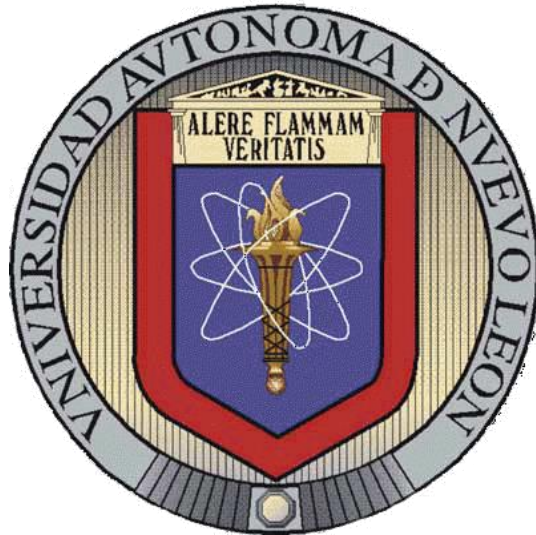


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**PENSAMIENTO SISTEMÁTICO EN EL DESARROLLO DE UN PERFIL
DOCENTE INCLUSIVO**

PRESENTA

PATRICIA BUSTOS ONTIVEROS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

FEBRERO, 2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



**PENSAMIENTO SISTEMÁTICO EN EL DESARROLLO DE UN PERFIL
DOCENTE INCLUSIVO**

PRESENTA

PATRICIA BUSTOS ONTIVEROS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

DIRECTOR/A DE TESIS:
CLAUDIA CASTRO CAMPOS

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO, FEBRERO 2024

Carta del Comité

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA
LABORAL Y ORGANIZACIONAL, PSICOLOGÍA CLÍNICA, PSICOLOGÍA Y
EDUCACIÓN

El presente trabajo titulado “Pensamiento Sistemático en el Desarrollo de un Perfil Docente Inclusivo”, presentado por Patricia Bustos Ontiveros, ha sido aprobado por el comité de tesis.

DRA. CLAUDIA CASTRO CAMPOS
Directora de Tesis

DRA. MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ
Revisora de Tesis

DRA. LUZ MARINA MENDEZ HINOJOSA
Revisora de Tesis

DR. MANUEL GUADALUPE MUÑIZ GARCÍA
Revisor de Tesis

DRA. GUADALUPE ELIZABETH MORALES MARTÍNEZ
Revisora de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, febrero 2024

Dedicatoria

“En una sociedad que tiende a la diversidad resulta imprescindible introducir la inclusión como modelo educativo. Este modelo se basa en la comprensión para forjar una interacción con la diferencia entendiéndola como una oportunidad de enriquecerse en un espacio compartido. La inclusión nos muestra cómo es posible establecer autorrealizaciones personales en un espacio colectivo compartiendo beneficios”

Pérez- Santalia, 2017

A todas las personas que han enriquecido mi camino compartiendo su vida y sus experiencias.

A mi familia, cómplice de todos mis proyectos.

A Carlos, Marcos y Juan por su apoyo y ánimo constante.

A mis padres por su amor incondicional y constante.

GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS

A la memoria de Lucio y Manoli Bustos, José y Alejandro Ontiveros

Agradecimientos

A la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León por el apoyo constante que me permitió continuar hasta el final.

A mis maestros que además de sus conocimientos y experiencias, me fueron aportando generosamente a la construcción de este trabajo.

A la Doctora Claudia Castro por su acompañamiento y apoyo constante, por animarme siempre.

A la Doctora Guadalupe Morales por su valioso apoyo y enseñanza generosa.

A mis compañeros del Colegio Franco Mexicano, por compartir la experiencia de la inclusión educativa dando sentido a este trabajo. A la Comunidad Educativa Marista por otorgar sentido a mi labor.

A mis revisores por su valioso tiempo dedicado a la mejora de este trabajo.

Resumen

El presente trabajo propone el análisis del pensamiento sistemático de docentes de nivel primaria con respecto a la inclusión escolar de estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Con una muestra por conveniencia donde participaron 100 docentes de 5 escuelas primarias, de sistema particular, del norte de México. Los participantes contestaron dos instrumentos, el primero basado en la Teoría de la Integración de la Información partiendo de cuatro factores básicos en el desarrollo de un perfil docente inclusivo: visión con respecto a las dificultades en el aprendizaje, enfoque formativo, agrupamiento heterogéneo y cultura profesional. El segundo instrumento fue un cuestionario que exploró la visión inclusiva de los docentes. Los participantes contestaron dos instrumentos, el primero basado en la Teoría de la Integración de la información de Anderson. Sobre los resultados del primer instrumento se llevó a cabo un análisis ANOVA mixto considerando un diseño de 2X2X2X3 y en cuestionario se llevó a cabo un análisis de datos de la dimensión cualitativa. No se encontró pensamiento sistemático en la elaboración de juicios de inclusión ni al inicio ni al final del estudio en los maestros participantes. Sin embargo, los resultados del cuestionario señalan la variable cultura profesional colaborativa, como el factor que permite ser inclusivos, esto de acuerdo con las historias narradas por los docentes. Las implicaciones teóricas y aplicadas se discuten en el presente documento.

Palabras clave: Pensamiento sistemático, perfil docente inclusivo, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación.

Abstract

The present work proposes the analysis of the systematic thinking of primary school teachers regarding the inclusion of students with learning difficulties in school. A convenience sample of 100 teachers from 5 private system primary schools in northern Mexico participated. The participants answered two instruments. The first was based on the information integration theory, which included four factors in developing an inclusive teaching profile: vision regarding learning difficulties, training approach, grouping, and professional culture. The second instrument was a questionnaire that explored the teachers' inclusive vision. The present author applied a mixed ANOVA analysis to the results of the first instrument, considering a 2X2X2X3 design, and a qualitative analysis was carried out on data obtained from the survey. No systematic thinking was found in inclusion judgments among teachers at the study's beginning or end. However, the results of the survey point out the collaborative professional culture variable as the factor that allows us to be inclusive, according to the stories told by the teachers. The theoretical and applied implications are discussed in this document.

Keywords: Systematic thinking, inclusive teacher profile, school inclusion and barriers to learning and to participation.

Índice

I. Introducción	14
1.1 Planteamiento del problema	18
1.2 Justificación	21
1.3 Objetivos	23
II. Marco Teórico	24
2.1 Pensamiento Sistemático	24
2.1.1 Conceptos básicos de la Teoría Funcional de la Cognición.	25
2.1.2 Esquema de Integración	26
2.1.3 Regla Aditiva	28
2.1.4 Regla Multiplicativa	28
2.1.5 Regla del Promedio	29
2.2 Bases Teórico-Metodológicas de la Inclusión Educativa	30
2.2.1 Teoría Sociocultural del Aprendizaje	31
2.2.2 Modelo Social de la Discapacidad	33
2.3 Perfil Docente Inclusivo	35
2.3.1 Percepción acerca de las dificultades en el aprendizaje: visión estática vs. visión interaccionista	37
2.3.2 Enfoque formativo: centrado en la enseñanza o centrado en el aprendizaje	38
2.3.3 Agrupamientos Homogéneos o Heterogéneos	40
2.3.4 Cultura profesional: individualista, delegacional y colaborativa	42
2. 4. Storytelling: Tendencia Educativa	46
2.4.1 Estructura de la narración	47
2.4.2 Storytelling Digital	48
III. Método	51
3.1 Diseño	51
3.2 Contexto	52

3.3 Participantes	53
3.4 Instrumentos	55
3.5 Curso	56
3.6 Procedimiento	59
3.7 Ética	60
IV. Resultados	61
V. Discusión y Conclusiones	71
VI. Referencias	80
VII. Anexos	89
Anexo 1. Definición de factores	89
Anexo 2. Escenarios	90
Anexo 3. Consentimiento Informado	94
Anexo 4. Curso sobre Perfil Docente Inclusivo	95

Índice de tablas

Tabla 2.1 Ventajas de la narrativa digital y la tradicional	51
Tabla 3.1 Años de experiencia como docentes	56
Tabla 3.2 Grado académico	56
Tabla 3.3 Experiencia con alumnos con Barreras para el Aprendizaje	56
Tabla 4.1 ANOVA MIXTO por tiempo de aplicación	64
Tabla 4.2 Datos recabados del instrumento sobre “mi propia historia de inclusión”	67
Tabla 4.3 Aprendizaje más significativo en el curso	70

Índice de figuras

Figura 2.1 Diagrama de la Integración de la Información	27
Figura 2.2 Ejemplo de Modelo multiplicativo	30
Figura 2.3 Ejemplo Regla del Promedio	31
Figura 3.1 Arborización de los factores	53
Figura 3.2 Escenario experimental	57
Figura 3.3 La Nota Mágica (Módulo I)	59
Figura 3.4 La Enseñanza Vital (Módulo II)	59
Figura 3.5 La Entrevista Reveladora (Módulo III)	60
Figura 3.6 El Equipo Invencible (Módulo IV)	60
Figura 4.1 Gráfica de interacción para los factores del estudio de perfil docente inclusivo	65
Figura 4.2 Gráfica de interacción para los factores con mayor peso en la muestra inicial	66

Capítulo I

Introducción

Mejorar la calidad en la educación es uno de los retos actuales en los centros educativos. La inclusión educativa es un condicionante de la mejora escolar en tanto que promueve el aprendizaje exitoso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características físicas, psicológicas, cognitivas y sociales. A este respecto en los objetivos de desarrollo sustentable de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2015, y al que se suman todos los países, está el de asegurar una educación de calidad con equidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje. Esto implica un gran reto si consideramos la diversidad de características en el alumnado y las condiciones de los contextos de cada comunidad educativa.

La inclusión educativa, por tanto, es un proceso que valora la diversidad y que, al hacerlo, desarrolla una serie de valores, políticas y acciones que nos llevan al cumplimiento de la aspiración de la calidad y la equidad en la educación. En la Declaración de Incheon, Corea en 2015, la Unesco ratifica el compromiso de todos los estados para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos durante toda su vida, y lo ratifica en la agenda para lograr este objetivo el año 2030 (Unesco, 2015). Por otra parte, en México, la modificación al artículo 3° constitucional agrega el término “inclusiva” como un factor determinante en la educación, que debe garantizarse como derecho (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Sin embargo, existe aún una confusión generalizada respecto al concepto de inclusión frente a su antecesor, la integración, y esta confusión se hace evidente con las prácticas que se desarrollan para dar respuesta a la diversidad. Bajo un enfoque de integración, las personas con barreras para el aprendizaje deben ubicarse físicamente dentro de la escuela, y el personal de apoyo ocuparse en ellas. Por el contrario, bajo el enfoque de la inclusión, no basta con la ubicación o

presencia física, sino que se requiere de la participación activa y conjunta de todos los alumnos en la construcción del aprendizaje. Bajo este enfoque, la diferencia no es considerada un problema sino un recurso para el aprendizaje, así mismo, la responsabilidad del aprendizaje es compartida, en un trabajo colaborativo entre docente titular y docente de apoyo (Rosano, 2007).

La inclusión educativa, como proyecto educativo innovador, promueve entonces transformaciones curriculares flexibles, que responden a las necesidades de los educandos. Esta innovación supone una transformación significativa de cambios en la cultura escolar: en las actitudes, creencias y pensamientos de los integrantes de una comunidad educativa, en la rutina tradicional de la escuela, en las relaciones personales, en la metodología, en la enseñanza, en el aprendizaje y, en el funcionamiento y organización del sistema educativo. Lo anterior es importante, porque la inclusión educativa requiere de la aceptación y apropiación de los actores que han de llevarla a cabo: docentes, alumnos, padres de familia y comunidad educativa en general. En este aspecto, la formación y sensibilización del profesorado es una pieza clave del proceso, ya que su percepción hacia la diversidad determina sus actitudes y sus acciones (Both y Ainscow, 2015). Así mismo, de acuerdo con López (2011) para que la inclusión educativa no sea solo la implementación de medidas pragmáticas, parciales o rápidas para afrontar a la diversidad, se tiene que desarrollar dentro de un contexto donde los docentes se sientan apoyados y estimulados para seguir trabajando en los procesos de aprendizaje de todos sus alumnos.

En México, la sociedad en la que vivimos se caracteriza por no ser homogénea, sino por su gran diversidad de personas. El segregar o excluir por las diferencias, se convierte en una práctica discriminatoria que genera desigualdad y violencia (Conapred, 2017). En este sentido, según Moya (2017) la percepción de la diversidad como algo positivo y enriquecedor propicia la aceptación de que todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria. Por tanto, avanzar hacia una escuela más inclusiva requiere de un nuevo perfil docente, con una nueva identidad (Rodríguez, 2019). El Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana

(SEP, 2018) en su principio pedagógico número trece se plantea “apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje”.

Por otra parte, Sánchez-Teruel y Robles Bello (2013) enfatizan que las barreras más importantes para el desarrollo de prácticas inclusivas resultan de las ideologías discriminatorias, las barreras de información y formación del profesorado y las barreras relacionadas con modelos tradicionales de educación. Por ello, Las perspectivas o enfoques educativos de los docentes para atender a la diversidad son decisivos (Echeita, 2016) para el desarrollo de prácticas inclusivas. Existen principalmente dos posturas referentes a la perspectiva o enfoque respecto a la diversidad: una postura de homogeneización, que busca reducir la diversidad, y una postura basada en la heterogeneidad, que pretende modificar el contexto para que responda a la diversidad (Muntaner et al., 2016). Justamente, un supuesto sustancial de la educación inclusiva es la valoración de la existencia de la diversidad en las aulas y no sólo el respeto por el hecho de ser diferente, (Sanchez-Teruel y Robles-Bello, 2013) como un recurso de aprendizaje significativo. Además, la escuela inclusiva, de acuerdo con Muntaner et al. (2016) busca entonces, dar respuesta de calidad a la diversidad existente en las aulas desde un planteamiento equitativo, no basado en enfoques asistenciales, compensatorios o focalizados, sino con un carácter global.

De acuerdo con algunos autores, las variables funcionales requeridas en un perfil inclusivo para los docentes contemplan entre otras, la planeación didáctica (Campos, 2017) el agrupamiento heterogéneo en el aula, las metodologías de aprendizaje activo (Jerez, 2015), el diseño universal del aprendizaje, así como el trabajo colaborativo entre profesores. Igualmente, la UNESCO (2015) menciona que el profesor inclusivo debe facilitar los aprendizajes, entender la diversidad, establecer la relación entre enseñanza y contexto, contar con múltiples estrategias pedagógicas y didácticas y continuar con su aprendizaje a lo largo de su práctica educativa.

Campos (2017) menciona que, las variables estructurales, para lograr la inclusión en la escuela, tienen que ver con el liderazgo positivo, la formación del profesorado

y la experiencia personal. En otro estudio Martínez-Chairez (2016) menciona que, los docentes tienen que cumplir básicamente con el conocimiento de sus alumnos, la manera en que aprenden y lo que deben aprender. Deben organizar y realizar intervenciones didácticas pertinentes y mantenerse en formación continua.

Para Viramontes et al. (2017) para la formación en un perfil docente inclusivo, se debe considerar aspectos como: dar respuesta a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y para la participación, considerar la diversidad de culturas, promover la equidad de género, tolerancia y respeto, promover el trabajo colaborativo, así como los elementos del diseño universal del aprendizaje. Muntaner et al. (2016) menciona que las prácticas inclusivas, se basan en la agrupación de grupos heterogéneos, ya que ahí se hace presente la diversidad y es donde se deben incorporar los apoyos necesarios para la igualdad de oportunidades de todos los alumnos.

Como se puede ver, el desafío que presenta la formación docente con un perfil inclusivo ha sido objeto de muchas investigaciones de diferentes autores (Ainscow, 1995; Moriña y Parrilla 2005; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Rodríguez, 2019), quienes consideran la colaboración y formación del profesorado como factores imprescindibles para la promoción de la educación inclusiva. En el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011) se señala que la adecuada formación de los docentes es crucial para ser competentes enseñando a alumnos con diversas necesidades y que la formación se centre en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Necesidades Educativas Especiales (2009, como se citó en Echeita, 2012) inicia un proyecto para identificar las principales habilidades, conocimientos, actitudes, procedimientos y valores necesarios para favorecer la formación todos los profesores para la inclusión, lo cual es importante tanto al inicio de la formación docente, como durante la práctica a lo largo de su experiencia, para dar respuesta a la diversidad del alumnado y avanzar hacia la inclusión a través de la promoción de una cultura y unas políticas que generen prácticas inclusivas.

La UNESCO en su documento de política No. 43 (2020) señala la importancia de garantizar que todos los docentes puedan enseñar a todos los alumnos, ya que ellos son los principales agentes de cambio al apropiarse de valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan un aprendizaje exitoso y menciona que, afortunadamente, los sistemas educativos cada vez se centran más en identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que en la idea de que el problema de aprendizaje es inherente al alumno, y para que esta visión se consolide y se lleve a la práctica, es necesario que los sistemas educativos propicien oportunidades de formación docente.

Como se observó en el discurso anterior, si bien es cierto que se han llevado a cabo numerosas investigaciones respecto a los constructos de perfil docente inclusivo, no existe ningún estudio que contemple la interrelación entre los factores mencionados en el presente.

