1994) citados en (Avalos, 2002) manifiestan que a más del aspecto cognitivo que domina un docente, en la formación continua se hace necesario trabajar en el aspecto moral planteando tres características que se deben tomar en cuenta y alcanzarlas: la primera enfocada a mejorar su práctica docente tras observar las necesidades que presenten sus estudiantes y atenderlas a tiempo; la segunda consiste en evaluar su propia actuar docente para comprobar su efectividad en el proceso de enseñanza y buscar soluciones o alternativas de mejora de ser necesarias, y tercero, mantener una formación continua recapacitando sobre sí mismo y aprendiendo de otros.

Camargo Abello et al. (2004, p.81) conciben a:

la formación permanente (o capacitación) del docente como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende.

Un docente capacitado será un proveedor de experiencias significativas de aprendizaje para sus estudiantes pues sus conocimientos serán actualizados y acorde a la sociedad en la que se desenvuelve y a las necesidades presentes, permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea contextualizado ya que hay que tomar en consideración que todo es cambiante.

Autores como Villegas-Reimers y Reimers (1996) y Torres (1996) citado por (Camargo Abello et al., 2004)) manifiestan que tanto la formación docente inicial como la continua presentan algunas irregularidades o carencias y entre estas enuncian:

- a. Alejamiento de los procesos de profesionalización docente.



- b. Orientación esencialmente teórica.
- c. Oferta segmentada.
- d. Mala calidad de los cursos.
- e. Es inadecuada frente a las exigencias que se le hacen al maestro. (2004, p. 84)

Resumiendo lo dicho por los autores anteriormente, se entiende a la formación docente continua como un proceso de modernización de conocimientos que se da tras haber terminado los estudios superiores y tiene la finalidad de permitir la adquisición de habilidades para mejorar el proceso de enseñanza en las aulas y fortalecer el aspecto moral para autoevaluarse y avanzar.

No obstante, la formación inicial como la continua presentan carencias como la falta de práctica por ende un enfoque meramente teórico, así como también que no es acorde a los requerimientos de la sociedad.

1.3 Modelos de Formación Docente

Cáceres Mesa et al. (2013) se refieren como modelo de formación docente a una herramienta que permite darle un valor teórico y científico en el que podemos basar el desarrollo de la enseñanza. Por ende, cada docente tendrá una ideología que rige y caracteriza su trabajo, por ende, es necesario conocer que modelos existen para poder identificarlos.

Québec (Province), Ministère de l'éducation, Gauthier, Raymond, & Martinet (2004) esbozan cuatro modelos de formación docentes o formas de profesionalidad que van desde años pasados hasta la actualidad, empiezan con el *maestro improvisado* que data de antes del siglo XVII donde la persona que supiese hacer alguna actividad y poseía el conocimiento podía trasmisir y enseñar a otros, sin contar con una formación docente estricta. Luego, en el siglo XVII surge la idea de capacitación docente para la enseñanza adecuada, pero se toma



también la metodología que empleaban los instructores, y al conjugar estas dos características, nace la pedagogía tradicional, donde el docente era el único poseedor de sabiduría y enseñaba a todos lo mismo, conocido como el *maestro artesano*.

Como tercer modelo, aparece el *maestro científico* a finales del siglo XIX y sobre todo a inicios del siglo XX, tras críticas a la pedagogía tradicional, surge la pedagogía nueva que busca dar un papel principal a la ciencia y proponer una estrategia centrada en el estudiante, apareciendo de esto la Ciencia de la Educación; sin embargo, tras aplicar una enseñanza basada en la pedagogía como algo fundamental se llegó a la conclusión de que enseñar es el dominio de los conocimientos y en segundo plano quedaba las cualidades o habilidades personales (experiencia). A raíz de esta conclusión nace el *maestro profesional* quien dirigía su formación al entendimiento del contexto real mediante la reflexión y la investigación para establecer sistemas de formación adecuados.

En esta misma línea, Cáceres Mesa et al. (2013) proponen tan solo dos modelos o concepciones, por un lado, un modelo teórico en el que el docente se enfrenta a situaciones específicas en la escuela y puede dar una respuesta adecuada y por otro, el modelo crítico-reflexivo centrado en desarrollar en los profesores su capacidad investigativa.

Díaz Quero (2006) es otro autor que plantea modelos de formación docente y entre ellos encontramos los siguientes:

Orientación artesanal: tiene gran similitud con la actividad artesanal pues los conocimientos que se adquieren se utilizarán a lo largo de la vida e incluso la metodología y las herramientas serán utilizadas de la misma manera por todos.

Orientación academicista: se ve al docente como alguien que domina varias ramas académicas teniendo como base el dominio de la cultura y la ciencia.

Orientación técnica: el docente debe conocer la utilidad de la ciencia y dominar todas las



habilidades requeridas para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Orientación personalista: centrado en despertar todas las habilidades personales, así como también la personalidad del docente al autoconocerse.

Orientación práctica: el pedestal de esta orientación es que la práctica hace al docente, es decir, durante su experiencia en aula el maestro pondrá en juego su creatividad y conocimientos para poder sobrellevar las circunstancias que se presenten.

Orientación social reconstrucionista: sostiene que todo proceso de enseñanza debe ser guiado por valores y la ética.

Cada docente tras reflexionar sobre su labor, podrá identificarse con alguno de los modelos presentados por los distintos autores, e incluso podrá reestructurar su rol si decide mejorar o cambiar.



Capítulo 2: Entendiendo la inclusión educativa

“La inclusión hace referencia a la construcción de un ‘Otro’”²

1. ¿Qué se concibe como Inclusión educativa?