Planteamiento del problema

En el desarrollo de un perfil docente inclusivo influyen factores que tienen que ver con la manera en que son percibidas las dificultades en el aprendizaje, el enfoque formativo, el clima social del aula y la cultura profesional. Tales factores inhiben o potencializan las acciones que favorecen el proceso de inclusión en la escuela. De acuerdo con la UNESCO (2020) existe la necesidad imperante de garantizar que todos los docentes estén preparados y den respuesta a la diversidad del alumnado. Considera que la inclusión solo podrá llevarse a cabo si los docentes, como agentes de cambio, están capacitados y han hecho suyos los valores, conocimientos y actitudes necesarios para promover el aprendizaje exitoso en todos sus alumnos.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE], 2004) los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos, por lo que son elementos esenciales para la mejora e innovación en la escuela. Sus creencias, actitudes y emociones acerca de la naturaleza de la diversidad de su alumnado, condicionan de manera significativa los tipos de intervención educativa que se propongan y los modos de organizar los procesos de

enseñanza y aprendizaje (López et al. 2013). Por lo tanto, en lo que respecta a investigaciones relacionadas con la inclusión educativa, para el reconocimiento de la importancia del acceso, permanencia, aprendizaje y participación de cada estudiante, independientemente de sus características y su contexto, es necesario que los docentes compartan un perfil profesional inclusivo (Rodríguez, 2019).

Las contradicciones y dilemas que enfrentan los centros educativos al intentar dar respuesta a la diversidad del alumnado son considerables, de acuerdo con López et al. (2017). Por lo tanto, se requiere de la comprensión, aceptación y apropiación de los principios de inclusión educativa por parte de los docentes. De acuerdo con García-Gómez y Aldana (2010) el éxito de una cultura inclusiva depende de los juicios de valor e ideas subyacentes que operan en su interior, y que influyen en los procesos de toma de decisión y prácticas que se presentan de manera cotidiana en una comunidad educativa. Por tanto, se debe considerar que los factores personales, sociales y culturales tienen un impacto en el desarrollo de una cultura inclusiva (Gutiérrez-Ortega et al., 2018).

Es importante comprender entonces, de qué manera el pensamiento de los docentes se convierte en barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (Echeita, 2007) e identificar los factores que conforman el perfil necesario para dar respuesta a la diversidad. De acuerdo con la investigación teórica, existen factores necesarios en el desarrollo de un perfil docente inclusivo y la presencia o ausencia de tales factores pueden ser una barrera o un detonador en el proceso de inclusión educativa (Echeita et al., 2013)

Si bien los docentes no rechazan abiertamente los supuestos de la inclusión educativa, existen factores en su manera de pensar que determinan las decisiones que toman en el proceso de atención a la diversidad del alumnado. Estos factores tienen que ver con la forma en que son concebidas las dificultades en el aprendizaje, el enfoque formativo, la cultura profesional y la manera de agrupar a los alumnos para su atención.

Una forma de identificar el peso que se les da a tales factores es a través de la TII, ya que nos permite analizar el patrón cognitivo sistemático en la toma de decisiones del docente y encontrar a qué factores se les da más peso. Analizar aquellos factores que, desde la valoración y representación psicológica de la diversidad del alumnado, determinan una respuesta tanto implícita como explícita por parte de los docentes, permitirá que se replanteen las propuestas de formación y gestión, de metodologías y formas de trabajo conjunto, para avanzar en el proceso de los centros educativos hacia una escuela inclusiva.

La presente investigación se ubica en cinco escuelas de nivel educativo básico y destaca la importancia del papel del docente en el proceso de inclusión educativa.

Así, con el fin de conocer los factores fundamentales que inciden en el perfil de un docente inclusivo, a partir de sus concepciones y prácticas, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la regla algebraica cognitiva que usan los docentes respecto a la atención a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación?

¿Qué factor o factores tienen mayor peso en la toma de decisiones de los docentes respecto a la atención a las barreras para el aprendizaje y la participación?

¿Qué factores se ven modificados a partir de la participación en un curso de storytelling digital?

Justificación

La UNESCO (2020) reconoce la necesidad y la importancia de capacitar a la totalidad de los docentes para enseñar a todos los alumnos y lograr que las escuelas se centren más en la identificación de las barreras para el aprendizaje exitoso, que en la percepción de que algunos alumnos son incapaces de aprender. Así mismo, el objetivo número 4 de Desarrollo Sustentable, plantea el reto de una educación inclusiva y de calidad en toda institución educativa. En México, la modificación al

artículo 3° constitucional agrega el término “inclusiva” a la educación como un factor determinante para garantizar ese derecho (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Por tal motivo, el presente estudio pretende tener información confiable y válida que aporte al desarrollo del perfil de un docente inclusivo, ya que una educación inclusiva y de calidad es el reto de toda institución educativa en la actualidad. Esto exige la identificación de los docentes con un nuevo perfil que dé respuesta a la diversidad del alumnado y ayude a reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de cualquier estudiante vulnerable a ser sujeto de exclusión por diferentes factores físicos, psicológicos, cognitivos y sociales.

Por ello, a partir de la revisión de estudios acerca de los elementos que conforman un perfil docente inclusivo se determinaron 4 factores que están presentes en la integración de la información que los docentes utilizan para tomar decisiones que los lleven a ser incluyentes o no. Estos factores condicionantes de un perfil docente inclusivo son, una visión interaccionista de las dificultades en el aprendizaje, un enfoque formativo basado en el aprendizaje, una disposición al agrupamiento heterogéneo y una cultura profesional colaborativa.

Reconocer los factores que intervienen en el desarrollo de un perfil inclusivo, permitirá determinar el pensamiento que subyace a la práctica docente, permitiendo así el desarrollo de estrategias, para potenciar las prácticas que promuevan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Para conocer la interacción entre los factores mencionados se crea un instrumento basado en la Teoría Funcional de la Información que nos permita conocer el grado de identificación de los docentes con los factores que conforman el perfil docente inclusivo de acuerdo con la literatura revisada.

Por otra parte, la intervención que se propone en el presente estudio utiliza la tendencia educativa innovadora storytelling digital, como estrategia para generar aprendizaje significativo en los docentes participantes en el estudio, por lo que se desarrolla un programa de capacitación acerca de los factores que conforman el perfil docente inclusivo. Para la comunidad científica es importante conocer cuáles

son los factores que subyacen para enfocar futuras investigaciones en la manera en que tales factores puedan promoverse e implementarse para lograr que la aspiración que plantea la inclusión sea una realidad que beneficia a toda la sociedad.

Para las escuelas donde se aplicó el instrumento es fundamental conocer el estado de perfil inclusivo que tienen sus docentes y trabajar en aquellos factores que potencialicen las prácticas inclusivas y la calidad en la educación para todos. Así mismo sirve para identificar a los docentes con un perfil inclusivo para su incentivación y aprovechamiento de experiencias para otros docentes.

Los problemas que resolverá serán el establecer un camino de formación que sea sólido y responda a las necesidades docentes frente al reto que representa la atención a la diversidad. Es una investigación que puede replicarse y aplicarse de manera general a todos los docentes de nivel educativo básico y a partir de la cual pueden diseñarse planes de formación pertinentes. Las nuevas investigaciones que pueden derivar de este trabajo de investigación tendrían que ver con la formación del profesorado a partir de los factores más influyentes en el desarrollo de prácticas inclusivas.

A partir de la identificación de los factores en las actitudes y creencias de los docentes es posible elaborar un plan de formación con los cimientos fundamentales para generar un cambio profundo en una comunidad educativa y para que la inclusión educativa no sea vista como un proyecto o programa más a los que los docentes deben responder, sino que resulte en una mejora global en los procesos de aprendizaje de todos los alumnos. Respecto a la generalización de los resultados del presente estudio, es importante mencionar que la muestra (no probabilística) solo corresponde a docentes de cinco colegios de sistema particular nivel primaria.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el pensamiento sistemático de docentes a partir de la integración de factores como: percepción de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, clima social del aula, enfoque formativo y cultura profesional, antes y después de su participación en un curso sobre perfil docente inclusivo.

Objetivos Específicos

Identificar a cuál de los aspectos de: percepción de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, enfoque formativo, agrupamiento en el aula y cultura profesional, se les da mayor peso al evaluar si un profesor es inclusivo o no.

Concluir si los aspectos anteriores se integran siguiendo un patrón cognitivo sistemático cuando se trata de determinar si un profesor es inclusivo o no.

Evaluar el perfil docente a partir del pensamiento matemático antes y después de su participación en un curso sobre inclusión basado en storytelling digital.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Pensamiento Sistemático

De acuerdo con Anderson (1996) la vida cotidiana tiene como cualidad la intencionalidad consciente, es decir, acciones realizadas dirigidas a objetivos. Esta intencionalidad se hace presente en parte por nuestra percepción consciente, y en parte, por la organización de nuestro pensamiento y acción. La Teoría de la Integración de la Información, proporciona una teoría general unificada de la vida cotidiana, al estudiar los procesos cognitivos expresados en múltiples juicios sobre nuestra realidad inmediata o sobre algunos de sus aspectos (Muñoz et al., 2017).

La vida cotidiana exige la toma de juicios y decisiones constantes, de acuerdo con Muñoz et al. (2016) algunas de ellas simples y otras complejas, dependiendo de diferentes factores, ya sean de tipo ético, social e histórico, u otros, y de la interacción de estos factores en los sujetos que juzgan. De esta manera la actividad psicológica es una actividad de juicio o toma de decisiones a partir de la integración de la información que se recibe.

Existen dos características básicas de la Teoría de la Integración de la información, la primera es la perspectiva funcional que se centra en la intencionalidad del pensamiento y la acción, y la segunda es el álgebra cognitiva, que, interrelacionada con la primera, impone una representación de valor que hace posible un análisis eficaz de valor y de intencionalidad (Anderson, 1996).

Otro aspecto importante que considerar dentro del álgebra cognitiva es que, de acuerdo con Anderson (1996) prácticamente todos los juicios y acciones dependen de más de una determinante. El álgebra cognitiva se centra en la integración, es decir, las reglas mediante las cuales las diferentes determinantes se integran en una respuesta unitaria.

Es así como Anderson (1996) sugiere un modelo de integración de la información basado en las reglas simples del álgebra ordinaria, con el propósito de explicar el procesamiento de información y tipificar la conducta humana (Guevara, 2000). El pensamiento sistemático o álgebra cognitiva explica la manera en que las personas hacen juicios con operaciones análogas al álgebra matemática, expresando las modalidades de suma, resta, multiplicación y promedio mediante las cuales se evalúa la información a través del análisis de factores. A través de ese proceso algebraico los elementos que se perciben respecto a un objeto o evento específico se evalúan por separado para generar una valuación global. De acuerdo con Anderson (1996) las actitudes y opiniones se forman con base a la información procesada por el individuo.

Para Anderson (1996) el cerebro humano produce continuamente síntesis mentales de múltiples sensaciones (y pensamientos asociados) que crean juicios, y el objetivo de esta teoría, es explicar las reglas básicas que usamos todos los días para emitirlos. Por lo tanto, mediante esta teoría, es posible hacer un análisis detallado del proceso cognitivo de toma de decisión en el que operan la valuación de los estímulos, la integración de la representación psicológica de estos estímulos y finalmente la respuesta explícita. Autores como Hermand et al. (1997) señalan dos conceptos básicos en la TII: el proceso de valuación y el proceso de integración. Anderson (2014) afirma que, mediante estos dos procesos, es factible obtener una regla algebraica que explique el procesamiento humano en un tema específico. En el campo de la inclusión se han realizado estudios (Morales et al., 2011; Morales-Martínez et al., 2022) utilizando como técnica el modelo de integración de la información.

2.1.1. Conceptos básicos de la Teoría de la Integración de la Información.

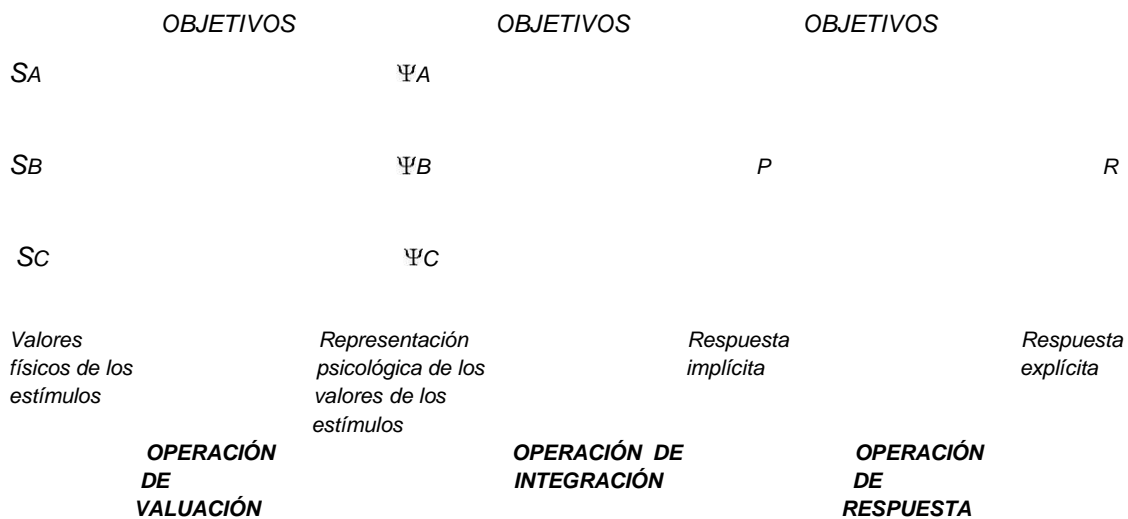
Se considera que la persona reside en un campo multivariable de estímulos observables que son determinantes de la respuesta observable. Entre los estímulos y la respuesta observables, intervienen tres operadores de procesamiento: valuación, integración y acción (Anderson, 1996).

2.1.2. Esquema de integración

En la figura 1, vemos el esquema realizado por Anderson (1981) donde se observa un campo de estímulos externos (S_A , S_B) que se somete a tres operaciones sucesivas: (a) la operación de valoración, que corresponde a la representación psicológica de cada estímulo S_A en una ψ_A ; (b) una operación de integración que agrupa estas representaciones psicológicas en una respuesta implícita p y (c) una operación de respuesta que a partir de una respuesta implícita pasa a ser una respuesta observable o explícita R .

Figura 2.1

Diagrama de la Integración de la Información de Anderson (1981)



Fuente: Tomado de Anderson (1981, p.5)

En el Diagrama de Integración de la Información, aparecen de manera explícita el estado inicial y los objetivos propios del sujeto. Los tres operadores: valoración, integración y respuesta se rigen por los objetivos del sujeto. Este diagrama también ilustra dos aspectos clave de los juicios: la toma de decisiones enfocada hacia un objetivo y el carácter multifactorial de dicho objetivo.

La valoración es subjetiva, es un proceso que regula la creación de una representación que está en función tanto del propósito como de las experiencias personales. Los valores se integran para producir una unidad de respuesta unitaria. La integración refleja el carácter multifactorial de todo tipo de decisión y juicio. En el momento de la integración los valores pueden recibir diferentes pesos, lo que refleja la importancia de las diversas fuentes de información que el sujeto utiliza (Muñoz et al., 2017).

Así mismo se plantea la existencia de dos clases de estímulos: los físicos que son fácilmente observables y controlables experimentalmente y los psicológicos que se encuentran en el campo de lo sugestivo, por lo que la valuación se ve influenciada por las diferencias individuales y por el proceso de evaluación (Guevara, 2000). La evaluación en los seres humanos se da entonces en tres momentos de manera psicológica: cuando el sujeto recibe y almacena la información, cuando la integra y cuando da una respuesta externa o física.

Esta evaluación se da a través de una medición funcional, la cual es una representación numérica que facilita la elaboración de fórmulas para relacionar conceptos psicológicos (Anderson, 1982). Por ejemplo:

Rendimiento = motivación + habilidad

En otras palabras, el proceso cognitivo que emplean las personas para emitir juicios pasa por tres etapas distintas: en la primera la mente de las personas selecciona piezas de información del entorno interno o externo en función de su relevancia. Luego las personas representan psicológicamente estas piezas de información y asignan un valor a cada una. En una segunda fase la mente pesa y combina estos valores en una respuesta implícita, para finalmente en una tercera etapa, la respuesta implícita se transforma en una respuesta observable (Morales-Martínez 2020).

Este proceso de juicio o toma de decisión cumple con tres reglas: adición, multiplicación y promedio, las cuales permiten observar las funciones que se generan entre los factores implicados en las decisiones y la emisión de un juicio.

2.1.3. La regla aditiva

En algunos casos la integración de la información se realiza siguiendo una ley de suma, en la que un valor simplemente se suma a otro. Es decir, que en el proceso de integración de la información que conduce a un juicio, los factores simplemente suman sus efectos, lo cual supone que el efecto sobre el juicio final de cada elemento es independiente del efecto de otros elementos del contexto en el que se hace el juicio (Muñoz et al., 2017).

Esto es porque los valores iniciales se mantienen independientemente de que otros se agreguen, se suman, pero los valores se mantienen intactos.

De acuerdo con Anderson (Guevara, 2000) los modelos aditivos muestran diferencias, por ejemplo, se puede decir que X es mayor que Z o que Pedro tiene más habilidad que María; la representación gráfica de este modelo siempre se compone de líneas paralelas en las que no existe interacción.

La regla aditiva es la regla más básica, la cual supone que en el proceso de integración de información que conduce a un juicio, los diferentes elementos de información simplemente suman sus efectos.

2.1.4. La Regla de la Multiplicación

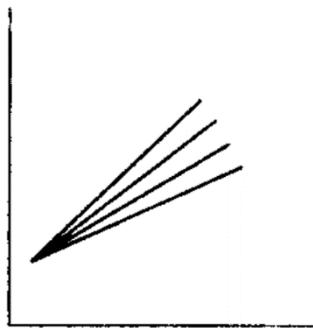
El Modelo multiplicativo se basa en el patrón de líneas en abanico que parten de un punto común que es el punto de corte. Como método de TII se aplica a modelos de juicios humanos que implican la integración de dos o más datos, se plantea a sujetos un escenario hipotético, describiendo por ejemplo los propósitos de una persona y la gravedad de las consecuencias que acarrearán sus actos, y a continuación se les

pide que juzguen el grado de responsabilidad de esa persona con respecto al desenlace descrito (Guevara, 2000).

Al tratar de integrar las dos informaciones (propósitos y consecuencias), los sujetos pueden sumarlos o multiplicarlos. En el modelo aditivo, la gravedad de las consecuencias no parece producir diferencias en la estimación de la responsabilidad. Por el contrario, en el modelo multiplicativo, la estimación de la responsabilidad depende de la gravedad de las consecuencias. En la figura 3 vemos un ejemplo gráfico del modelo multiplicativo o regla de la multiplicación.

Figura 2.2

Modelo multiplicativo tomado de Guevara (2000)



Fuente: tomado de *La Integración de la Información según la Metodología de Norman H. Anderson* por Guevara (2000, p.38)

En la regla multiplicativa se parte de que, en el principio integrador de la información la condición de los elementos de información difiere de las anteriores: uno de los elementos de información tomará el rol de peso con respecto al otro (Muñoz et al., 2017).

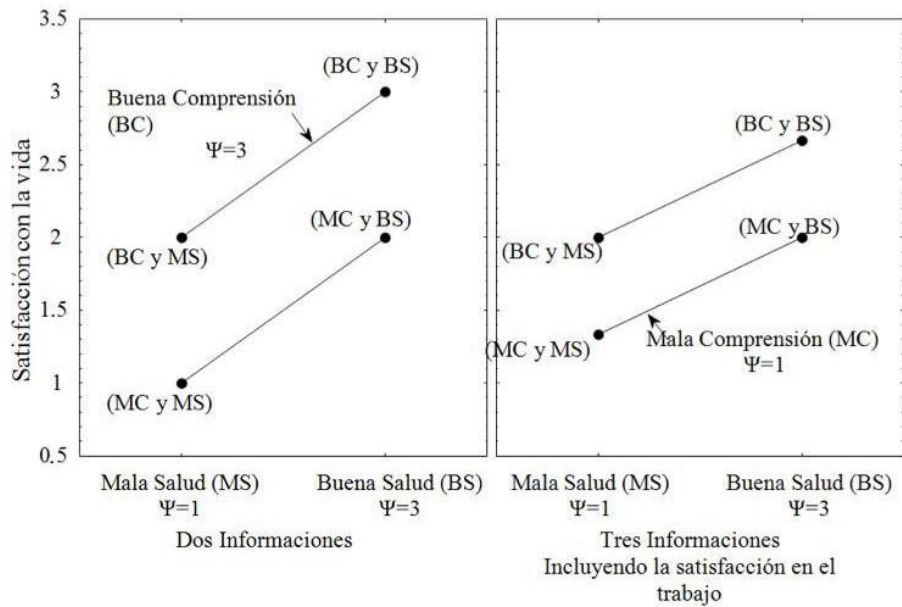
2.1.5. La Regla del Promedio

La regla del promedio se presenta cuando detrás de un mismo patrón de comportamiento de las variables (paralelismo), pueden existir diferentes

mecanismos de juicio, que suponen un proceso de promedio. En la figura 4 podemos ver un ejemplo gráfico de la Regla del Promedio.

Figura 2.3

Ejemplo del gráfico de la regla del promedio



Nota: Ejemplo de regla del promedio en comparación con la regla sumativa

Fuente: tomado de *Conceptos básicos de la Teoría Funcional de la Cognición y algunas de sus aplicaciones* (Muñoz et al., 2017, p.18).

2.2. Bases Teórico-Metodológicas de la Inclusión Educativa.

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Unesco, 2020) la inclusión educativa es, ante todo un proceso que acepta la diversidad y que crea un sentimiento de pertenencia, reconociendo el valor y potencial de cada persona además de ser para todos sin excepción. Así mismo, considera que la diversidad de los educandos no es un problema sino un desafío: identificar el talento individual en

todas sus formas y crear condiciones para que se desarrolle. En este proceso es necesario identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La inclusión educativa de acuerdo con Luque y Luque (2015) cubre a la diversidad, ya que se refiere a cualquier persona o situación que pueda poner en riesgo de exclusión: quienes se encuentran en un desarrollo normalizado, los que presentan trastornos de desarrollo, dificultades de aprendizaje, discapacidad o desventaja sociocultural. Cualquier persona vulnerable a ser sujeto de exclusión.

Algunos principios clave de la educación inclusiva, de acuerdo con la SEP (2018) son: la exclusión no debería ser problema a los alumnos sino que es competencia de las escuelas el dar respuesta y adaptarse alumnos y a las necesidades que la diversidad supone; los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos, participando e interactuando en igualdad de oportunidades y condiciones dentro de la comunidad escolar y las diferencias no deben representar una barrera sino una fuente de aprendizaje. Las características de un centro educativo inclusivo deben ser entonces la promoción y valoración de la diversidad, el reconocimiento de que no existe un alumno estándar, la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación, la consideración de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como fuente de aprendizaje y el aseguramiento del trabajo en equipo.

Las bases teórico-metodológicas de la inclusión educativa nos permiten tener en cuenta los supuestos y los conceptos esenciales para la contextualización del proceso de aprendizaje para que los docentes tengan herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Guirardo et al., 2017). A continuación, se presentan dos teorías básicas en el proceso de inclusión educativa.

2.2.1. Teoría Sociocultural del Aprendizaje

El enfoque sociocultural de Vigotsky constituye un punto de partida para la inclusión educativa. Desde esta perspectiva se reconoce la interacción social y la acción comunitaria como determinantes en el desarrollo de cada alumno. De acuerdo con Guirardo et al. (2017), resulta esencial para la atención a la diversidad la profundización en la teoría de la Zona de Desarrollo próximo, donde se realza la importancia de los factores sociales para promover el aprendizaje. Las características individuales (capacidades, aptitudes, habilidades) son modificables, ya que de acuerdo con Vigotsky (1979), el desarrollo no está determinado si consideramos al aprendizaje como generador de desarrollo, de esta forma, los objetivos de aprendizaje no son terminales, sino de desarrollo y cambio. Esto nos lleva a la valoración del alumno desde su contexto sociocultural como condicionante de las acciones de estimulación para su aprendizaje.

Desde la perspectiva de Vigotsky, el contexto, la socialización y la interacción comunicativa son determinantes para el desarrollo y el aprendizaje. Así lo menciona al aseverar que para el alumno “el producto final de su desarrollo estará en función de las características del medio social donde viva” (Vygotsky, 1989, p.57). Por lo tanto, el desarrollo de una persona está determinado en mayor medida por las condiciones socioculturales en las que se forma. La persona solo podrá desarrollarse en interacción, elaborando e interiorizando interacciones humanas en forma de funciones mentales. Esta forma de entender el desarrollo humano es un cimiento ideal para la educación inclusiva (Hernández et al., 2021).

Para Vigotsky la educación es una herramienta que impulsa la colaboración y el trabajo multidisciplinario (Hernández et al., 2021). Vigotsky (1987) considera que la educación no solo influye sobre el desarrollo, sino que “reestructura de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta” (p.237). Desde esta perspectiva, el papel de una escuela inclusiva es el de la socialización. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de acuerdo a Vigotsky (2006), como:

“la distancia entre el nivel de desarrollo (lo que se sabe), determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo (lo que puede llegar a saber), está determinado a través de la resolución problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz” (p.45),

nos proporciona una visión más colaborativa. El aprendizaje recae en el aspecto social, el intercambio de experiencias, la comunicación de ideas y sentimientos.

Vigotsky (1989) escribió: “el desarrollo depende en gran medida del medio social en que vive el sujeto” (p.20), por ello la educación temprana en ambientes inclusivos es fundamental para los niños con barreras para el aprendizaje y la participación, ya que “el comportamiento humano es el producto del desarrollo de los sistemas de contactos sociales y relaciones, de las formas colectivas de comportamiento y de la cooperación social” (Vigotsky 1999, p 41). Vigotsky (1995), asevera que “tarde o temprano la humanidad vencerá la discapacidad, pero las vencerá mucho antes en el plano pedagógico y social, que en el plano médico y biológico” (p.82). Esta idea es planteada también por el Modelo Social de la Discapacidad.

2.2.2 Modelo Social de la Discapacidad

De acuerdo con Both y Ainscow (2015) el uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, en lugar de necesidades educativas especiales o discapacidad, tiene que ver con el contraste entre un modelo social, basado en el análisis del contexto como barrera para el aprendizaje, frente a un modelo médico basado en el déficit individual como causa de las dificultades en el aprendizaje.

De acuerdo con Barton (2008) el concepto de discapacidad que predomina en el momento histórico que vivimos forma parte de nuestros supuestos y prácticas discriminatorias como sociedad. Las miradas dominantes han sido la médica y la psicológica, las cuales consideran a la discapacidad como una categoría, un

diagnóstico o dificultad física, una alteración sensorial o cognitiva que les impiden participar plenamente en la sociedad.

El modelo social de la discapacidad hace una crítica fundamentada a la teoría de la deficiencia, cambiando la mirada de la discapacidad como inherente a la persona, colocándola en el análisis de los entornos inadecuados y las actitudes sociales discriminatorias que agudizan la discapacidad (Barnes et al., 2008, como se citó en SEP 2011, p 70). Por lo tanto, la mirada deja de colocarse en la persona, para situarse en las barreras (económicas, políticas y sociales), generadas en los contextos donde se evidencian las limitaciones convirtiéndolas en discapacidad.

Para el modelo social “la discapacidad es generada por la imposibilidad de la sociedad de responder a las necesidades de las personas con deficiencias, comprobadas o percibidas, sin importar sus causas” (Barton, 2008). De acuerdo con (Barton, 2008) el modelo social de la discapacidad enfatiza los orígenes sociales de la discapacidad, por lo que las soluciones vienen a partir de la identificación de barreras que generan las desigualdades culturales y sociales.

Desde este modelo social de la discapacidad, la accesibilidad universal debe asegurar que la construcción del entorno y de la sociedad se base en las necesidades de todas las personas (SEP, 2011), así mismo genera la reflexión del modo en que se diseñan las sociedades generadoras de barreras para las personas “diferentes”, afectando su acceso desde el aspecto arquitectónico o de urbanismo hasta los servicios educativos, de comunicación y recreativos.

De acuerdo con esta perspectiva, la vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de cualquier persona, por lo tanto, tiene mucho que aportar a la sociedad, para lo cual deben ser aceptadas desde su “diferencia”, valorar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades (Victoria, 2013).

2.3. Perfil Docente Inclusivo

La UNESCO en octubre de 2020, reconoce la necesidad y la importancia de capacitar a los docentes para enseñar a los alumnos y lograr que las escuelas se centren más en la identificación de las barreras para el aprendizaje que en la percepción de que algunos alumnos son incapaces de aprender.

Por tanto, es un reto para los docentes, compartir un perfil profesional docente, para que la inclusión educativa sea una realidad en cada uno de los centros educativos (Rodríguez, 2019).

De acuerdo con el análisis del modelo para el perfil inclusivo que hace la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, se destaca un principio básico en un enfoque amplio en el desarrollo de competencias centradas en los valores inclusivos, sin embargo, de acuerdo con Watkins (2012) sobrepasan en importancia las actitudes de los profesores hacia la inclusión, más allá de los conocimientos y las destrezas. De acuerdo con esta Agencia (2009, como se citó en Echeita, 2012), en el Perfil del Profesorado Inclusivo se destacan cuatro factores esenciales vinculados a las áreas de competencia: valoración de la diversidad del alumnado, el apoyo para cada estudiante, trabajo en colaboración entre el profesorado, emplear diversas metodologías, fomentar experiencias de aprendizaje activas y participativas, y la formación personal y profesional continua.

Por su parte Duk et al., (2019) proponen cuatro competencias para la formación de los docentes con un perfil inclusivo: la valoración positiva de la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos, la disposición para trabajar colaborativamente, la flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y la generación de entornos de aprendizaje que promuevan el respeto a la diversidad.

Rouse (2009, como se citó en Spratta y Florian, 2015) por su parte considera que lo que un docente inclusivo necesita es: conocer la teoría, política y legislación

respecto a la inclusión; convertir el conocimiento en acción y, por último, creer en su capacidad para enseñar a todos sus alumnos. Florian y Camedda (2020) mencionan que las respuestas tradicionales a los alumnos con barreras para el aprendizaje se han centrado en intervenciones específicas y especializadas, y que la formación de los docentes debería considerar la pertinencia de que todos los docentes puedan dar respuesta a la diversidad del alumnado. Por tal motivo sugieren que un enfoque inclusivo debería ser un elemento central en su formación general en lugar de un tema especializado.

Así lo ratifica la Unesco (2020) al decir que la preparación de los docentes no debe considerarse como un tema especializado que se enfoca en la enseñanza para grupos específicos, sino que tome en cuenta la inclusión desde el inicio, evitando clasificaciones que terminan estigmatizando a los alumnos. Al respecto Florian (2019) menciona que cuando los programas de capacitación docente enfatizan las diferencias entre diferentes tipos de alumnos, promueven la creencia de que se necesitan diferentes formas de formación para preparar a los docentes para trabajar con diferentes alumnos, en lugar de prepararlos para la educación inclusiva.

Actualmente, un cuerpo emergente de investigación internacional ha comenzado a considerar como se prepara a los docentes para la educación inclusiva. Aunque al inicio la preparación se enfocó en la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, esto ha evolucionado de acuerdo con Florian y Camedda (2019) debido a que el concepto de inclusión se ha ampliado más allá de la atención a las necesidades educativas especiales. Esto nos lleva a reflexionar en torno a que cuando los problemas de las diferencias de los alumnos se presentan como un contenido aparte, los problemas de diversidad quedan marginados dentro de la formación docente.

2.3.1. Percepción acerca de las dificultades en el aprendizaje: visión estática versus visión interaccionista.

La UNESCO (2020), reconoce que los sistemas educativos deben promover oportunidades de formación que desvanezcan la percepción arraigada de que algunos alumnos son incapaces de aprender. Según Montaner (2014) la aceptación y el respeto por la diversidad, se traduce en la no categorización, clasificación o etiqueta que estigmatice al alumno bajo ningún criterio.

De acuerdo con Echeita et al. (2013) en una visión estática se perciben las dificultades en el aprendizaje como inherentes a la persona, no modificables y permanentes. Los alumnos son categorizados en un diagnóstico que explica su capacidad de aprendizaje independientemente del contexto. Por el contrario, estos mismos autores, definen la visión interaccionista entendiendo el aprendizaje como resultado de la interacción entre los alumnos y el ambiente, donde es necesario un ajuste entre las competencias del alumno y el contexto.

La visión estática de los docentes de acuerdo con Florian (2010) impone límites al aprendizaje del alumno debido a las expectativas respecto a la capacidad intelectual de los alumnos. A esto se refiere el concepto de “capacidad fija” (Florian, 2010), esto es, los docentes no deben determinar los límites intelectuales de sus alumnos, pues ello influye en sus expectativas. De acuerdo con Marchesi, et al. (2014), es muy importante considerar si los docentes ven la diversidad como una oportunidad de aprendizaje o como una dificultad para alcanzar lo establecido en el currículo.

Por otra parte, Duk y Cisternas (2019) consideran que es importante que los docentes examinen de manera crítica sus creencias y el impacto que éstas generan en su práctica educativa. Jerez (2015) sugiere tener en cuenta que las dificultades en el aprendizaje pueden presentarse en cualquier alumno, en cualquier actividad de clase, y esto no debe considerarse un estigma, por lo que es importante evitar las etiquetas. De acuerdo con Muntaner (2014) la aceptación y respeto a la diversidad se hace evidente en la no clasificación de los alumnos bajo ningún criterio.

Lorente y Sales (2017) mencionan que el enfoque estático está asociado a un enfoque clínico centrado en la administración de pruebas estandarizadas contra la observación, análisis y registro continuado de las necesidades de aprendizaje del modelo interaccionista. El enfoque estático también se encuentra bajo un paradigma deficitario en contraposición a una intervención centrada en el desarrollo de las capacidades del alumno.