La inclusión educativa se entiende como un proceso que permite la eliminación o aminoración paulatina de los límites o problemas que impiden que los estudiantes sean parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto se logra, dando paso a la transformación de la institución educativa al aumentar la participación de los alumnos -especialmente de los que se encuentran en situaciones vulnerables- y el involucramiento del personal docente y administrativo dentro de dicho proceso (Booth, 2000; Ainscow citado por Durán Gisbert & Climent, 2017; Porras, 2008 y Donato, Kurlat, Padín, & Rusler, 2014.) La inclusión educativa es el proceso propicio para lograr que todos los niños ejerzan su derecho a una educación de calidad, donde se fomenta ambientes de respeto hacia las diferencias, creando oportunidades para que niños en situaciones de vulnerabilidad pueden adquirir nuevos conocimientos y abrir los ojos a nuevas realidades.

Por otro lado, Graham (2006) citado por Infante (2010) explica la inclusión como “un ‘traer dentro’; un término que presupone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado” (p.289). Mientras que para Daniel Di Scala (2011) la inclusión debe ser definida como una situación de la que todos pueden ser parte, pues tiene como principio base a la igualdad, por lo que busca que todas las personas sean incluidas dentro del contexto y tengan oportunidades equitativas, viviendo sus derechos y obligaciones, garantizando así su bienestar.

² (Infante, M, 2010)



En la misma línea, la UNESCO (2005) define a la inclusión como un proceso que atiende las necesidades de los niños tanto en una educación formal y no formal, permitiendo una significativa participación cultural y en la comunidad, siendo necesario realizar adaptaciones curriculares y cambios de enfoques mentales para lograrlo.

De igual modo, Infante (2010) plantea a la inclusión como el espacio para poder visualizar al ‘Otro’ es decir, al estudiante que no pudo ser parte del sistema educativo ya sea por problemas de acceso o situaciones de discapacidad, buscando que este alumno tenga la posibilidad de involucrarse en una institución educativa, siendo beneficiario de adaptaciones curriculares y acceso a recursos para lograr que su desempeño sea similar al de un alumno que tiene todas las posibilidades de aprender; entonces, para Infante la inclusión es un camino de oportunidades para las personas que no tienen la misma fortuna de acceder a una educación de calidad por las causas que fueren.

Así mismo, en ciertos países se mira a la inclusión como una forma de atender la pluralidad de todos los estudiantes, no solo reducirla a los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, ya que todos son diferentes. (UNESCO, 2001).

Acotando a la idea anterior, Melero (2011) sostiene que una institución educativa es un gran ejemplo de la variedad de culturas que pueden coexistir en un mismo espacio, esto brinda la posibilidad de crear un proceso de enseñanza- aprendizaje basado en valores de aceptación, tolerancia y respeto hacia las diferencias de los otros estudiantes.

Por lo expuesto, se concluye que la inclusión educativa es el proceso por el que se busca eliminar las barreras que impiden que todos los estudiantes puedan ser parte del sistema educativo, atendiendo sus peculiaridades, sin enfocarla necesariamente en alumnos que tienen una discapacidad o necesidad educativa.



Enfocarse en la valoración y aceptación de las diferencias y no en la discriminación la sociedad puede transformar la mentalidad de los docentes y por consiguiente la educación.

1.1. Escuela inclusiva

Leiva Olivencia (2013) sostiene que la escuela inclusiva es el espacio que valora la diversidad humana, brindando de esta manera la oportunidad de que la sociedad cambie, empezando desde el aula, pues adopta como principios la justicia y equidad, evitando así cualquier forma de discriminación eliminando las barreras de participación, apuntando a la cohesión social y a la creación de una sociedad más humana.

Fevas (2010, p. 18) menciona algunos rasgos que caracterizan a la escuela inclusiva como:

- Aquella que identifica las barreras para el aprendizaje y la participación para luego minimizarlas, a la vez que maximiza los recursos que apoyan ambos procesos.
- Aquella que no se centra únicamente en las necesidades de los alumnos y alumnas, sino que reflexiona sobre los planteamientos del contexto escolar.
- Aquella que ofrece a todo su alumnado oportunidades educativas y ayudas para su progreso.
- Aquella que promueve ambientes de aprendizaje que capaciten a todos los alumnos y alumnas para participar en una enseñanza lo más individualizada posible.
- Aquella en la que la diversidad no se percibe como un problema sino como una riqueza para todos.
- Aquella que desarrolla valores inclusivos compartidos por la Comunidad Educativa.
- Aquella que educa en la diferencia, dando a conocer la particularidad de cada uno.
- Aquella que educa en el respeto, reconocimiento y valor de la diversidad.



Resumiendo, se concibe a la escuela inclusiva como el espacio que minimiza barreras, propiciando la participación, creando ambientes de aprendizaje que favorecen el progreso de los alumnos, con base en una educación de valores inclusivos y aceptación de la diversidad.

En la misma línea, una escuela inclusiva “implica que todas las alumnas y alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades” (Fevas, 2010, p.18). Por tanto, un sistema educativo donde se tome en cuenta las peculiaridades de los estudiantes permitirá lograr la inclusión que tanto se anhela, ofreciendo las mismas oportunidades a todos los niños, jóvenes y adultos participantes del sistema educativo.

Pues tal como plantea Leiva Olivencia (2013) educar en la diversidad abre las vías de comunicación y relación con personas diferentes, permitiendo entender dichas diferencias, siendo un factor influyente para un proceso de aprendizaje efectivo y requerido en las actuales instituciones educativas. Por ende, si comprendemos y aceptamos las diferencias de las personas tras establecer diálogos, alcanzaremos una educación que este diseñada para todos.

En resumen, se puede afirmar que la escuela inclusiva se convierte en un transformador de la sociedad, minimizando las barreras que impiden la participación de los niños y niñas, y maximizando la comunicación y la interacción, permitiendo de esta manera valorar la diversidad y haciendo participar del sistema educativo a todas las personas tomando en cuenta sus capacidades, para posteriormente integrarse en una sociedad más justa y humana.



2. Integración frente a inclusión

Es necesario aclarar las diferencias existentes entre los términos Inclusión e Integración para visualizar cuál será el camino que los docentes deben seguir para alcanzar la inclusión y no estancarse meramente en la integración.