2.3.2. Enfoque formativo: centrado en la enseñanza o centrado en el aprendizaje.

De acuerdo con Guirardo et al. (2017) debe existir un equilibrio entre la labor educativa del que enseña (docente) y el protagonismo que debe alcanzar el que aprende (alumno), esta interacción no solo depende de las características personales de ambos actores y del contexto que les rodea, sino también de las acciones de enseñanza y las experiencias de aprendizaje que se proponen a los alumnos. El rol del alumnado como protagonista de su propio aprendizaje representa una transformación significativa en la educación. Este cambio de enfoque hacia el alumnado implica la aceptación de que cada persona puede tener un estilo de aprendizaje diferente.

De acuerdo con Así mismo, Andújar y Rosoli (2008, como se citó en Marchesi et al., 2014) el uso de metodologías activas en el aula posibilita una mayor participación y aprendizaje en los alumnos. Por su parte Texeira y Mota (2015) distinguen el enfoque centrado en la enseñanza como rígido, centrado en el currículum, reproductor de información a través de la memorización, en contraste el enfoque centrado en el aprendizaje está centrado en el alumno, en el trabajo colaborativo, la experimentación y de currículo flexible. Esto implica contar con docentes que conozcan y apliquen metodologías de trabajo activas, ya que la centralidad en la enseñanza (pasiva) deja fuera al alumnado con diversidad y/o problemas para la comprensión lectora y/o auditiva.

Respecto al enfoque formativo centrado en la enseñanza, de acuerdo con Jerez (2015) los alumnos aprenden de manera pasiva, escuchando y tomando notas, mientras que, desde el enfoque formativo centrado en el aprendizaje, los alumnos aprenden de manera significativa a partir de la interacción entre los contenidos y los aprendizajes previos.

Así mismo, Andújar y Rosoli (2008, como se citó en Marchesi et al., 2014) plantean que el uso de metodologías activas en el aula favorece la participación y aprendizaje de todos los alumnos. El trabajo por proyectos por ejemplo no va dirigido a un aprendizaje memorístico o mecánico, sino aprendizajes significativos. En el enfoque centrado en el aprendizaje, de acuerdo con Florian (2015) el docente tiene en cuenta las necesidades individuales de todos los alumnos y planea una lección con opciones diferenciadas para asegurarse que cada estudiante sea capaz de participar en la lección sin limitar el aprendizaje que es posible de lograr permitiendo al alumno elegir las actividades.

De acuerdo con Muntaner (2014) un principio clave de la educación inclusiva es el diseño de actividades flexibles que permiten la participación y aprendizaje exitoso de todos los alumnos. De acuerdo con Jerez (2015) algunas recomendaciones para la inclusión en el uso de metodologías activas son las siguientes: las metodologías activas deben estar centradas en el logro del aprendizaje de todos los alumnos por igual, procurar que las actividades generen la participación de todos los alumnos y finalmente, considerar siempre los conocimientos y experiencias adquiridos por los alumnos fuera de la escuela. De acuerdo con Rappoport y Echeita (2018) en las aulas inclusivas, las actividades no se programan a partir del contenido de las asignaturas sino con base a las fortalezas y necesidades de los estudiantes.

2.3.3. Agrupamientos Homogéneos y Heterogéneos.

De acuerdo con Rappoport y Echeita (2018) un aula inclusiva funciona teniendo como base el que todos los estudiantes son capaces de aprender y, por lo tanto,

pueden participar plenamente en las clases del aula regular. Anjovich (2014) afirma que el reconocimiento de alumnos como diferentes, implica el trabajo desde la heterogeneidad dentro del aula, y la firme creencia de que todos pueden aprender.

El agrupamiento homogéneo es la respuesta técnica especial para los alumnos con necesidades educativas similares (Echeita et al., 2013). Esta perspectiva busca agrupaciones uniformes categorizando las diferencias, separando alumnos “normales” de alumnos con necesidades educativas especiales. De acuerdo con Muntaner et al., (2016) es un agrupamiento selectivo que busca reducir la diversidad. Muntaner (2014) propone como principio clave de la educación inclusiva, la utilización de agrupamientos heterogéneos que representan la realidad diversa de las escuelas, y dejar atrás la tendencia a buscar la homogeneidad y la uniformidad.

De acuerdo con la UNESCO (2008) la homogeneidad de las escuelas influye negativamente en los resultados de aprendizaje. De acuerdo con diferentes estudios se ha demostrado que los grupos heterogéneos favorecen tanto las relaciones personales como el rendimiento académico, esto gracias al efecto de los pares en el aprendizaje. La presencia de estudiantes de diferentes contextos socioculturales, explica el éxito del aprendizaje sobre todo en el área de lenguaje.

De acuerdo con Marchesi et al. (2008) en una escuela que se tiende a la homogeneización, la diversidad es percibida como algo negativo que debe ser cambiado. Por su parte el agrupamiento heterogéneo, se apoya en la visión interaccionista de la dificultad en el aprendizaje, reconoce y acepta la diversidad centrando la atención en el contexto y en el desarrollo de estrategias para darle respuesta (Muntaner et al., 2016).

De acuerdo con Anjovich (2014), las aulas heterogéneas implican flexibilidad para diferentes modos de organizar los espacios, tiempos, agrupamientos, canales de aprendizaje y uso de recursos en función de la situación y objetivos de aprendizaje.

Ya que todos los alumnos, presenten dificultades o bien, destaquen en algún área, pueden avanzar de acuerdo con su potencial en el aspecto cognitivo, personal y social.

Como menciona Jerez (2015) el trabajo colaborativo entre estudiantes es de suma importancia para la construcción de espacios educativos más inclusivos, pues permiten aprovechar las diferencias de todos los alumnos como recurso disponible para las actividades de la clase, promoviendo grupos heterogéneos para compartir diferentes puntos de vista y experiencias en las actividades de clase.

De acuerdo con Muntaner (2014) la inclusión supone la utilización de agrupamientos heterogéneos, dejando atrás la falacia de la homogeneidad y la uniformidad de los grupos. Es fundamental que el clima del aula parta de las altas expectativas de los docentes respecto a las potencialidades de cada uno de sus estudiantes para que promuevan diversas estrategias que favorezcan a todos los alumnos.

El Diseño Universal del Aprendizaje es la herramienta ideal para dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas, ya que parte del principio de tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de usuarios, a través de tres principios básicos, de acuerdo con el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2008):

- Primero, el curriculum presenta múltiples maneras de representación. Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ello es importante proporcionar representaciones alternativas para brindar la información.
- Segundo: el curriculum presenta múltiples medios de expresión. Los alumnos son diferentes también en la manera de expresar lo que saben, por lo que es imprescindible facilitar todas las alternativas de expresión posibles.

- Tercero: el curriculum presenta múltiples medios de motivación y compromiso. Los alumnos se implican y se motivan a aprender de diferentes maneras, por lo que considerar aspectos como intereses y preferencias individuales, facilitan el nivel de compromiso del alumno con el aprendizaje.

La planificación de un aula heterogénea, por tanto, conecta los objetivos de aprendizaje necesarios para el desarrollo cognitivo, social y académico de todos los alumnos y las distintas necesidades y características, buscando proporcionar un diseño universal para todos. En el aprendizaje, las estrategias, las técnicas y los procedimientos diseñados para minimizar las barreras para el aprendizaje que algunos alumnos presentan, resultan de utilidad para otros estudiantes. El desarrollo de tales estrategias enriquece el número de recursos educativos, didácticos y metodológicos de los docentes, quienes ajustan la respuesta educativa para atender a la diversidad del alumnado, considerando sus necesidades, motivaciones y potencialidades (Bell y Delgado, 2017).

2.3.4. Cultura profesional: individualista, delegacional y colaborativa.

Cuando las dificultades de aprendizaje son percibidas como inherentes a la persona, podemos esperar que la solución consista en proporcionar apoyo individual y especializado para que alumno o alumna supere sus dificultades. Sin embargo, Both y Ainscow (2015) plantean que el apoyo debe ser entendido como aquellas actividades que aumentan la capacidad de la comunidad educativa para responder a la diversidad del alumnado, por lo que los esfuerzos deben centrarse en movilizar los recursos disponibles para lograrlo.

Un indicador fundamental de la profesión docente, de acuerdo con Aparicio y Sepúlveda (2019) es que el saber del educador se construye en el encuentro con otros a través de la experiencia, siendo este un aspecto fundamental para su

desarrollo personal, el cual está marcado por experiencias individuales en el ejercicio junto a otros.

De acuerdo con el Índice de Inclusión (Both y Ainscow, 2015) la inclusión educativa supone la creación de una red de colaboración institucional que comparte las políticas educativas. Los procesos de aprendizaje con una orientación inclusiva se enfocan en actividades de apoyo que implican a todo el personal, a los alumnos y a sus familias, por tanto, la inclusión implica reestructurar la cultura profesional. Duk y Cisternas (2019) consideran que las competencias de comunicación y relación con los otros están en el centro del compromiso y de la respuesta de los docentes a la diversidad.

Existen diferentes formas de trabajo en los centros educativos, por ejemplo, Echeita et al., (2013) mencionan la cultura profesional individualista, la cual se caracteriza por la especialización en la asignación de funciones, donde no se comparten objetivos, sino que se divide el trabajo. Otro tipo de cultura es la delegacional la cual es una pseudo-colaboración donde se delimitan las responsabilidades o la delegación de tareas.

Estos autores plantean que, a diferencia de la visión individualista, la cultura delegacional implica la complementariedad entre maestros, pero manteniendo sus ámbitos de especialidad respecto a los alumnos con barreras para el aprendizaje.

Marchesi et al. (2014) consideran que los profesionales de apoyo deberían colaborar con los docentes (sin sustituirlos) en la observación del aprendizaje del alumnado, promoviendo cambios necesarios para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación., esto beneficia no solo a los docentes sino a todos los alumnos. Por su parte, los docentes titulares deben aceptar el reto de una enseñanza compartida.

Por tanto, se plantea que un apoyo es inclusivo cuando se provee a través de los docentes dentro del aula regular, sugiriendo un apoyo al profesor en su contexto cotidiano. Un tercer tipo de cultura profesional, de acuerdo con Echeita et al., (2013) es el colaborativo, donde la resolución de problemas está dada por la organización de personas o equipos multidisciplinares, regidos por una interdependencia positiva.

El proceso de inclusión educativa requiere de nuevas formas de participación y colaboración. La cultura de la escuela debe considerar el intercambio de experiencias entre docentes. De acuerdo con Marchesi et al. (2008) las escuelas que han asumido el trabajo colaborativo como estrategia fundamental son las que logran la eliminación de las barreras para el aprendizaje de sus alumnos.

Both y Ainscow (2015, p. 48) por su parte, mencionan que, “si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todos los alumnos, la necesidad de apoyo individual se reduce”.

Algunas estrategias que favorecen el trabajo colaborativo de acuerdo con Bonals y Sánchez-Cano (2007) son: crear una estructura organizativa que permita planificar, plantear y resolver dificultades propias del quehacer áulico, interés por enfrentarse a situaciones nuevas y sobre todo, confianza en la capacidad de los demás. La aplicación de los principios que se desprenden de estos factores representa un cambio significativo en la propuesta pedagógica y la cultura de una escuela, y contribuye a asegurar una educación de calidad para todos los alumnos.

El trabajo colaborativo proviene entonces, de acuerdo con Aparicio y Sepúlveda (2019) de la visión de una cultura profesional donde se comparte fines y se opera interdependiente para alcanzar objetivos comunes, por lo que la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos que además permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias, saberes prácticos y sobre todo, de acuerdo con

Salokangas y Ainscow (2017) la construcción de una escuela con espacios de aprendizaje para todos.

Ainscow y Sandill (2011) mencionan como otro aspecto fundamental del trabajo colaborativo, el hecho de que quienes participan de este tipo de trabajo están en igualdad de condiciones, ya que la interdependencia de conocimientos y habilidades supone que no hay un único experto a seguir, sino que todos deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto. Esto es un indicador de eficacia e inclusión escolar en tanto que, el trabajo que se emprende junto con otros genera favorables aprendizajes para todos.

De acuerdo con Aparicio y Sepúlveda (2019) diferentes investigaciones reconocen que más que un cambio individual, una comunidad educativa requiere de un cambio en la cultura de trabajo, en este caso una cultura colaborativa para promover mejoras sostenibles en los aprendizajes de los alumnos y facilitar el propio desarrollo profesional. Otro hallazgo importante de estos autores es la evidencia de que los profesores identifican especialmente la necesidad de apoyarse entre pares y buscar estrategias comunes para desempeñarse en contextos con alumnos que presentan vulnerabilidad social.

2.4. Storytelling: Tendencia Educativa

La tendencia educativa storytelling nos ayuda a contextualizar la teoría en la experiencia real, además que desarrolla el pensamiento crítico, la autoevaluación y la transmisión de experiencias.

De acuerdo con el Observatorio de Innovación Educativa (2017) el storytelling o narrativa, es una herramienta creativa para el aprendizaje que parte de la premisa de que los seres humanos están marcados con historias y experiencias que moldean la forma del pensamiento personal.

Entre los beneficios de esta tendencia educativa, de acuerdo con el Observatorio de Innovación Educativa (2017) se encuentran entre otros, la memorización de conceptos, la vinculación de las emociones y la empatía, el aprendizaje reflexivo, el pensamiento crítico, la motivación, la construcción del conocimiento a partir de la experiencia de otros, la actualización de la información y sobre todo facilita la adaptación de nuevos procedimientos en la praxis educativa.

Para comunicarse de manera auténtica, según Sadowsky y Roche (2014) es necesario transformar la forma de pensar sobre uno mismo y sobre la forma de comunicarse con los demás, para esto se proponen siete aprendizajes personales básicos: desarrollar una comprensión profunda del yo y la razón de la existencia, identificando las influencias que constituyen la base de lo que se es hoy.

Como segundo elemento debe utilizarse el conocimiento de sí mismo para comunicarse con autenticidad. En tercer lugar, hablar de manera clara, directa y simple. El cuarto elemento corresponde al uso de las historias personales para realmente conmover a la audiencia. El quinto elemento consiste en aprovechar todas las circunstancias posibles para enseñar, sexto compartir los propios valores y visión y, séptimo, contar una historia fuerte, que inspire y transforme.

Una buena historia, de acuerdo con estos autores, permite que la gente sienta las emociones y se apropie de los conceptos, porque las historias se conectan con el cerebro límbico, inspirando no solo la pasión sino la comprensión. La narrativa es más convincente que un discurso basado en hechos. Es más eficaz para divulgar o defender una causa.

De acuerdo con Bruner (2003) la narración es una estructura que ayuda a organizar nuestra conciencia y es un vehículo en el proceso de la educación científica. Así mismo menciona que las historias pueden traer a la vida conceptos abstractos dándoles una forma concreta.

Green (2004) menciona que las personas al escuchar historias reaccionan automáticamente participando en la acción de la narrativa, y cita a Bruner (1986), mencionando que a través de la contrastación de los modos de pensamiento lógico-científico y narrativo, no se excluyen entre sí al narrar en una clase. El propósito de las historias no solo despierta el interés del estudiante, favorece la memoria, disminuye la resistencia o la ansiedad y favorece la confianza entre los participantes.

De acuerdo con Green (2004) si los estudiantes recuerdan los elementos concretos de la historia, pueden ser capaces de reconstruir las lecciones abstractas recreadas en el relato. Esto debido a que las historias proveen una estructura para recordar en lugar de una lista de conceptos y definiciones aislados, el flujo de una historia de investigación.

2.4.1. Estructura de la Narración

Los elementos que requiere una narración eficiente que tiene como eje central construir un vínculo entre el espectador y la historia, de acuerdo con Campbell (2001), contienen las siguientes etapas:

1. Separación: donde un hombre o una mujer comunes son capaces de combatir y superar sus limitaciones.
2. Iniciación: el personaje enfrenta pruebas, es la parte más extensa donde se aplica el método de aprendizaje.
3. Retorno: el personaje comparte su aprendizaje o vivencia con los demás con su regreso al origen.

2.4.2. Storytelling Digital

La intención del Storytelling en su modalidad digital es, de acuerdo con el Observatorio de Innovación Educativa (2017) evolucionar las competencias

educativas y el intercambio de ideas para construir diálogos, impulsando factores cognitivos y psicopedagógicos.

Las narraciones digitales se relacionan con la transferencia del conocimiento. Lambert (2015) plantea siete pasos para utilizar el Storytelling Digital:

1. Escribir la experiencia utilizando las emociones personales. Involucrarse en su viaje interior.
2. Generar una pregunta tensionante para ser resuelta al final de la narración. Crear una historia auténtica.
3. Utilizar contenido emocional, hacer énfasis en alegrías y tristezas. Involucrar a aquellos con los que trabaja.
4. Modulación de la voz narrativa grabada. Ser usted mismo.
5. Uso de música y efectos de sonido. Proyectarse.
6. Economía narrativa, la cual consiste en la claridad en la comunicación y la transición de los sucesos sin saturar. Personalizar las historias.
7. Ritmo, que evite la monotonía y mantenga la expectativa. Simplificar en todo momento.

En la tabla 2.1, podemos observar las ventajas de la narrativa digital y la tradicional:

Tabla 2.1

Ventajas de la narrativa digital y la tradicional

Storytelling Tradicional	Storytelling Digital
Muestra historias exitosas y fomenta el sentido de comunidad.	Comunidad más amplia Mayor riqueza (en cantidad) de historias
Muestra roles personales y da sentido a la vida.	Parecido al relato tradicional.
Promueve la creatividad, imaginación y la concentración.	Promueve los procesos creativos y la concentración.
El uso de la imaginación facilita el recuerdo de historias.	Memoria ampliada.
Mejora el pensamiento crítico y las habilidades de escucha.	Semejante al relato tradicional

Conserva la tradición oral	Facilita una plataforma virtual para la tradición oral.
	Acrecienta la motivación con la creación de historias

Tomado de (Duveskog et al., 2012, como se citó en Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017).

De acuerdo con Rosales-Statkus y Roig-Vila (2017) existen ciertas condiciones para construir un relato digital como tener una duración de entre dos y cinco minutos. Los relatos deben estar basados en la propia experiencia y perspectiva y puede integrar la voz grabada, fotos, cartas, videos u otros elementos.

En la guía de creación de Relatos Digitales, Adobe Systems Incorporated (2008, como se citó en Rosales-Statkus y Reig-Vila,2017) la voz del narrador es muy importante ya que la entonación, gestos, expresiones y acentos, unidos a las palabras que cargan la historia con una emotividad significativa.

En conclusión, la Inclusión Educativa es un proceso (Both y Aiscow, 2015) que supone una mejora a la práctica educativa en tanto que desarrolla estrategias para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, independientemente de sus características físicas, psicológicas, cognitivas y socioculturales. Para que este proceso se lleve a cabo, es fundamental la participación de los docentes, quienes, a través de sus actitudes, creencias y pensamientos más arraigados, pueden obstaculizar o potenciar este proceso. Por tal motivo, es importante identificar cuáles de los factores que conforman un perfil docente inclusivo, de acuerdo con la literatura revisada, tienen mayor peso al momento de decidir ser inclusivo o no. Para la intervención en el desarrollo de dicho perfil, el storytelling en su modalidad digital, resulta una estrategia efectiva para la transmisión de información de forma clara y rápida, enlazando intereses y emociones que pueden influir en decisiones prácticas, nos ayuda a contextualizar la teoría en la experiencia real, a través de la transmisión de las propias experiencias.

Capítulo III

Método

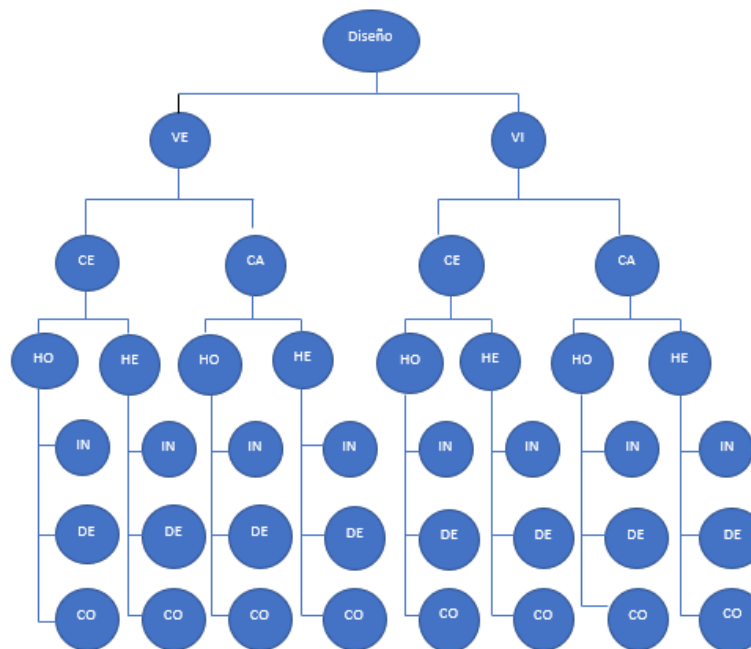
La presente investigación corresponde a un estudio de cognición referente a el análisis del pensamiento sistemático en el desarrollo del perfil docente inclusivo. Se tomó como referencia el enfoque experimental de la Teoría de la Integración de la Información (Anderson, 1991, 1996).

3.1 Diseño

Se utilizó un estudio pre-experimental, con diseño pre-post prueba. Se utilizaron dos técnicas para la recolección de datos. La dimensión cuantitativa se midió con la técnica de álgebra cognitiva con un diseño factorial $2 \times 2 \times 2 \times 3$, que muestra la combinación de variables de los factores presentados (Figura 3.1).

Figura 3.1.

Arborización de los factores



VE= Visión Estática

VI= Visión Interaccionista

CE= Centrado en la Enseñanza CA= Centrado en el Aprendizaje
HO= Agrupamiento Homogéneo HE= Agrupamiento Heterogéneo
IN= Individualista DE= Delegacional CO= Colaborativo

Este diseño experimental sirvió para evaluar el perfil docente inclusivo a partir del pensamiento sistemático, se utilizó un diseño experimental basado en la teoría de la integración de la Información, a través del enfoque del álgebra cognitiva. Este tipo de diseño factorial, además de permitir la determinación del peso de cada factor sobre los juicios, también permite determinar cómo estos factores interactúan, así como las reglas cognitivas que los participantes han utilizado para combinarlos. Corresponde a una investigación donde los escenarios que conformaron el instrumento aparecieron de manera azarosa, existiendo una combinación única para cada participante evitando el factor de deseabilidad.

En la dimensión cualitativa se realizó un análisis de contenido de una historia personal.

3.2 Contexto

El contexto en el que se desarrolla la presente investigación correspondió a la plantilla docente de cinco Colegios de inspiración religiosa pertenecientes a la Congregación de los Hermanos Maristas.

De acuerdo con su modelo educativo, su visión psicoeducativa propone modificar la educación, con el fin de transformar la estructura social para promover la equidad social, el aprecio y el respeto a la diversidad, favoreciendo la construcción de una sociedad fraterna e incluyente (Modelo Educativo Marista [MEM], 2016).

La misión de la comunidad educativa se resume en la formación integral de niños y jóvenes, especialmente aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad (Hermanos Maristas de México Occidental, 2000).

En este modelo se concibe el aprendizaje como un proceso activo, significativo y participativo, donde se aprende siempre en colaboración con los otros y donde el papel del docente implica la comprensión de la diversidad social y cultural de los grupos que atiende.

Así mismo en el documento más reciente, Alianza Educativa Marista (2020) se menciona como aspiración: "...reconstruir la educación, posibilitando una escuela incluyente y equitativa que respete la dignidad de toda persona y brinde mayores oportunidades a los más vulnerables", "...renovar la vocación y pasión de educadores por una educación más abierta e inclusiva" y "fomentar la plena participación de los niños, niñas y jóvenes en la educación".

Estas instituciones estuvieron particularmente interesadas en que se realizara este proyecto para avanzar en su objetivo de capacitación docente para la inclusión educativa. Así autorizó y facilitó las condiciones para llevar a cabo el presente estudio.

3.3 Participantes

En la fase inicial se presentaron 100 maestros para tomar el estudio de álgebra cognitiva, sin embargo dado que solo un bajo porcentaje de ellos decidieron permanecer y tomar el curso, en este estudio se incluye solo una muestra por conveniencia de 40 docentes, 77% mujeres y el 23% hombres, de nivel educativo básico (primaria), sistema particular, de la zona norte del país (Tijuana (Baja California), Nuevo Laredo (Tamaulipas) y Monterrey, San Pedro y Guadalupe (Nuevo León) todos de inspiración religiosa.

Se tomaron en cuenta docentes con un rango de experiencia de 1 a 25 años y que fueran maestros titulares. En la tabla 3.1 podemos observar el promedio de años de experiencia como docentes.

Tabla 3.1.
Años de experiencia como docentes

Rango	Porcentaje
1 a 5 años	21%
6 a 10 años	17%
11 a 15 años	18%
16 a 20 años	16%
21 a 25 años	11%
Más de 25 años	17%

En la tabla 3.2 podemos observar el grado académico de los participantes.

Tabla 3.2.
Grado académico

Grado escolar	Porcentaje
Licenciatura	71%
Posgrado/ Especialización	29%

Al preguntarles ¿Consideras tener experiencia en la inclusión de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación? Contestaron lo expresado en la siguiente tabla:

Tabla 3.3.
Experiencia con alumnos con Barreras para el Aprendizaje

Rango	Porcentaje
Nula	16%
Poca	45%
Regular	38%
Suficiente	1%

La participación fue voluntaria, el instrumento inició con un consentimiento informado (ver anexo). Se solicitaron también datos como edad, sexo, años de servicio en la docencia, experiencia en inclusión educativa.

3.4 Instrumentos

Para evaluar el pensamiento sistemático de docentes en función de la percepción de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, clima social del aula, enfoque formativo y cultura profesional, se utilizó un instrumento que consistió en 24 escenarios (situaciones), elaborados de acuerdo con la Teoría de la Integración de la Información de Anderson (2007). En cada uno de estos escenarios experimentales se presentaron situaciones hipotéticas en forma de narrativa, cada uno de ellos refleja los factores que conforman el perfil docente inclusivo (ver Figura 3.2)

Figura 3.2.

Escenario experimental

María piensa que ciertos alumnos no tienen capacidad suficiente para aprender (VE), les enseña y no aprenden los contenidos (CE). Por tanto, es mejor que reciban apoyo personalizado por parte de un especialista, apartados del grupo (AH), mientras ella se encarga del resto del salón. (CI).

¿En qué medida consideras estar identificado con lo que piensa María?

Nada identificado o-o-o-o-o-o-o-o-o-o—o Muy identificado

La validación de los escenarios se dio a través de jueces familiarizados con la temática de estudio, además de jueces relacionados con el uso del álgebra cognitiva, para confirmar la pertinencia de los escenarios presentados.

Después de cada escenario se presentó una pregunta respecto al grado de identificación del pensamiento del docente con la situación presentada. Se mide a través de (puntos o longitud). Los participantes indicarán el grado de identificación con las situaciones presentadas en un rango de 11 puntos.

Dado que este tipo de inventarios han sido usados en una gran variedad de dominios desde su planteamiento (Anderson, 1981) la validez de ellos para determinar la regla algebraica en cuestión se considera robusta. Esta técnica permite, de acuerdo con Cole (1986), estudiar el modo en que un sujeto integra diferentes datos para formar un juicio global.

Se realizó una validación de los escenarios a través de una evaluación de jueces, y se llevaron a cabo las correcciones pertinentes con base en los comentarios que se recibieron. Posteriormente, se llevó a cabo un pilotaje en un grupo de 10 personas y se revisó. Una vez ejecutado el pilotaje se identificó al grupo de participantes.

3.5 Curso sobre perfil docente inclusivo:

Para desarrollar cambios relacionados con el pensamiento sistemático en los docentes se desarrolló un curso en línea apoyado en el storytelling digital (Observatorio de Innovación Educativa, 2017). El curso está dividido en cuatro módulos correspondientes a los cuatro factores considerados en el estudio para el desarrollo del perfil docente inclusivo.

Cada Módulo se estructura de la siguiente manera:

- Mensaje: Storytelling digital
- Dinámica de sensibilización
- Lecturas recomendadas
- Video que completa el contenido
- Participación en el chat grupal
- Actividad de aplicación a la práctica docente.

Al finalizar el módulo 4, la evidencia final del curso consiste en:

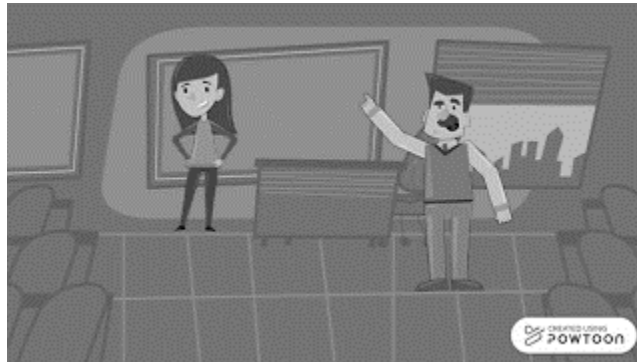
- Creación de historia personal sobre inclusión

La duración de cada módulo está estimada en 2 horas, lo cual representa una duración total del curso de 8 horas dentro de un periodo de cuatro meses.

Para llevar a cabo la estrategia de Storytelling digital se creó la historia de Luis, un niño con autismo y su historia escolar. El primer módulo se refiere a la percepción que tenemos respecto a las dificultades en el aprendizaje.

Figura 3.3.

La Nota Mágica (Módulo I).



El segundo módulo se refiere al enfoque formativo centrado en la enseñanza o en el aprendizaje.

Figura 3.4.

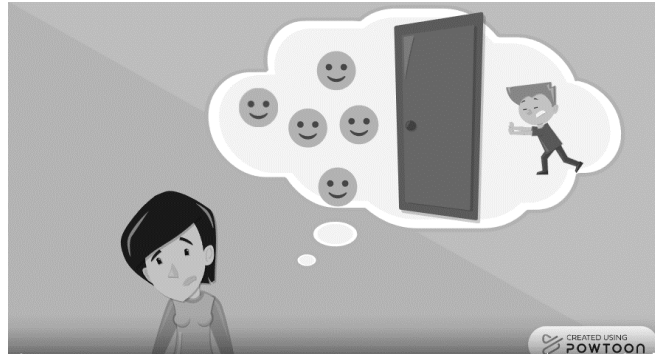
La Enseñanza Vital (Módulo II)



El tercer módulo corresponde al clima social del aula relacionado con el agrupamiento de los alumnos por habilidad.

Figura 3.5.

La Entrevista Reveladora (Módulo III)



El cuarto módulo se refiere a la cultura profesional: individualista, delegacional o colaborativa.

Figura 3.6.

El Equipo Invencible (Módulo IV)



El instrumento utilizado para la creación de la narración digital fue PowTooN, aplicación que facilita en un enfoque didáctico, plantillas prediseñadas, imágenes y textos que involucran apoyos educativos. Esta aplicación está avalada por Discovery Education y SchoolTube.

3.6 Procedimiento

En un primer momento se realizó una validación de juicio de expertos y se llevó a cabo un pilotaje del instrumento de álgebra cognitiva.

Previo a la aplicación del instrumento se presentó un consentimiento informado a cada participante y la familiarización con el instrumento (realizando un ejercicio de práctica).

Se dieron instrucciones en grupos pequeños en línea, donde se leyeron cada uno de los escenarios y se otorgó un puntaje de identificación.

Posteriormente se realizó la participación en el curso en línea “Perfil Docente Inclusivo”, por parte de 50 docentes. La intervención se llevó a cabo trabajando de manera sincrónica en cada colegio, consistiendo en 4 módulos correspondientes a cada uno de los factores evaluados en el instrumento. El contenido de cada uno de los módulos se puede encontrar en los anexos al final del presente trabajo.

Al finalizar el curso los participantes elaboraron una historia personal, y respondieron a una pregunta abierta respecto a su aprendizaje en el curso. Esto con el fin de obtener información cualitativa a través de la elaboración de una historia personal a una pregunta post curso.

Para la elaboración de la historia personal acerca del tema de inclusión, se pidió a los participantes considerar cuatro aspectos básicos del storytelling (Observatorio de Innovación Educativa, 2017):

1. El contexto en el que ocurre
2. El problema que surge
3. Ayuda que llega
4. La resolución

A realizarse en media cuartilla como mínimo, historia verídica o imaginaria. Al finalizar el curso se les planteó una pregunta abierta para conocer más sobre su experiencia en el curso: ¿Cuál fue tu aprendizaje más significativo?

Al terminar el periodo de participación en el curso se aplicó nuevamente el instrumento al total de los participantes (100 docentes).

3.7 Ética

Previo a la aplicación del instrumento se presentó un consentimiento informado a cada participante, asegurando la confidencialidad y anonimato al participar en el estudio (ver anexo).

Análisis de datos

Se realizó el análisis de pensamiento sistemático a partir de los resultados mediante la técnica del ANOVA, comparándose los datos de la primera y segunda aplicación. Para la evaluación cualitativa se elaboró un libro de códigos a partir de un análisis deductivo.

Capítulo IV

Resultados

De los 100 docentes que participaron en la primera aplicación del instrumento de algebra solo 40 de ellos ingresaron y culminaron el curso. Por lo que, aquí sólo se presentan los datos de estos últimos participantes. Para ello, se aplicó un ANOVA mixto, comparando los juicios antes y después de la intervención educativa. El criterio de significancia se estableció a la $p \leq .001$.

Los resultados del ANOVA señalaron que los participantes que tomaron el curso no presentaron un pensamiento sistemático con respecto a los juicios sobre el perfil docente inclusivo ni antes ni después del curso. De hecho, no seleccionaron piezas de información relevantes, por lo que ni durante la primera etapa, ni al final del curso fue posible determinar la regla cognitiva que un maestro utiliza para crear su perfil inclusivo. Lo anterior dio como resultado que no se presentarán efectos principales ni de interacción.

En Tabla 4.1. se presentan los primeros, porque hay un ligero cambio en el peso de los factores que, aunque no es significativo puede dar pistas de lo que sucedió para que no se presentará un cambio estadísticamente significativo.

Tabla 4.1.