Ainscow (2001) citado por Ríos Hernández (2009) y Leiva Olivencia (2013) manifiestan que hablar de integración es referirse simplemente al proceso que sigue la escuela para que los niños se acoplen a la institución, se añadan a los grupos de estudiantes existentes, sin que ésta realice cambios significativos para facilitar el proceso, mientras que hablar de inclusión apunta al proceso de cambios constantes que realiza la institución educativa para así adaptarse a los estudiantes con necesidades, aceptando sus cualidades y diferencias. Es decir, la integración busca que los estudiantes se acoplen a la escuela, mientras que la inclusión transforma a la escuela para adaptarse a las características de los niños ayudando a que estos se sientan parte del aula.

Leiva Olivencia (2013) plantea dos diferencias relevantes entre inclusión e integración:

- a. La integración visualiza tan solo las dificultades que tienen los estudiantes viéndolos como un peso u obstáculo que deben sobrellevar, mientras que la inclusión se fija en las fortalezas que poseen los estudiantes y las emplean como recurso para que todos participen y avancen.
- b. La integración se conforma con que el estudiante con discapacidad tenga un espacio en el aula, es decir, que haga presencia, en cambio, la inclusión busca que tenga voz y no solo un lugar, que participe activamente del proceso de enseñanza- aprendizaje. La inclusión busca cambiar los esquemas mentales de los docentes, para que promuevan el trabajo en equipo dentro del aula, y así cambie el contexto educativo.



3. Barreras que impiden la educación inclusiva en la escuela

Ainscow (2004) afirma que el concepto de barreras puede ser explicado como la carencia de recursos, experiencia y programas educativos, métodos y actitudes de enseñanza que limiten el progreso del aprendizaje en los estudiantes, sosteniendo además que para combatir dichas barreras es necesario conocerlas a fondo.

Melero (2011) enuncia tres barreras que impiden la inclusión educativa:

- a) Políticas (Normativas contradictorias):** existe una contradicción en las leyes sobre la inclusión educativa, pues por una parte se habla de una Educación para Todos, pero se crean instituciones de Educación Especial; se habla de trabajo cooperativo entre estudiantes y profesores, sin embargo, se crean aulas de apoyo donde los estudiantes con necesidades deben trabajar, pero acaba acotar que estas adaptaciones se realizan en instituciones educativas privadas. Debe existir una relación entre lo que se plantea por escrito y lo que se practica, pues es necesario tener un fundamento teórico que respalde nuestros actos.
- b) Culturales (conceptuales y actitudinales):** Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración.
- c) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje):** Se ve influenciada por cinco aspectos:
 - I. La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.



- II. El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas existiendo una ruptura con las adaptaciones curriculares.
- III. La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc, es decir, que se acople a las necesidades del aula.
- IV. La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.
- V. La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.



Capítulo 3: La formación docente inicial como factor influyente en la inclusión educativa

“La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”³

1. La formación docente inicial en una realidad cambiante: desafíos

“Lo que hoy es nuevo, mañana resulta anticuado” (Leiva Olivencia, 2013, p.5). Nos encontramos en un mundo que se encuentra en constante cambio, con lo cual, la sociedad y las personas deben adecuarse y adaptarse para mejorar su convivencia basada en valores.

Leiva Olivencia (2013) argumenta que actualmente nos enfrentamos a una sociedad cambiante tanto en el plano social, político, económico como cultural, por lo que la escuela debe evolucionar a la par, ya que al ser un factor influyente en el cambio y construcción de la sociedad, debe dar respuesta a las demandas de la humanidad del siglo XXI; es así, que la formación docente inicial debe basarse en valores y principios encaminados a vivir en democracia y solidaridad, convirtiéndose en el cimiento de docentes reflexivos y analíticos, pero Sales Ciges (2006) señala que se debe tomar en cuenta que no se puede exigir que se den cambios en la enseñanza dentro de las escuelas si no se ha realizado en las universidades; es decir, no se puede pedir algo que los docentes no conocen o no han experimentado.

Los docentes se convierten en la base de este proceso de cambio en las instituciones educativas, pero para ello es necesario que tengan una formación que les brinde los conocimientos que necesitarán, así como también que les impulse a desarrollar las habilidades que poseen.

³ Michael Fullan (2002, p. 122) citado por (Vezub, 2007, p.4)



Durán Gisbert & Climent (2017) indica que los docentes aceptarán la inclusión en sus escuelas, si es que han tenido una idónea formación sobre la atención a la diversidad y se sienten competentes para su trabajo; viendo también a esta formación docente inicial como el camino para que el futuro profesional analice su acción docente dentro de la institución en la que labora, además de permitir la superación paulatina, propia y de la escuela.

Infante (2010) por su parte, expresa que el currículum de la formación inicial de un docente, debe proveerle de herramientas necesarias para que se vuelva competente al realizar adaptaciones tanto del currículum general como de las planificaciones y más tarde de la aplicación práctica de éstas; para ello, es necesario entender claramente lo que es inclusión, para no quedarse en la mera integración.

Se puede afirmar que una mejor formación inicial optimizará el actuar del docente dentro del aula, ya que al poseer los conocimientos necesarios para atender la misma se sentirá capaz de afrontar la diversidad del aula para cumplir las metas del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos sus estudiantes.

Leiva Olivencia (2013) manifiesta que las escuelas del siglo XXI requieren de cambios que permitan el desarrollo de nuevas metodologías y mejoras al currículum e innovación educativa, para lo cual, es necesario tener en la formación inicial docente, la visión holística de la pluralidad como un eje vertebrador, concibiendo a la inclusión de manera positiva y como parte fundamental de todas las asignaturas de las facultades de educación.

Defiende también que la educación actual se encuentra en una encrucijada constante, por un lado, su afán de convertirse en inclusiva y por el otro, estudiantes con Necesidades Educativas Especiales apartados del resto de la clase, evidenciando la carencia de formación de los docentes y de la comunidad educativa sobre inclusión.



De igual modo, expone que varios autores concuerdan en que la formación de los profesores es el punto clave para que el proceso de innovación que se lleve dentro del aula, dé resultados favorables, permitiendo de este modo la transformación y mejoramiento del sistema educativo. Tras reflexionar sobre la realidad educativa actual es notable que los docentes requieren de una formación que les permita responder a través de su trabajo en el aula, a las exigencias de una sociedad que tiene nuevos objetivos, pues un profesor con una carente formación inicial no será capaz de tomar las decisiones adecuadas para llevar a cabo el proceso de inclusión dentro una institución educativa, ni mucho menos reflexionar sobre cuán oportunas fueron dichas decisiones -para cambiarlas de ser necesario-, siendo esencial que los docentes sientan como suya la necesidad de incluir a los estudiantes en el aula.

Durán Gisbert & Climent (2017) sostienen que es necesario enfocarse en la creación de escuelas que visualicen la diversidad como punto clave de la transformación educativa, atendiendo así las diferencias individuales, resultado de los cambios sociales, culturales, del reconocimiento a la riqueza lingüística y el cumplimiento de los Derechos Humanos Universales.

Se puede concluir que es necesaria una formación docente inicial que conciba a la diversidad como un factor para el mejoramiento de la educación, centrada en la atención de las necesidades de los estudiantes al tomar las decisiones que aporten a su mejoramiento o desarrollo paulatino, exigiendo que cada docente dé lo mejor de sí y ponga en práctica todo lo que ha aprendido durante su formación universitaria.

Este cambio de concepción y enfoque de las escuelas, dirigidas hacia la aceptación de la diversidad, requiere del aprendizaje y asimilación de determinados conocimientos y habilidades en los docentes, como:



“saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, a la vez, para desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la atención a la diversidad y la práctica escolar y social de discriminación de las personas diferentes”. (Sales Ciges, 2006, p.202)

Perrenoud (2004) expresa que un docente que busca trabajar en la inclusión debe dominar dos grandes estrategias de enseñanza-aprendizaje: las de aprendizaje cooperativo y las posibilidades de co-enseñanza o enseñanza cooperativa, siendo estas estrategias necesarias para poder alcanzar los objetivos educativos que se propongan.

Sales Ciges (2006) afirma igualmente que un docente inclusivo debe desarrollar una serie de actitudes, valores y habilidades en la propia interacción del aula: la cooperación entre iguales estableciendo procesos de comunicación y diálogo para la resolución de conflictos.

Durán Gisbert & Climent (2017) plantean cuatro aspectos que un docente inclusivo debe dominar:

- 1) Debe ser consciente que todos sus estudiantes, indiferentemente de sus cualidades y habilidades, están a su cargo y dependen de él.
- 2) Debe dominar las estrategias para evaluar las necesidades educativas especiales que presentan sus estudiantes, al igual que la manera de atenderlas, y así poder trabajar conjuntamente con el equipo de apoyo.
- 3) Es necesario que se conozcan a fondo las adaptaciones curriculares y metodologías que se emplearán en el aula para garantizar la participación y avance de los estudiantes, con o sin discapacidad o necesidades educativas. Además, el manejo de formas de evaluar es esencial para verificar el progreso que se ha logrado y el cumplimiento de los objetivos planteados.
- 4) Distinguir las obligaciones de los profesionales de apoyo permitirán al profesor de aula trabajar conjuntamente con ellos, reconociendo las características de los estudiantes y



planificando ajustes personalizados para los que necesiten, para después de la práctica poder evaluarlos.

Del mismo modo, para García Teske (2003) un docente inclusivo debe ser un profesional que cuenta con:

- ✓ Conocimientos de las particularidades de las necesidades educativas de sus estudiantes y la evaluación psicopedagógica de las mismas, aceptándolas con respeto.
- ✓ La apertura para trabajar conjuntamente con otros durante el proceso de inclusión, y no aislarse o ser individualista.
- ✓ Valores, conocimientos teóricos y pedagógicos que aporten al desarrollar holístico de los estudiantes.
- ✓ Capacidad para planificar y llevar a cabo alternativas diferentes para dar respuesta adecuada a la diversidad del aula (adaptaciones curriculares), planteando actividades y proyectos innovadores que creen aprendizajes significativos, tomando en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizaje, impulsando así el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas.
- ✓ Disposición para buscar la interdisciplinariedad, trabajando conjuntamente la familia y el entorno.
- ✓ Conocimiento y manejo de tecnología que permiten ampliar las fuentes de información e interacción de los estudiantes desarrollando la actitud investigadora.
- ✓ Paciencia y comprensión hacia las necesidades de los niños del aula.

A más de las habilidades ya descritas, el mismo autor propone que un docente inclusivo, tras su formación, debe ser capaz de:

- Conocer el progreso de las personas que tengan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, sus destrezas y habilidades individuales, además de la realidad que atraviesan y el contexto en el que se desarrollan.



- Dominar metodologías para garantizar su participación en la sociedad en sus distintos ámbitos.

En síntesis, se puede concluir que un docente debe poseer tanto conocimientos teóricos como habilidades y valores, los mismos que al conjugarse lograrán crear al docente inclusivo que se busca exista en el aula. Por ende, debe dominar metodologías que garanticen el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y la participación en los diferentes ámbitos a los que acceda, de ser necesario, apoyarse en un equipo de trabajo para lograrlo, de igual manera, debe ser paciente y entender el ritmo del aprendizaje de sus estudiantes,

2. ¿Cómo debe ser un docente inclusivo?

García Llamas (2008) sostiene que desempeñar el papel de líder de manera natural es una cualidad del docente inclusivo, que incluye liderar aprendizajes o tareas, liderar grupos, buscando la unión de todos y liderar personas, desarrollando sus potencialidades individuales. Entonces, el docente debe ser capaz de guiar a las personas que tiene a su cargo para que cumplan sus objetivos, además de ayudar a fortalecer las habilidades de cada uno.