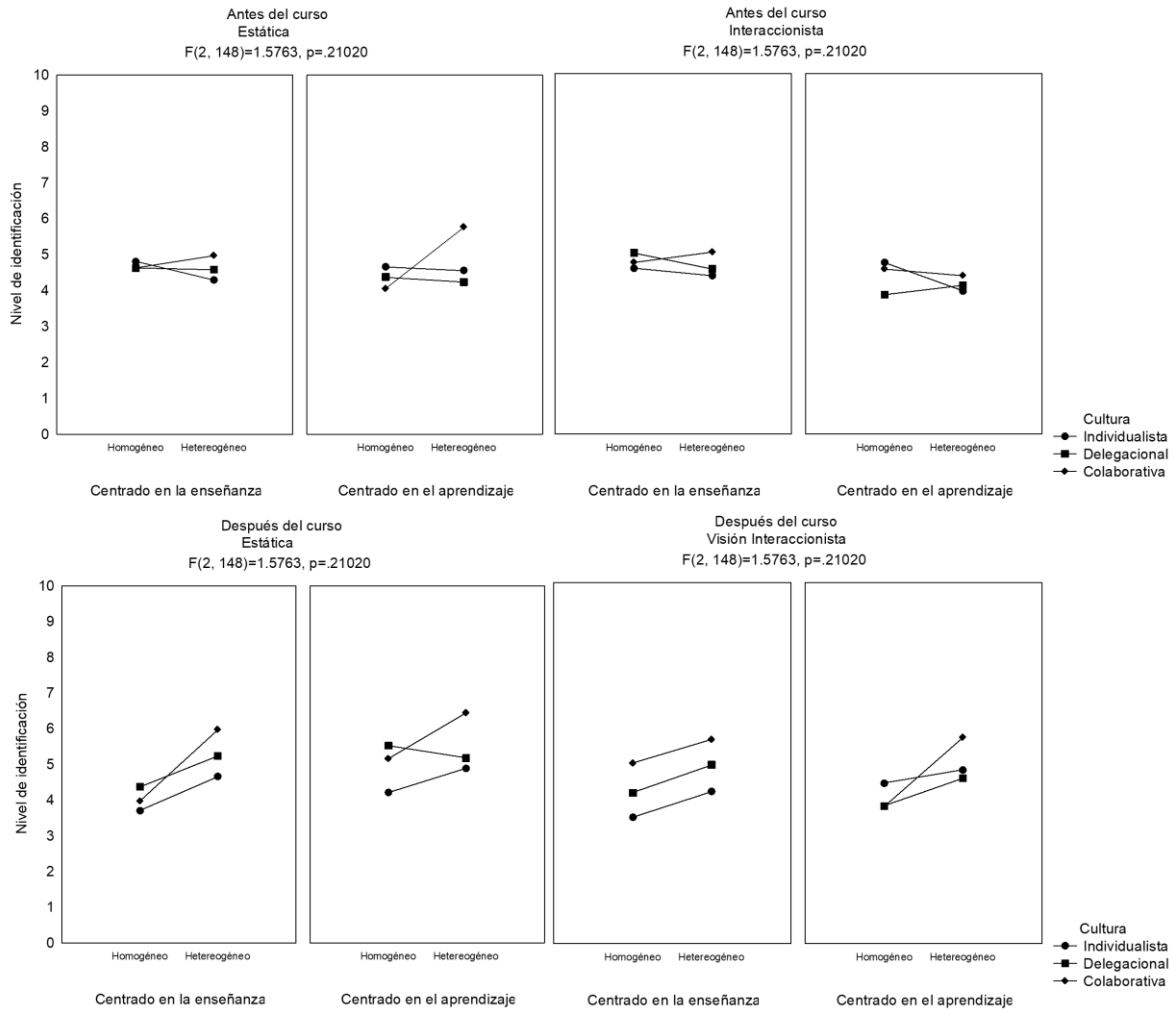
ANOVA MIXTO por tiempo de aplicación

<i>Efecto</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>Significancia</i>	<i>Eta parcial cuadrada</i>
ANOVA mixto por tiempo de aplicación							
Tiempo	1	14.745	74	60.932	.241	.624	.003
Visión	1	29.508	74	8.674	3.401	.069	.043
Enfoque	1	.0197	74	8.123	.002	.960	.000
Agrupamiento	1	92.160	74	30.803	2.991	.087	.038
Cultura	2	55.701	148	16.891	3.297	.039	.042
ANOVA de medidas repetidas antes del curso (Media de identificación = 4.5)							
Visión	1	3.197	37	6.891	.463	.500	.012
Enfoque	1	14.250	37	12.632	1.128	.295	.029
Agrupamiento	1	.039	37	31.805	.001	.972	.000
Cultura	2	10.162	74	17.270	.588	.557	.015
ANOVA de medidas repetidas después del curso (Media de identificación = 4.7)							
Visión	1	34.741	37	10.457	3.322	.076	.082
Enfoque	1	15.789	37	3.613	4.369	.043	.105
Agrupamiento	1	178.964	37	29.802	6.004	.019	.139
Cultura	2	62.733	74	16.512	3.799	.026	.093

De la Tabla 4.1. es interesante notar el cambio en el peso de los factores, en especial el factor del agrupamiento o clima del aula fue el que tuvo mayor cambio, aunque estadísticamente no fue significativo. Por otra parte, no hubo efectos de interacción significativos y su estadística no aporta otro tipo de información, por ello estos se omitieron en la misma tabla, aunque se presenta la gráfica de interacción para ilustrar la falta de un procesamiento sistemático de la información (Figura 4.1.).

Figura 4.1.

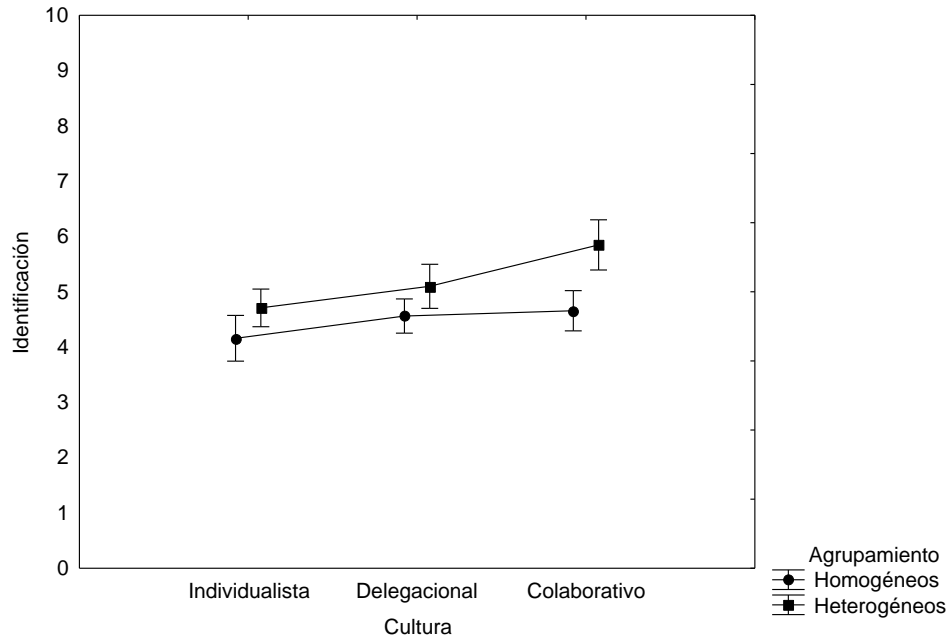
Gráfica de interacción para los factores del estudio de perfil docente inclusivo



Es interesante notar que, a diferencia de la muestra original de 102 maestros, estos participantes no mostraron pensamientos sistemáticos, aun cuando la muestra original seleccionó el factor de agrupamiento ($f^2 = .07$), y cultura educativa ($f^2 = .05$), y mostró una integración sistemática de dichos factores tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 4.2.

Gráfica de interacción para los factores con mayor peso en la muestra inicial.



Por otra parte, se llevó a cabo un análisis cualitativo donde el factor que presenta mayor peso es la cultura profesional colaborativa. El análisis cualitativo de este resultado coincide según lo expresado, en el libro de códigos presentado en la siguiente tabla.

Tabla 4.2.

Datos recabados del instrumento sobre “mi propia historia de inclusión”

Dimensión	Variables	Definición	Cod	Ejemplos
-----------	-----------	------------	-----	----------

Percepción de las dificultades en el aprendizaje	Visión estática	Dificultades de aprendizaje inherentes a la persona, estables e inmodificables. NEE	1, 8, 11, 23, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 36, 42, 48	<p>“Diagnóstico: Parálisis cerebral”</p> <p>“Niña con Síndrome de Down”</p> <p>“Diagnóstico de TDAH y ”</p> <p>“Alumno con asperger”</p> <p>“niños con TDA y con retraso madurativo”</p> <p>“niño diagnosticado con autismo”</p> <p>“su diagnóstico no le permite aprender”</p>
	Visión interaccionista	<p>Dificultades en el aprendizaje producto de la interacción entre individuo y ambiente.</p> <p>BAP</p>	6, 9, 28, 31, 39, 40, 47	<p>“Trato de no escuchar las malas experiencias de maestros pasados y escribir mi propia historia con cada alumno”</p> <p>“Intenté no culparlo por no poder”</p> <p>“hay una condición de vida con la cual trabajar”</p> <p>“lograr un apego emocional con él ayudó en su avance”</p> <p>“observar sus fortalezas”</p> <p>“motivar al alumno genera cambios”</p> <p>“ajustar el mobiliario a sus necesidades”</p> <p>“me doy cuenta que muchas de sus limitaciones son por el entorno”</p>
Enfoque formativo	Centrado en la enseñanza	El docente enseña los contenidos y el alumno recibe los conocimientos. Centrado en contenidos	3, 41	<p>“No entendía mis explicaciones”</p> <p>“su condición no le permite acceder a los contenidos”</p>
	Centrado en el aprendizaje	<p>El estudiante aprende de forma activa, movilizando conocimientos y habilidades.</p> <p>Centrado en objetivos de aprendizaje.</p>	6, 22, 23, 24, 30, 48	<p>“Trataba de hacer cosas diferentes para que aprendiera”</p> <p>“me asombraba todas las posibilidades y adecuaciones que se pueden realizar para lograr el aprendizaje de los alumnos que aprenden de manera distinta”</p> <p>“cambio su forma de preparar las clases de acuerdo a la forma de aprender del alumno...”</p> <p>“cambié estrategias para que participara”</p> <p>“ajusté actividades a sus intereses”</p> <p>“me informo sobre su forma de ser para buscar estrategias para su aprendizaje”</p>
Clima social del aula	Agrupamiento homogéneo	Respuesta técnica especial en grupos configurados con alumnos con necesidades		

		educativas similares.		
	Agrupamiento heterogéneo DUA	Desarrollo de estrategias que respondan adecuadamente a la diversidad del alumnado. Percibe la diversidad como una riqueza.	1, 14, 38	“Adecuación a sus actividades” “Aprendamos como trabaja cada uno y así obtener lo mejor de cada uno” “admiramos su cultura y lenguaje diferente”
Cultura profesional	Individualista	Especialización en la asignación de responsabilidades.		
	Delegacional	Complementariedad entre profesor de apoyo y profesor de aula, pero manteniendo sus ámbitos de especialidad respecto a los alumnos con BAP.		
	Colaborativa	Rige la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida entre docentes respecto a todos los alumnos	3, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 37, 45,	“Trabajando en equipo maestros, papás y psicólogos logramos que mejorara la situación de la alumna” “Hemos trabajado de la mano para poder sacarlos adelante” “Reflexionando en equipo se toman decisiones, con el compromiso de los padres de familia, que todos caminemos en la misma dirección” “en conjunto, con ideas mías y de ellos, trabajando en equipo vamos ayudando a que logren su aprendizaje” “Trabajamos en equipo y en constante comunicación” “Es importante saber que no estás solo y que cuentas con el apoyo de tus compañeros, y la comunicación con todas las partes involucradas...” “tengo el apoyo de mis compañeros lo cual me hace sentir contenta y orgullosa por el avance...” “espacios de diálogo para tomar en cuenta las necesidades de los niños” “el trabajo colaborativo mejoró muchas áreas.”

				<p>“asumimos el reto como equipo y logramos una buena participación”</p> <p>“ideamos adecuaciones que favorecieran la inclusión de la alumna”</p> <p>“hubo un apoyo colaborativo para mejorar una situación para un mejor aprendizaje”</p> <p>“la maestra titular se puso de acuerdo con el sistema de apoyo para tener más conocimiento”</p>
Sensibilización			2, 14, 25, 32, 33, 34, 43, 50	<p>“Sensibilicé al grupo generando empatía”.</p> <p>“Hay que comprender que cada quien tenemos diferentes formas de pensar y diferentes cosas que vivir”.</p> <p>“hablé con sus compañeros para que fueran más tolerantes”</p> <p>“crear un ambiente de confianza fomentando la empatía”</p> <p>“hablar a los demás de sus intereses y fortalezas”</p>
Inclusión			2, 4, 5, 9, 12, 33	<p>“Una verdadera inclusión es donde se hace pertenecer a cada uno de los integrantes de un grupo”.</p> <p>“El éxito de la inclusión se debió a un conjunto de esfuerzos de maestros, alumnos, sociedad, trabajo en equipo”</p> <p>“Trabajaron en conjunto padres, terapeuta, maestra para lograr experiencias de éxito, logrando la inclusión”</p> <p>“Trabajé con psicólogos, terapeuta, compañeros maestros y compañeros alumnos y logramos la inclusión”</p> <p>“La inclusión está en perfecta congruencia con la misión de la escuela”</p> <p>“Conocer los derechos y acuerdos referentes a la inclusión”</p>

Fuente: elaboración propia

En esta tabla se puede apreciar que la variable cultura profesional colaborativa es la más mencionada por los docentes. Así mismo se presentan dos temas emergentes que son la comprensión del concepto de inclusión y la sensibilización como factores de ayuda para dar respuesta como docentes a la diversidad del alumnado.

Seguido de la cultura profesional colaborativa se encuentra en frecuencia de mención una visión estática de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, haciendo énfasis en los diagnósticos presentados por los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.

En cuanto al enfoque formativo se menciona con mayor frecuencia el enfoque centrado en el aprendizaje que el enfoque centrado en la enseñanza.

En el análisis cualitativo de respuestas obtenidas a partir de la pregunta abierta, ¿Cuál fue tu aprendizaje más significativo en este curso?, se elaboró el siguiente Libro de Códigos presentado en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3

Aprendizaje más significativo en el curso

Dimensión	Vari- bles	Definición	Cod	Ejemplos
Percepción de las dificultades en el aprendizaje	Visión estática	Dificultades de aprendizaje inherentes a la persona, estables e inmodificables. NEE	6, 20, 33, 35,	“Niños de inclusión” “...que nuestros alumnos de inclusión se sientan más integrados” “necesidades educativas especiales”
	Visión interaccionalista	Dificultades en el aprendizaje producto de la interacción entre individuo y ambiente. BAP	3, 6, 12, 14, 15, 17, 37, 44, 45,	“Que si tomamos conciencia de las barreras para el aprendizaje de los niños, podemos apoyar más a todo el grupo” “Veo mis áreas de oportunidad” “Nosotros mismos creamos entornos que generan discapacidades” “muchas de las veces no son condiciones del alumno sino las condiciones que lo rodean que le ponen un Barrera al aprendizaje”. “Tomar en cuenta al niño en su entorno que vive”. “Amplio mi concepto sobre barreras para el aprendizaje” “las barreras que pueden afectar el aprendizaje de los niños” “eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” “centrarnos en las fortalezas para adecuar”

				“las BAP no son de los alumnos sino de el entorno”
Enfoque formativo	Centrado en la enseñanza	El docente enseña los contenidos y el alumno recibe los conocimientos. Centrado en contenidos	9,	“Enseñar a mis niños a leer y a escribir”
	Centrado en el aprendizaje	El estudiante aprende de forma activa, movilizando conocimientos y habilidades. Centrado en objetivos de aprendizaje.	8, 9, 16, 19, 21, 29, 31, 34, 43, 48, 49	“La adecuación curricular y priorizar contenidos” “Guiar al alumno a resolver por sí mismo” “Conocer diversas estrategias para llevar a cabo un buen ambiente en el cual los alumnos desarrollen más habilidades y logren alcanzar sus aprendizajes” “Los mitos del aprendizaje” (activo) “Realizar estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos” “Los alumnos tienen una forma de aprender diferente y se deben hacer adecuaciones” “Modificar de acuerdo a las necesidades del alumno” “Realizar adecuaciones significativas para el aprendizaje de los alumnos” “todos los alumnos tienen diferentes necesidades”
Clima social del aula	Agrupamiento homogéneo	Respuesta técnica especial en grupos configurados con alumnos con necesidades educativas similares.		
	Agrupamiento heterogéneo	Desarrollo de estrategias que respondan adecuadamente a la diversidad del alumnado. Percibe la diversidad como una riqueza.	1, 2, 4, 40, 47	“Poder ayudar a todos en general” “aprender a vivir con las diferencias, con respeto y empatía” “El tener herramientas idóneas para poder dar seguimiento a todos los alumnos” “Las diferentes formas en que la inclusión puede beneficiar al aula en su implementación”. “aprender de los alumnos con BAP, hacer actividades que abarquen a todo el grupo” “las BAP no son dificultades sino oportunidades de cambiar la manera de enseñar a mis alumnos”

Cultura profesional	Individualista	Especialización en la asignación de responsabilidades		
	Delegacional	Complementariedad entre profesor de apoyo y profesor de aula, pero manteniendo sus ámbitos de especialidad respecto a los alumnos con BAP.		
	Colaborativa	Rige la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida entre docentes respecto a todos los alumnos	2, 15, 22, 30,	<p>“Tener apertura a las observaciones y estrategias requeridos para el proceso de enseñanza y aprendizaje entre alumnos, padres de familia y maestros”.</p> <p>“Aprendí como trabajar más colaborativamente con mis pares para que los alumnos tengan un mejor desempeño”</p> <p>“...se trabaja mejor en equipo, escuchando y compartiendo, con disponibilidad, sin miedo a los cambios, con una actitud positiva, paciencia, tolerancia, sumando”</p>
Sensibilización			1, 4, 7, 14, 18, 19, 22, 47	<p>“Concientizarnos sobre Inclusión” y Perspectiva más empática”</p> <p>“Motivación para aprender más y entender mejor a mis alumnos”</p> <p>“Perspectiva más empática, mayor sensibilización y apertura”</p> <p>“Ponerme en el lugar del alumno para conocer su realidad”</p> <p>“Mayor apertura y sensibilización”</p> <p>“Ponerme en los zapatos de los demás”</p>
Inclusión			10, 11, 17, 39, 46, 50	<p>“Entender todos los aspectos de la inclusión”</p> <p>“Que el término inclusión incluye a todos los alumnos vulnerables y con barreras para el aprendizaje”</p> <p>“La inclusión de los niños”</p> <p>“la inclusión es un compromiso urgente de los docentes”</p> <p>“la importancia de la inclusión”</p>

Fuente: elaboración propia

En esta tabla se puede apreciar la variable enfoque formativo centrado en el aprendizaje como la más mencionada por los docentes, seguida por la variable enfoque interaccionista de las dificultades en el aprendizaje. Así mismo se presentan dos temas emergentes que son la sensibilización hacia las barreras para el aprendizaje y el concepto de inclusión.