En esta misma línea, Perrenoud (2001, p.5), sostiene que un docente debe contar con las siguientes cualidades:

- persona creíble
- mediador intercultural,
- animador de una comunidad educativa,
- garante de la Ley,
- organizador de una vida democrática,
- conductor cultural,
- intelectual.



Por tanto, estas cualidades deben formar parte del ser docente pues así desarrollará un proceso educativo que garantice la participación de todos sus miembros impulsando una educación intercultural y de respeto en la que todos puedan ser parte activa del aprendizaje.

A su vez, Perrenoud (2001, p.5) en el registro de la construcción de saberes y competencias, abogó por un profesor que sea:

- Organizador de una pedagogía constructivista,
- Garante del sentido de los saberes,
- Creador de situaciones de aprendizaje,
- Gestiónador de la heterogeneidad,
- Regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Dean (1993) citado por Calle Merchán & Patiño Juela (2014, p.45), plantea los conocimientos que necesita tener un docente para desempeñar eficientemente su rol siendo estos los siguientes:

- Poseer un asesoramiento educativo en la visión de escuela inclusiva.
- Autoconocimiento: ser consciente de las propias fortalezas y debilidades.
- Una filosofía explícita: tanto propia como de la institución donde labora, la cual le dé lineamientos para evaluar el trabajo y toma decisiones sobre enfoques y materiales.
- Dominio de las etapas del desarrollo infantil: conocer la manera en que los niños se desarrollan y aprenden.
- Capacidad para manejar a los niños en un grupo.
- Conocimientos del manejo del currículum.

Un docente que posea estas características podrá cumplir su rol de manera eficiente, pues tendrá las habilidades y conocimientos para incluir a todos los niños y niñas en el proceso de



enseñanza-aprendizaje, considerando que el desarrollo de cada uno es diferente por lo que será necesario apoyarlos durante el proceso.

En lo que respecta a la construcción del conocimiento, Perrenoud (2001) manifiesta que un docente inclusivo debe basarse en una pedagogía constructivista, para ser capaz de propiciar ambientes de aprendizaje significativos para sus estudiantes y generar un clima de equidad entre todos.

Otro aspecto a tomar en cuenta, son las habilidades que debe poseer el docente inclusivo y que para Dean (1993) citado por Calle Merchán & Patiño Juela (2014, p.45) son:

- Observación e interpretación de la conducta del niño.
- Estrategias para la organización y control.
- De comunicación.
- Para realizar la planificación de eficientemente, atendiendo todos los ámbitos requeridos.
- Para resolver problemas que se presentan diariamente en su labor docente.
- Capacidad para aplicar la evaluación de una manera adecuada.

Por ello, un docente inclusivo planifica tomando en cuenta las características y necesidades que presenten sus estudiantes, poseyendo la competitividad para enfrentar a situaciones adversas y superarlas, comprometiéndose así a garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

En la misma línea, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) expone cuatro valores en los que el docente inclusivo debe fundamentar su trabajo, el primero es concebir a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y valorarla, el segundo es el brindar apoyo a todos los estudiantes



para así desarrollar sus fortalezas, en tercer lugar es tener la capacidad de trabajar en equipo para cumplir con los resultados pensados, y por último, estar dispuestos a aprender para dar lo mejor de cada uno.

Tal como indica Leiva Olivencia (2013) un docente que es o busca ser inclusivo debe entender claramente qué es la inclusión educativa, debe conocer lo que va a enseñar y en el contexto en el cual lo va a hacer, necesitar ser un docente comprometido con su labor, independiente y reflexivo, para así tomar las decisiones convenientes en la práctica, en poca palabras necesita crecer en un paradigma reflexivo.

3. Adaptaciones Curriculares

Para atender las Necesidades Educativas Especiales que se presenten en las aulas, sean estas asociadas o no a una discapacidad, es fundamental realizar adaptaciones curriculares que sean apropiadas a las características y requerimientos de cada estudiante. Para ello, se debe dominar algunas de las estrategias que son aplicables para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario entender claramente qué comprenden las Adaptaciones Curriculares, que para Navarro-Aburto, Arriagada Puschel, Osse-Bustingorry, & Burgos-Videla (2015) son una herramienta que permite que cada estudiante tenga un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado, incluidos tanto estudiantes con necesidades educativas leves como quienes presenten necesidades educativas transitorias y permanentes.

Mientras tanto, el Ministerio de Educación (2013) sostiene que las adaptaciones curriculares brindan las herramientas necesarias, siendo éstas, modificaciones que se realizarán en el currículo, para encargarse de las singularidades que manifieste el alumno al



enfrentarse al ambiente, pudiendo tornarse estas singularidades en agentes que dificulten el proceso educativo.

En la misma línea, Grau Rubio & Fernández Hawrylak (2008) las conciben como un proceso de variaciones de los elementos del currículo, tanto los de acceso, como de los que lo conforman, atendiendo así las necesidades educativas de los estudiantes del aula. Para ello, cabe especificar en qué consisten cada una.

El Ministerio de Educación (2013) expresa que las adaptaciones curriculares suponen plantear cambios en determinados elementos que conforman el currículo, para luego llevarlos a la práctica en las aulas, permitiendo que el estudiante que presente alguna necesidad educativa asimile lo enseñado, para finalmente valorar los cambios realizados.

Como lo expresan Grau Rubio & Fernández Hawrylak (2008) y el Ministerio de Educación (2013), existen los dos tipos de adaptaciones mencionadas con anterioridad, que van desde afuera hacia adentro, las primeras corresponden a los elementos de acceso al currículo (espacios físicos, recursos, formas de comunicación), mientras las segundas son las adaptaciones de los elementos básicos del currículo o adaptaciones individualizadas (objetivos, contenidos, destrezas con criterio de desempeño, actividades, metodología, estrategias, tiempo, recursos y evaluación), pudiendo ser estas no significativas, significativas, muy significativas y de ampliación.