Capítulo V

Discusión y Conclusiones

Tratar de comprender cómo los docentes, sujetos de este estudio, integran la información para la toma de decisiones respecto a ser inclusivo o no, fue el principal objetivo de este trabajo.

De acuerdo con diferentes análisis para el desarrollo de un perfil docente inclusivo se presentan diferentes competencias centradas en los valores inclusivos, sin embargo sobrepasan en importancia las actitudes de los profesores hacia la inclusión, más allá de los conocimientos y las destrezas; por tal motivo los factores presentados en este estudio, están relacionados con la visión de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, enfoque formativo, preferencia de agrupamiento (valoración de las diferencias) y cultura profesional, todas ellas percepciones relacionadas con actitudes reflejadas en sus prácticas. Estas percepciones son el resultado de una valoración que integra la información estimada a partir de representaciones psicológicas derivadas de la propia experiencia.

En general, la muestra que participó en el curso mostró una media de identificación al perfil inclusivo relativamente baja. Y no mostró un cambio en esta percepción hacia el final del curso. Tampoco mostró el uso de pensamiento sistemático para elaborar los juicios de identificación inclusiva. No hubo efectos significativos de los factores explorados en el estudio, lo que fue disonante con el hecho de que esta muestra provenía de una muestra de 101 maestros que participaron en la evaluación inicial del estudio y que sí mostraron pensamiento sistemático. De hecho, la muestra inicial seleccionó como los factores más relevantes el factor de agrupamiento y cultura como los más relevantes. A este respecto, la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2012), Duk, Cisternas y Ramos (2019), Echeita, Limón, López y Urbina (2013) y Gutiérrez (2020) entre otros, señalan que la valoración de la diversidad (agrupamiento heterogéneo),

y la disposición para trabajar colaborativamente se encuentran invariablemente como elementos indispensables entre los docentes con visión inclusiva.

El resultado anterior lleva a pensar que la creciente diversidad en el aula (agrupamiento heterogéneo) motiva a los docentes a la colaboración como recurso indispensable para lograr la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos. A este respecto, Anijovich (2014) mencionó que las aulas heterogéneas implican flexibilidad para diferentes modos de organizar los espacios, tiempos, agrupamientos, canales de aprendizaje y uso de recursos en función de la situación y objetivos de aprendizaje, y esto supone también la flexibilidad que se requiere para llevar a cabo un trabajo colaborativo que, como menciona Jerez (2015) es de suma importancia para la construcción de espacios educativos más inclusivos, pues permiten aprovechar las diferencias de todos como recurso disponible para las actividades de la clase, para compartir diferentes puntos de vista y experiencias.

Por otra parte, con respecto a la selección de la muestra inicial del factor de cultura, el Índice de Inclusión (Both y Ainscow, 2015) menciona que la inclusión educativa supone la creación de una red de colaboración institucional donde los procesos de aprendizaje implican a todo el personal, a los alumnos y a sus familias, por tanto, la inclusión implica reestructurar la cultura profesional en un trabajo enteramente colaborativo.

Así mismo, Duk y Cisternas (2019) consideran que las competencias de comunicación y relación con los otros están en el centro del compromiso y de la respuesta de los docentes a la diversidad (agrupamiento heterogéneo). En la cultura profesional colaborativa, de acuerdo con Echeita et al. (2013) la resolución de problemas está dada por la organización de personas o equipos multidisciplinares, regidos por una interdependencia positiva. De acuerdo con Ainscow y Both (2015) una cultura escolar inclusiva debe ser, entre otras características, colaboradora y estimulante, para crear el ambiente propicio para la

valoración de la diversidad (agrupamiento heterogéneo) como recurso de aprendizaje.

Por tanto, el proceso de inclusión educativa requiere de nuevas formas de participación y colaboración. De acuerdo con Marchesi et al. (2008) las escuelas que han asumido el trabajo colaborativo como estrategia fundamental son las que logran la eliminación de las barreras para el aprendizaje de sus alumnos.

Lo anterior, también puede dar cuenta de porque en la muestra inicial, los resultados sugieren que hay un efecto multiplicador del agrupamiento sobre la cultura. Sin embargo, la muestra final, que fue la que participó en el curso no obtuvo efecto significativo en ninguno de estos dos factores, y tampoco mostró un patrón cognitivo. La razón para esto es desconocida, lo que sí se puede observar en los resultados es que hay un cambio en el tamaño de la F a través de todos los factores evaluados, del inicio al final del curso. En especial, el cambio fue notable en los factores de agrupamiento, enfoque y cultura, y aunque este cambio no fue significativo, se puede suponer que el curso tuvo un efecto sobre la mente de los docentes que lo tomaron.

Respecto al análisis cualitativo, en la creación de una historia personal, además de presentarse la variable cultura profesional colaborativa como la más mencionada por los docentes, los temas emergentes que son la comprensión del concepto de inclusión y la sensibilización para dar respuesta como docentes a la diversidad del alumnado, muestran la importancia de manejar un lenguaje común en términos básicos de la inclusión y la sensibilización como un factor que impacta no solo la forma de sentir sino la forma de pensar, volviéndose una experiencia clave, significativa para tomar la decisión de atender y valorar la diversidad.

Seguido de la cultura profesional colaborativa se encuentra en frecuencia de mención una visión estática de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje,

haciendo énfasis en los diagnósticos presentados por los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.

En cuanto al enfoque formativo se menciona con mayor frecuencia el enfoque centrado en el aprendizaje que el enfoque centrado en la enseñanza. La prevalencia de la visión estática sobre la visión interaccionista, se muestra una preferencia por contar con diagnósticos que dan a los docentes la seguridad de que las dificultades en el aprendizaje corresponden a las limitaciones del alumno más que a posibles limitaciones personales o profesionales.

Es evidente también, a partir de los resultados, que en una visión estática al percibir las dificultades en el aprendizaje como inherentes a la persona y no como resultado de la interacción de ésta con su contexto, no le implica la realización de un cambio ni en su práctica, ni en su cultura profesional, dominando entonces una práctica individualista o delegacional. Sin embargo, los datos también sugieren una prevalencia en el enfoque centrado en el aprendizaje, que se aprecia en el interés de los docentes por implementar estrategias para dar respuesta a las características del alumno. Esto es relevante ya que cuando las dificultades de aprendizaje son percibidas como inherentes a la persona, podemos esperar que la solución consista en proporcionar apoyo individual y especializado para que alumno o alumna supere sus dificultades. Sin embargo, Both y Ainscow (2015), plantean que el apoyo debe ser entendido como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de la comunidad educativa para responder a la diversidad del alumnado, por lo que los esfuerzos deben centrarse en movilizar los recursos disponibles para lograrlo.

En cuanto al clima social del aula, ningún docente refirió preferencia por el agrupamiento homogéneo y solo pocos hacen referencia al agrupamiento heterogéneo, probablemente por no tener injerencia sobre los tipos de agrupamiento que les son designados.

Además, con respecto a la cultura profesional colaborativa fue la más referida como la herramienta que les ha ayudado a lograr ser docentes inclusivos. La mayoría de los docentes ubican en sus historias como medio de “iluminación” o “ayuda” el trabajo colaborativo para enfrentar el reto que les representa la inclusión.

En general, las propuestas desde la perspectiva de los investigadores en el tema de inclusión educativa coinciden en la promoción de estrategias de gestión escolar colaborativas o el aseguramiento del trabajo colaborativo para lograr la inclusión en los centros educativos. Tal es el caso de Aparicio y Sepúlveda (2019) que reconocen que más que un cambio individual, una comunidad educativa requiere de un cambio en una cultura colaborativa para promover mejoras sostenibles en los aprendizajes de los alumnos y facilitar el propio desarrollo profesional.

Sagredo-Lilo, Bizarría y Careaga (2020) mencionan que, desde una perspectiva histórica, la colaboración docente como cultura profesional, constituye un reto inevitable para la pedagogía actual. Resulta un reto en tanto que los diferentes actores tienen diferentes percepciones de la importancia del trabajo en colaboración, así como la gestión del tiempo que es necesario dedicar planear y compartir experiencias y es éste otro de los retos a los que se enfrentan los docentes debido a la carga de trabajo administrativa que presentan.

Rodríguez y Ossa (2014) y Weiss et al. (2017) el trabajo colaborativo es en sí mismo una estrategia organizacional y curricular relevante mirado desde un enfoque inclusivo, reafirmado por Echeita (2017) quien señala que, para alcanzar la inclusión educativa, es necesario tener una cultura colaborativa bien arraigada en las comunidades educativas.

Para Castillo (2021) una competencia sustancial en el perfil docente para atender a la diversidad es el trabajo colaborativo, para el trabajo en el aula y para la construcción de un proyecto de escuela inclusiva, considerando los desafíos que esta aspiración conlleva.

Por su parte, López, Tobón, Veytia y Juárez (2021) afirman que los docentes tienen logros relevantes en la implementación de la mediación didáctica inclusiva tomando como base de mejora el trabajo colaborativo y la formación continua.

Así mismo, Gutiérrez (2020) menciona al trabajo colaborativo como la piedra angular para el despliegue de prácticas inclusivas, enfatizando la colaboración para la elaboración y ejecución de adecuaciones curriculares, ajustes razonables y prácticas educativas en general, lo cual implica un cambio en la estructura y organización en los centros de trabajo.

El trabajo colaborativo es comprendido entonces como un proceso compartido de solución de problemas (Gutiérrez, 2020) entre profesores, personal, padres y alumnos, para comprender el aprendizaje de los alumnos desde sus características particulares, considerando el agrupamiento heterogéneo, y es un indicador ineludible en el perfil de un docente inclusivo.

En respuesta a la pregunta abierta ¿Cuál es el aprendizaje más significativo en el curso? encontramos, en contraposición a lo presentado en la Historia Personal, una mayor frecuencia de la visión interaccionista, como una toma de conciencia importante respecto a la postura frente a las dificultades en el aprendizaje.

El enfoque formativo centrado en el aprendizaje también mostró mayor incidencia que el enfoque centrado en la enseñanza, manifestando sus esfuerzos por generar estrategias (adecuaciones) para que el alumno aprenda. Con respecto al clima social, los docentes no mencionaron algún aspecto relacionado a este factor, probablemente debido a la creciente diversidad en las aulas, que hace evidente que la respuesta técnica especial para los alumnos con necesidades educativas similares ya no es considerada una opción. Por el contrario, el agrupamiento heterogéneo si aparece en ambos contenidos (historia personal y pregunta abierta), aunque con baja frecuencia.

Respecto al tópico cultura profesional, tanto en la historia personal como en la pregunta acerca del aprendizaje más significativo en el curso, las modalidades individualista y delegacional no aparecen.

En cuanto a los tópicos emergentes “sensibilización” e “inclusión” algunos docentes reconocen haberse sensibilizado respecto al tema de la inclusión educativa y manifiestan su interés y necesidad por conocer más acerca del mismo.

En suma, en relación con la intervención llevada a cabo a través de la participación en un curso basado en la tendencia educativa storytelling digital, no se observaron resultados estadísticamente significativos en el pensamiento sistemático de los docentes, no así en el análisis cualitativo de la respuesta de los participantes respecto del aprendizaje más significativo en el curso y a la historia realizada por ellos mismos.

A pesar de los beneficios de esta tendencia educativa, de acuerdo con el Observatorio de Innovación Educativa (2017) tales como la memorización de conceptos, la vinculación de las emociones y la empatía, el aprendizaje reflexivo, el pensamiento crítico, la motivación, la construcción del conocimiento a partir de la experiencia de otros, la actualización de la información y sobre todo, la adaptación de nuevos procedimientos en la praxis educativa, no se considera ésta tendencia como responsable de la no efectividad del curso de acuerdo con el análisis cuantitativo de datos, sino que se presentaron dos factores decisivos en los resultados: el tamaño de la muestra (40 docentes) el cual no fue suficiente para alcanzar el grado de significación esperado y el momento histórico en que fue llevado a cabo el curso: el confinamiento por la pandemia por el Covid-19. Esto implicó reducir el tiempo de participación en el curso, el estado emocional de los docentes, la cantidad de capacitaciones a las que estaban expuestos, y más condiciones adversas.

En el análisis cualitativo de la participación en el curso evaluado a partir de la historia personal, se observó como factor relevante la cultura colaborativa y surgieron dos temas emergentes, la sensibilización, la cual nos ayuda a cambiar la forma de pensar a partir del cambio que se da en la forma de sentir, y el concepto de inclusión, demostrando que el lenguaje utilizado estructura ideas que convergen en prácticas a partir del propio concepto de inclusión que tiene cada docente.

Por otra parte en el análisis cualitativo que corresponde a la pregunta final ¿cuál fue tu aprendizaje más significativo en el curso?, las variables enfoque centrado en el aprendizaje y visión interaccionista de las dificultades en el aprendizaje sugiere un cambio en la percepción de la responsabilidad que se tiene como docente en el aprendizaje de los alumnos, asumiendo que las barreras surgen de la interacción con el contexto y que la forma de enseñar debe estar en función de la forma de aprender de los alumnos, de otra manera se estaría generando una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado. Solo con este cambio de concepción es posible, asegurar un aprendizaje exitoso para todos los alumnos, si los sistemas educativos cada vez se centran más en identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que en la idea de que el problema de aprendizaje es inherente al alumno (Unesco, 2020).

Futuros estudios

Se considera que los futuros estudios a partir de la presentación de los factores presentados en este estudio, habiendo demostrado su nivel de significación, deberán enfocarse en la sensibilización y desarrollo de una visión interaccionista de las dificultades en el aprendizaje, dejando atrás el paradigma médico-estático y considerando como el contexto influye en la presencia y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Conviene también la revisión desde el enfoque centrado en la manera que el alumno aprende por encima de la manera de enseñar del maestro. En cuanto al factor

agrupamiento es inevitable la aceptación de la creciente diversidad en el aula lo que obliga al descubrimiento de esta diversidad como recurso que enriquece el aprendizaje de todas y todos.

Por último, la variable con mayor peso a partir de este estudio, la cultura profesional colaborativa que obliga a la revisión de la gestión del tiempo y la estructura organizativa de la escuela. Por lo tanto, los futuros estudios pueden estar encaminados a encontrar las estrategias pertinentes para el logro de estos aspectos básicos que conforman un perfil docente inclusivo. Además, debido a que el presente trabajo tuvo como muestra población de sistema particular de educación por lo que se recomienda replicarse en el sistema público, considerando que representa a la mayoría del gremio docente y de la población estudiantil.

Limitaciones del estudio

El estudio deja fuera al alumnado y a las familias ya que serían objeto de otra investigación, y puesto que la investigación se centra en el perfil de un docente inclusivo, ese será el sujeto de investigación.

El presente trabajo se realiza con la participación voluntaria de 100 docentes de nivel educativo básico de sistema particular, por lo que la selección aleatoria de los mismos no se cumple, esta es una limitación propia de la muestra a conveniencia de una investigación cuasiexperimental.

Sería significativo considerar una población aleatoria de sistema tanto particular como público y los niveles educativos básicos de preescolar y secundaria para lograr un mayor impacto y eficacia en el estudio propuesto.