Por tanto, podemos entender a las adaptaciones curriculares, como los cambios que se dan en el currículo para dar una respuesta adecuada a las particularidades y necesidades educativas de los estudiantes, garantizando el cumplimiento de los objetivos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Además de los tipos de adaptaciones curriculares, existen grados de significatividad de las mismas, el Ministerio de Educación (2013, p. 36-37) en su Guía Caja de Herramientas exhibe tres:

GRADO 1

Este nivel no afecta a los componentes del currículo, sino a los elementos de acceso a él.

Material didáctico multisensorial, ubicación espacial determinada, eliminación de barreras arquitectónicas y rendición de lecciones orales en lugar de escritas para estudiantes no videntes, entre otros.

GRADO 2

Se centra en la metodología que se utilizará, variando entre disminuir el grado de dificultad de las actividades, o cambiar la metodología totalmente, viéndose afectadas también las estrategias de evaluación.

GRADO 3

Nivel de mayor significatividad, se modifican conocimientos y objetivos, y por ende, los criterios de evaluación. Se visualizan tres tipos:

- a la secuencia y priorización de DCD,
- a la temporalidad de DCD, objetivos y evaluación que impliquen introducción o eliminación de DCD

Argüello, M (2013, p.21) menciona que las adaptaciones curriculares se clasifican en cuatro categorías, “según el nivel de concreción (primer nivel, segundo nivel y tercer nivel), según el ente en el que se aplican (centro educativo, aula y estudiante), según el grado de afectación (grado 1 o de acceso al currículo, grado 2 o no significativa y grado 3 o significativa) y según su duración (temporales y permanentes)”

3.1 Orientaciones metodológicas para las adaptaciones curriculares

Se procede a recopilar diversas estrategias que serán útiles al momento de realizar adaptaciones curriculares, para ello las clasificaremos en dos grupos: estrategias para adaptaciones de necesidades educativas asociadas a una discapacidad, y para necesidades educativas no asociadas a una discapacidad.

3.1.1 Adaptaciones de necesidades educativas asociadas a una discapacidad

Según el estudio realizado por el CONADIS y el INEC “Ecuador: la discapacidad en



cifras” (realizado en 2004 y publicado en 2005), en nuestro país se establece el 12.14% de población con discapacidad. Mientras que, en estudios más actuales, en el “VII Censo de Población y VI de Vivienda (INEC, 2010), el 5.6% de la población afirmó tener algún tipo de discapacidad”.

Al igual que en el 2010, “la investigación bio-psicosocial-clínico genético denominado “Misión Solidaria Manuela Espejo”, implementado por la Vicepresidencia de la República, determinó que 294.803 personas con discapacidad se encuentran en situación crítica”.

Sin embargo, para poder delimitar el estudio, en la provincia del Azuay se evidencian los siguientes resultados de personas con discapacidad con los intervalos de 4- 6 y 7- 12 años de edad.



Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades CONADIS. 2018. *Personas con Discapacidad*

Registradas. [Tabla]. Recuperado de: [https://www.conejodiscapacidades.gob.ec/wp-](https://www.conejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/index.html)

content/uploads/downloads/2018/03/index.html

A continuación, se plantearán estrategias para la adaptación curricular de estudiantes que padeczan discapacidad intelectual y discapacidad física pues son los tipos de discapacidad que priman de acuerdo a las estadísticas realizadas por el CONADIS.

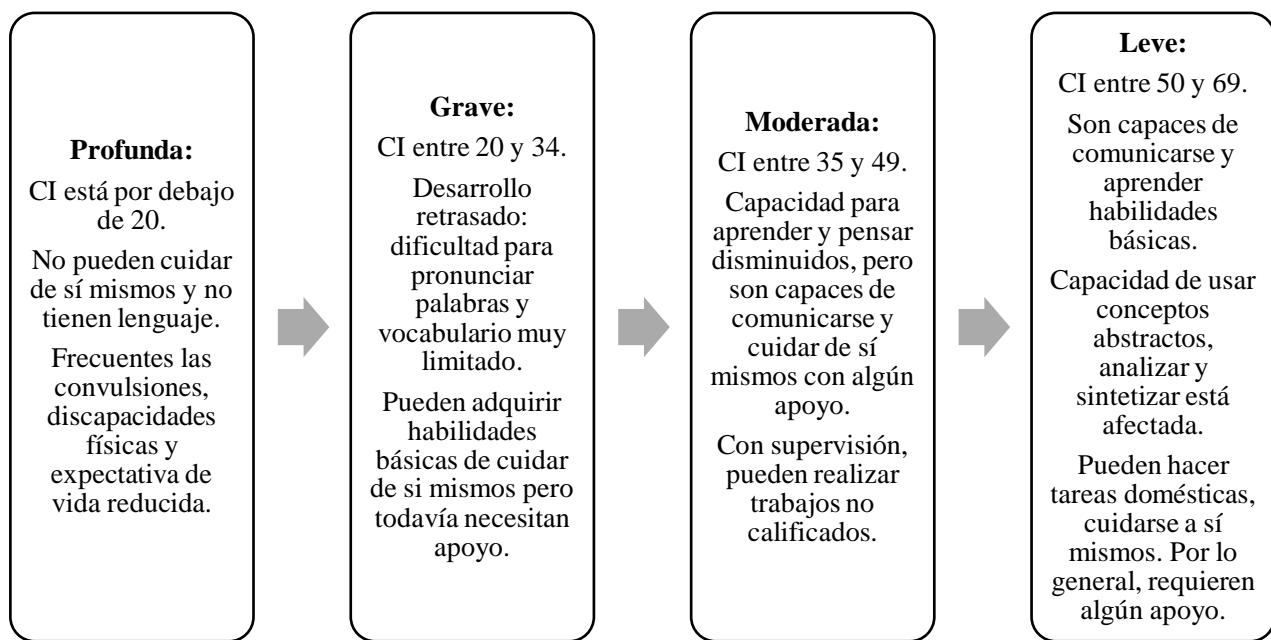
3.1.1.1. *Discapacidad intelectual*

Para Schalock et al. (2007, p.8) “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en /as habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas”. Mientras para Ke & Liu (2017) esta discapacidad se entiende como “la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano” (p.2). En otras palabras, las personas con



discapacidad intelectual no son capaces de entender claramente la realidad, inferir cuando hay un problema y solucionarlo acertadamente, además, que sus relaciones interpersonales se ven afectadas significativamente por su falta de capacidad de adaptación.

La discapacidad intelectual puede presentarse en cuatro grados dependiendo cuan severo sea el retraso, según plantean Ke & Liu (2017, p.5-6): profundo, grave, moderado y leve.



Para trabajar de manera acertada logrando desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad intelectual es necesario aplicar ciertas adaptaciones en el aula, Espinosa Andrade, Rodríguez Rodríguez, Burgos Iñiguez, & Cevallos Estarellas (2013, p.151- 152) plantean algunas orientaciones metodológicas que debemos tomar en cuenta:

- Involucrarlo siempre en actividades que desarrollen su memoria, concentración y atención.
- Tener plenamente identificados los factores que dificulten y faciliten su aprendizaje.
- Plantear metas asequibles para evitarle la sensación de fracaso.



- No subestimarlo y desarrollar su autoestima y autoconfianza.
- Procurar abundancia de experiencias que involucren todos los sentidos.
- Dosificar los desafíos que se le propone, fragmentar las tareas en tareas más simples y pequeñas.
- Dar las instrucciones verbales con apoyo visual.
- Propiciar aprendizajes procedimentales y desde ellos procurar que acceda a las funciones, contenidos y sentidos de tales procedimientos.
- Desarrollar lo más posible su lenguaje comprensivo y expresivo.
- Brindarle gran cantidad de estímulos y experiencias significativas.
- Evitar la presencia de elementos distractores cerca.
- Procurar que entienda las razones exactas de un error en el que ha caído.
- Evitar la sobreprotección y a la condescendencia, pero hacerle tomar conciencia del alcance de sus capacidades.

En consecuencia, es necesario plantear actividades que lo mantengan en trabajo constante para poder reforzar capacidades que ya posee y ayudarlo a adquirir otras nuevas que le posibilitarán cumplir con los objetivos propuestos. Al igual, que es necesario que seamos capaces de animar a cada estudiante a ser más autónomo y ser consciente de sus capacidades y fortalezas.

3.1.1.2 Discapacidad física

Se entiende por discapacidad física a cualquier anomalía o dificultad que dañe, ya sea parcial o totalmente, las destrezas motrices a realizarse con las extremidades inferiores y/o superiores (Pacheco Uria, De Stefani, Ruiz Mulas, & Gómez Navarro, 2013). Estas dificultades frenan el normal desarrollo de las personas en distintos ámbitos, por lo que, en



el ámbito educativo se plantean ciertas estrategias y adaptaciones para garantizar el bienestar de estos estudiantes y atender y mejorar la calidad su aprendizaje. Por ejemplo, Guijarro (1990) propone que es necesario contar con métodos evaluativos que puedan ser aplicados de acuerdo a las capacidades de cada alumno y al nivel de expresión que éste posea, además, que el aula clase debe contar con una organización del espacio y mobiliario que permitan el fácil acceso y desplazamiento de los estudiantes con discapacidad física dentro del área, fortaleciendo su autonomía eliminando las barreras arquitectónicas. Del mismo modo, es necesario que cada uno de los estudiantes reconozca su valor y el de sus compañeros, creando un ambiente de respeto y de comunicación entre ellos.

Además de las adaptaciones físicas que se realicen dentro del aula para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad es fundamental trabajar el fortalecimiento de su autoestima, resaltando el valor y las aptitudes que cada uno de ellos posee y la manera en que estas le ayudan a cumplir sus objetivos.

3.1.2. Adaptaciones de necesidades educativas NO asociadas a una discapacidad

Dentro de las Necesidad Educativas Especiales No asociadas a una discapacidad la más habitual y común dentro de las aulas es el Déficit de Atención sea este con o sin Hiperactividad.

3.1.2.1. Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se entiende como “un trastorno del comportamiento infantil, provocan en el niño alteraciones atencionales, impulsividad y sobreactividad motora. Se trata, de un problema genérico de falta de autocontrol con amplias repercusiones en su desarrollo, su capacidad de aprendizaje y su ajuste social” (Cardo & Servera-Barceló, 2005, p.11).



Un niño con TDAH presenta episodios en los que su atención se dispersa y no es capaz de centrarse en la realización de una determinada actividad, lo que conlleva a una disminución significativa dentro de sus labores escolares. Para ello, es necesario plantear actividades o estrategias que permitan un mejor desempeño e incursión dentro del ambiente social del estudiante con Déficit de Atención con Hiperactividad.

Pérez, García, Rodríguez, Gutiérrez, & Marcos (2006, p. 183-186) proponen algunas estrategias que se pueden tomar en cuenta para mejorar el desempeño de un niño con TDAH:

- Estudios a nivel escolar han demostrado que clases de tamaño más pequeño han resultado en un mayor nivel de concentración de los estudiantes con TDAH.
- La utilización de aulas de recursos en lugar de las convencionales.
- La enseñanza directa en lugar de indirecta y el compromiso de toda la clase han resultado en un mayor nivel de concentración de los estudiantes con TDAH.
- Modificaciones en el ambiente del aula: eliminación de objetos innecesarios y distractores.
- Mayor proximidad al profesor.
- Disminución del número de alumnos, normas claras escritas de comportamiento.
- Disciplina y normas. Detalle y recuerdo periódico de las normas de comportamiento. Asegurarse de su comprensión. Premiar su cumplimiento.
- Trabajar la organización y el orden.
- Uso de la agenda escolar para anotar tareas y control por sus padres. Horarios sistemáticos de trabajo.
- Planteamiento didáctico. Progresividad y secuenciación de las tareas. Evitar las repetitivas.



- Tutoría de iguales. Emparejamiento al azar de los alumnos de clase que se dirijan la tarea y la premien cuando sea adecuado. Intercambio posterior de papeles.

Al ser docentes se puede mejorar o incluso cambiar la metodología de trabajo, es necesario captar la atención del menor evitando cualquier tipo de distracción que aleje su punto focal de la actividad que se realiza, de igual manera el apoyo de los compañeros de clase para el cumplimiento de normas o incluso para el trabajo en pares se convierte en un punto central para alcanzar los objetivos del aula. Es preciso recordar que el trabajo conjunto entre docentes y equipo de apoyo como psicólogos, terapistas permitirá un mayor avance de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales independiente del tipo que sea.



Conclusiones

Tras una minuciosa revisión bibliográfica sobre la relación existente entre Formación Docente e Inclusión Educativa, se han llegado a las siguientes conclusiones:

- Varios autores afirman que una completa formación docente inicial en conocimientos, habilidades, cualidades y valores docentes, garantiza que los estudiantes que presenten dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje -asociadas o no a una discapacidad- lleguen a ser partícipes de una educación inclusiva y activa.
- La escuela inclusiva es un transformador de la sociedad y de la realidad educativa que se vive, debido a que fortalece la participación, comunicación e interacción dentro del sistema educativo, además de crear un ambiente para la aceptación de las peculiaridades y diferencias de los actores educativos.
- Un docente inclusivo no es solamente aquel que posee el dominio de un cúmulo de teorías o conocimientos, sino aquel que posee las estrategias metodológicas para aplicarlas dentro de un aula clase, además de ser capaz de comprender las diferencias de cada estudiante, visualizándolas como una oportunidad para aprender unos de otros. Debe desarrollar habilidades y vivir valores como el respeto, la paciencia, el escucha activa, para de esta manera tomar en cada situación las decisiones necesarias o cambiarlas, de ser requerido.
- Las adaptaciones curriculares deben ser visualizadas como herramientas de apoyo dentro del proceso inclusivo, para enseñar de manera más individualizada y de acuerdo a las fortalezas y necesidades de los educandos que presenten obstáculos o dificultades en el aprendizaje, respondiendo a la diversidad que existe dentro de las aulas, garantizando de este modo, una educación participativa, activa y de calidad para los niños, niñas y



adolescentes.

- El proceso inclusivo en el Ecuador está lejos de la práctica en las escuelas, por las carencias en la formación docente, pues se llega a cumplir tan solo un proceso integrativo obligando a los estudiantes a que se acoplen a la institución educativa, siendo lo conveniente que la escuela busque acoplarse a las particularidades de los educandos.
- Es necesario buscar estrategias metodológicas que sean aplicables y efectivas de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, obteniendo así resultados palpables y evidentes, según el cumplimiento de los objetivos educativos establecidos.



Referencias

Achilli, E. L. (2008). Investigación y Formación Docente (6° Edición). Recuperado de <https://isfdarienti-ers.infd.edu.ar/sitio/upload/Investigacion%20y%20Formacion%20Docente%20-%20copia.pdf>

Avalos, B. (2002). La Formación Docente Continua Discusiones y Consensos. Diálogos educativos, (4), 1.

Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. Estudios pedagógicos (Valdivia), 33(2), 131-153. <Https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200008>

Cáceres Mesa, M., Mesa, M. C., Díaz, L. L., León, C. M. I., Cruz, R. G., López, G. B., ... Chaviano, O. V. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación, 33(1), 1-15.

Calle Merchán, M. I., & Patiño Juela, N. C. (2014). Conocimientos de los docentes en relación a la educación inclusiva. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/20397>

Camargo Abello, M., Calvo M., G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño Camacho, S., Zapata Jaramillo, F., & Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y Educadores, 7(7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=83400708>

Cardo, E., & Servera-Barceló, M. (2005). Prevalencia del trastorno de déficit de atención e



hiperactividad. *REV NEUROL*, 40(1), 11-15.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12(Ext). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=76109906>

Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., & Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.

Durán Gisbert, D., & Giné Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

Espinosa Andrade, A., Rodríguez Rodríguez, D., Burgos Iñiguez, B., & Cevallos Estarellas, P. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL*. 2013, 1, 194.

García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Seminario sobre Los educadores en la sociedad del siglo XXI, 165-194.

González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). INDUCCION PROFESIONAL DOCENTE. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 31(1), 51-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>

Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10.

Grau Rubio, C., & Fernández Hawrylak, M. F. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de*



Educación, 46(3), 1-16.

Guíjarro, R. B. (1990). LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN EL AULA Y LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO. Alianza Editorial, 411-438.

Infante, M. (2010). Desafios a la formacion docente: inclusion educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297. <Https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. 28.

Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», 13(3), 1-27.

Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, A., Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. G. (2015). Adaptaciones curriculares: convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 20(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15URL>

Pacheco Uria, P., De Stefani, I., Ruiz Mulas, C., & Gómez Navarro, I. (2013). Guía sobre discapacidad y desarrollo. Camina como Hablas. Recuperado de http://www.cocemfe.es/cooperacion/images/pdf/Guia_discapacidad_y_desarrollo_COCEMFE.pdf

Pérez, E. R.-S., García, M. N., Rodríguez, P. G., Gutiérrez, S. F., & Marcos, M. D. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). 3(4), 175-198.



Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. 27.

Porras, R. (2008). La atención a la diversidad.

Québec (Province), Ministère de l'éducation, Gauthier, C., Raymond, D., & Martinet, M. A. (2004). Formaci'on de docentes: orientaciones competencias profesionales. Québec: Ministère de l'éducation.

Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 9, 83-114.

Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. 3, 20, 201-2017.

Schalock, R. L., Ruth A. Luckasson, Shogren, K. A., Borthwick-duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., ... Yeager, M. H. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: Comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. Siglo Cero, 38(4)(224), 5-20.

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad en la educación, (34), 203-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>

Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. Cuadernos de Investigación Educativa, 3(18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=443643891001>

Vargas Flores, L. M. (2010). Docente La Formación Docente. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Mag



yoly.pdf

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1), 1-23.