Referencias

- Adobe Systems Incorporated. (2008). Digital Storytelling: Digital photography and video guide.
- Ainscow (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/1360311080250493>
- Anderson, N. H. (1981). *Methods of information integration theory*. New York: Academic Press.
- Anderson, N. H. (1982). *Foundations of Information Integration Theory*. New York: Academic Press.
- Anderson, N.H. (1996). *A Functional Theory of Cognition*. New York: A Psychology Press Book.
- Anderson, N. H. (2014). *Contributions To Information Integration Theory: Volume 3: Developmental*. Psychology Press.
- Anijovich, R. (2015). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aparicio, C., Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, (23). <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Azorin, C., Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. United Kingdom. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata.
- Benavides, J., Mendoza, P. (2020). El Storytelling en la Educación Superior: un Análisis del Impacto y Pertinencia de la Narración de Historias en el Proceso Formativo. *Revista Hallazgos* 21, 5(2), 149-161.

- Bonals, J., Sánchez-Cano, M. (2007). Manual de Asesoramiento Psicopedagógico. España.
- Booth, T. y M. Ainscow (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. UNESCO
- Both, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. Centro de los Estudios en la Educación.
- Bruner, J. (2003). La Fábrica de Historias. Fondo de Cultura Económica. México
- Campbell, J. (2001). *El héroe de las mil caras*. Psicoanálisis del mito. México: FCE.
- Campos B., (2017). La multidimensionalidad de la praxis educativa en la calidad institucional. Su transferencia a la inclusión escolar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2).
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines. Versión 1.0. Wakefield, M.A.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 43(20), 359-375.<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cole, M., Means, B. (1986). *Cognición y Pensamiento*. Buenos Aires Paidós.
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación. CONAPRED (2017). Recuperado en: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO-Santillana.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Octava Sección SEP. Acuerdo 04/02/19
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. (15-05-19)
- Díaz Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2), 85-99.
- Duk, C., Cisternas, T. & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay un gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (1), 29-36.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 7-24.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la Inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e Inclusión. Manual para la Docencia*, 329-357.
- Escribano, A. (2013). *Inclusión Educativa y profesorado inclusivo*. España. Ed. Narcea.
- Florian, L. y Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusión. *European Journal of Teacher Education* 43 (1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. *International Perspectives on Inclusive Education*, 7,11-24. <https://doi.org/10.1108/s1479-363620150000007001>
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusión: the end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 2(34), 22-29.
- García-Gómez, L. y Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19 (1), 116-125.
- Green, M. (2004). El relato de historias en la enseñanza. *Asociación para el avance de la ciencia psicológica*, 17(4), 1-5.
- Guevara, M. (2000). La Integración de la Información según la Metodología de Norman H. Anderson. *Acta Colombiana de Psicología*, 3, 35-51.
- Guirardo, V., García, X., Martín, D. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 82-88.

- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M.V., Jenaro-Río, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 13-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Hermard, D., Mullet, E., & Lavieville, S. (1997). Perception of the combined effects of smoking and alcohol on cancer risks in never smokers and heavy smokers. *Journal of Health Psychology*, 2(4), 481-491.
- Hernández, O., Spencer, R., Gómez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214-222.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Collado, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México
- Jerez Yáñez, O. (2015). *Aprendizaje Activo, Diversidad e Inclusión*. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Universidad de Chile.
- Lambert, J. (2006). Digital Storytelling: capturing lives, creating community. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- López Cassá, E. (2011). Educando las emociones en la infancia. *Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- López, R., Tobón, S., Veytia, M. y Juárez, L. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Lorente, E., Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132.
- Luque, D., Luque, R. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 59-63.

- Morales-Martínez, García-Collantes, A., Hedlefs-Aguilar, M., Charles-Cavazos, D. & Mezquita-Hoyos, Y. (2020). Information Integration Cognitive Mechanisms Underlying the Face to Face or Online Statistics Test Anxiety Judgments of Engineering Students. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 23-27. Doi:10.12973/eu-jer.10.1.23
- Morales, G.E., López, E.O. & Mullet, E. (2011). Acceptability of sexual relationships among people with learning disabilities: family and professional caregivers' views in Mexico. *Sexuality and Disability Journal*, 29(2), 165-174
- Morales-Martínez, G.E., Mezquita-Hoyos, Y.N., & Castro-Campos, C. (2022). Cognitive Meaning of Inclusive Education of Students with Disability in Regular Education Teachers. *Journal of Intellectual Disability- Diagnosis and Treatment*, 10, 271-282. Doi: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2022.10.06.1>
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Martínez-Chairez, G, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Raximhai*, 12, 6. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.06.gm>
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2005). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Moya, E. C., Moya, J. M., & El Homrani, M. (2017). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Muntaner Guasp J., Roselló Ramón M.R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79.
- Muñoz, M., López, W., Pineda-Marín, C. (2017). Conceptos básicos de la Teoría Funcional de la Cognición y algunas de sus aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 16 (1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-1.cbtf>
- Nin, M. (2015). Rebeca Anijovich. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 11. <https://doi.org/10.19137/an1205>
- Observatorio de Innovación Educativa (2017). Storytelling. *Tecnológico de Monterrey*. Recuperado en: <https://observatorio.tec.mx/edutrends-storytelling>.

- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado en: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Recuperado en: <https://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>
- Picas, J., Cano, M., Lidon, C. Ballús, E., Pera, C. & Sisquella M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (Vol. 17). Grao.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU recuperado en: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa*, 57 (3), 3-27. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.
- Rodríguez, H. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Revista Publicaciones*, 49 (3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rodríguez, R. Delgado, E. (2017). Apuntes críticos y algunas contribuciones de la educación especial a la inclusión educativa. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: generando productividad institucional*, 5(1), 10-10. <https://doi.org/10.34070/rif.v5i1.50>
- Rosales-Statkus, S., Roig-Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44-45. doi: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.43.10>
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la Educación Inclusiva*. Tesis de Maestría. Cuenca
- Sadowsky, J., Roche, L. (2014). *Las Siete Reglas del Storytelling*. Ed. Granica.
- Sagredo-Lilo, E., Bizarría, P., Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Salokangas, M., Ainscow, M. (2017). *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend* London: Routledge

- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. V. 24, 2,2.
- Santiso, C. (2002). *Education for democratic governance: review of learning programmes*. Unesco.Org. Social Sciences.
- SEP (2011). *Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México.
- SEP (2018). *Aprendizajes Clave: para la Educación Integral. Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica*. Recuperado en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP (2018). *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes*. México.
- Spratta, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: from learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody”. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-86.
- Tamayo R. (2006) *Integración/Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano: Proyecto de investigación*. Quito. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ugarriza, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana, 2.a edición. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España: UNESCO*.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO
- UNESCO (2015). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Reaching out to all learners: a Resource Pack for supporting inclusive education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Recuperado en: https://undesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000374447_spa
- UNESCO (2020). *Inclusión y Educación: Todos sin Excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Recuperado en:

<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/200213spa.pdf>

Victoria, J. (2013). El Modelo Social de la Discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 138, 1093-1109.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Vigotsky, L. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Ed. Científico Técnica, Cuba.

Vigotsky, L. (1989). Fundamentos de Defectología, Obras completas, Tomo V. Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. (1995). Obras Completas. Fundamentos de Defectología. Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. (1999). Tool and sign in the development of the child. The Collected Works of L. S. Vygotsky, Vo. 6. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Vigotsky, L. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En, A.L. Segarte compiladora. *Psicología del Desarrollo Escolar. Selección de lecturas*. (pp 45-60). Félix Varela.

Viramontes, O., Gómez, R., Balderrama, J. & Díaz, P. (2017). *Perfil del docente inclusivo y la formación inicial, prácticas innovadoras y experiencias de éxito*. Prácticas Innovadoras Inclusivas. España: UNESCO.

Weiss, M., Pellegrino, A. y Brigham, F. (2017). Practicing collaboration in teacher preparation: Effects of learning by doing together. *Teacher Education and Special Education*, 40(01), 65-76.

VII. Anexos

Anexo 1

DEFINICIÓN DE FACTORES

Respecto a la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje:

VE Visión Estática	VI Visión Interaccionista
Dificultades de aprendizaje inherentes a la persona, estables e inmodificables.	Dificultades en el aprendizaje resultado de la interacción entre individuo y ambiente.

Respecto al enfoque formativo. (Aprendizaje del estudiante)

CE Centrado en la Enseñanza	CA Centrado en el Aprendizaje
El docente enseña los contenidos y el alumno recibe los conocimientos. Centrado en contenidos.	El estudiante aprende de forma activa, movilizand o conocimientos y habilidades. Centrado en objetivos de aprendizaje.

Respecto al clima social del aula. (Agrupamientos por habilidad)

HO Agrupamientos Homogéneos	HE Agrupamientos Heterogéneos
Respuesta técnica especial en grupos configurados con alumnos con necesidades educativas similares.	Desarrollo de estrategias que respondan adecuadamente a la diversidad del alumnado.

Respecto a la cultura profesional.

IN Individualista	DE Delegacional	CO Colaborativo
Especialización en la asignación de responsabilidades.	Complementariedad entre profesor de apoyo y profesor de aula, pero manteniendo sus ámbitos de especialidad respecto a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje.	Rige la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida entre docentes respecto a todos los alumnos

Anexo 2

ESCENARIOS

VE= Visión Estática: las características de su alumno limitan su capacidad de aprendizaje

VI= Visión Interaccionista: las situaciones del contexto limitan el aprendizaje del alumno

CE= Centrado en la Enseñanza: le enseña y no aprende los contenidos del grado

CA= Centrado en el Aprendizaje: es necesario repensar los objetivos de aprendizaje

HO= Agrupamiento Homogéneo: que reciba apoyo personalizado apartado del grupo

HE= Agrupamiento Heterogéneo: aumentar su participación dentro del grupo

IN= Individualista: se encarga del resto del grupo.

DE= Delegacional: un docente de apoyo le ayude con el alumno

CO= Colaborativo: trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales.

1) VE-CE-HO-IN

1. María piensa que las características de su alumno limitan su capacidad de aprendizaje (VE), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE), por lo tanto, considera que es mejor que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO), mientras ella se encarga del resto del salón (IN).

¿En qué medida consideras estar identificado con lo que piensa María?

Muy identificado o-o-o-o-o-o-o-o-o-o Nada identificado

2) VE-CE-HO-DE

2. Gustavo piensa que las características de su alumno limitan su capacidad de aprendizaje (VE), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE); por lo tanto, considera que es mejor que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO) donde un docente de apoyo le ayude con el alumno. (DE).

3) VE-CE-HO-CO

3. Mauricio piensa que las características de su alumno limitan su capacidad de aprendizaje (VE), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE); por lo tanto, considera que es mejor que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO) y trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales (CO).

4) VE-CE-HE-IN

4. Luis piensa que las características de su alumno limitan su capacidad de aprendizaje (VE), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE), por lo que es necesario aumentar su participación dentro del grupo, con ayuda de un especialista (HE) y él encargarse del resto del salón (IN).

5) VE-CE-HE-DE

5. Fabiola piensa que las características de su alumno limitan su capacidad de aprendizaje (VE), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE), por lo que es necesario aumentar su participación dentro del grupo (HE) con un docente de apoyo que le ayude con el alumno (DE).

6) VE-CE-HE-CO

6. Francisco piensa que las características de su alumno limitan su capacidad de aprendizaje (VE), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE), por lo que es necesario aumentar su participación dentro del grupo (HE), y trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales (CO).

7) VE-CA-HO-IN

7. Diana piensa que las características de su alumno limitan su capacidad de aprender (VE), por lo que es necesario repensar los objetivos de aprendizaje (CA), que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO), mientras ella se encarga del resto del salón (IN).

8) VE-CA-HO-DE

8. Oscar piensa que las características de su alumno limitan su capacidad para aprender (VE), por lo que es necesario repensar los objetivos de aprendizaje (CA), y aumentar su participación dentro del grupo (HE), con un docente de apoyo que le ayude con el alumno. (DE).

9) VE-CA-HO-CO

9. Jorge piensa que las características de su alumno limitan su capacidad para aprender (VE), por lo que es necesario repensar los objetivos de aprendizaje (CA), que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO) y trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales (CO).

10) VE-CA-HE-IN

10. Pablo piensa que las características de su alumno limitan su capacidad para aprender (VE), por lo que es necesario repensar los objetivos de aprendizaje (CA), aumentar su participación dentro del grupo (HE) aumentar su participación dentro del grupo

11) VE-CA-HE-DE

11. Cristina piensa que las características de su alumno limitan su capacidad para aprender (VE), por lo que es necesario repensar los objetivos de aprendizaje (CA), aumentar su participación dentro del grupo (HE) donde un docente de apoyo le ayude con el alumno. (DE).

12) VE-CA-HE-CO

12. Pedro piensa que las características de su alumno limitan su capacidad para aprender (VE), por lo que es importante repensar los objetivos de aprendizaje (CA), aumentar su participación dentro del grupo (HE), y trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales (CO).

13) VI-CE-HO-IN

13. Fernando piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE); por lo tanto, es mejor que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO), mientras él se encarga del resto del salón (IN).

14) VI-CE-HO-DE

14. Martín piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE); por lo tanto, es mejor que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO) donde un docente de apoyo le ayude con el alumno (DE).

15) VI-CE-HO-CO

15. Alfredo piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE); por lo tanto, es mejor que reciba apoyo personalizado fuera del grupo y trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales.

16) VI-CE-HE-IN

16. Martha piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE), por lo que es necesario aumentar su participación dentro del grupo (HE) con un docente de apoyo, mientras ella se encarga del resto del salón (IN).

17) VI-CE-HE-DE

17. Gloria piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), le enseña y no aprende los contenidos del grado (CE), por lo que es necesario aumentar su participación dentro del grupo (HE) donde un docente de apoyo le ayude con el alumno (DE).

18) VI-CE-HE-CO

18. Andrea piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), le enseña y no aprende los contenidos (CE), por lo que es necesario aumentar su participación dentro del grupo (HE) y trabajar en colaboración con la familia y otros especialistas (CO).

19) VI-CA-HO-IN

19. Paco piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), por lo que es importante repensar los objetivos de aprendizaje (CA), que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO), mientras ella se encarga del resto del salón (IN).

20) VI-CA-HO-DE

20. Gerardo piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), por lo que es importante repensar los objetivos de aprendizaje (CA), que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO), donde un docente de apoyo le ayude con el alumno (DE).

21) VI-CA-HO-CO

21. Carlos piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), por lo que es importante repensar los objetivos de aprendizaje (CA), que reciba apoyo personalizado apartado del grupo (HO) y trabajar en colaboración con la familia y otros especialistas (CO).

22) VI-CA-HE-IN

22. Karen piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), por lo que es importante repensar los objetivos de aprendizaje (CA), aumentar su participación dentro del grupo (HE), con un docente de apoyo, mientras ella se encarga del resto del salón (IN).

23) VI-CA-HE-DE

23. Luisa piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), por lo que es importante repensar los objetivos de aprendizaje (CA), aumentar su participación dentro del grupo (HE) donde un docente de apoyo le ayude con el alumno (DE).

24) VI-CA-HE-CO

24. Ema piensa que las situaciones del contexto limitan el aprendizaje de su alumno (VI), por lo que es importante repensar los objetivos de aprendizaje (CA), aumentar su participación dentro del salón (HE) y trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales (HO).

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Has sido invitado a participar en un estudio sobre Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Los datos recabados son completamente confidenciales. Tu nombre o cualquier dato que informe sobre tu lugar de residencia, han sido omitidos para garantizar el completo anonimato.

ANEXO 4

CURSO SOBRE PERFIL DOCENTE INCLUSIVO

MODULO I CURSO EN LÍNEA

Naturaleza

VIDEO 1

“La Nota Mágica”



OBJETIVO:

Sensibilizar respecto a las implicaciones que tiene una visión estática, es decir, centrada en las dificultades de la persona y avanzar hacia una visión interaccionista, centrada en la relación persona-contexto, para eliminar las barreras en el aprendizaje y la participación.



ACTIVIDAD 1. DINÁMICA DE SENSIBILIZACIÓN



Duración: 15 minutos

A continuación se presentan las dos notas que la maestra Lulú encontró. Leamos nuevamente cada una de ellas:

Nota 1

Sujeto masculino de 7 años, hijo único. Próximo a cursar primero de primaria. Sin antecedentes psiquiátricos familiares. Repitió dos veces tercero de preescolar. Diagnóstico: Autismo. Patrones repetitivos y restringidos del comportamiento. Actividades e intereses obsesivos. Presenta ecolalia, estereotipias, prosodia alterada y rigidez cognitiva. Requiere de seguimiento médico y psicológico. Aislamiento social e intereses restringidos. Déficits en conducta comunicativa no verbal presente en la interacción social. Los síntomas limitan y alteran el funcionamiento diario.

Nota 2

Luis es un niño de primer año de primaria. Se comunica a través de palabras o frases pequeñas, expresa sus intereses por lo carros, libros de animales, y videojuegos. También expresa su afecto a determinadas personas como a su maestra y a algunos compañeros. Es autosuficiente en su aseo personal. Mantiene en orden sus útiles y material de trabajo. Es respetuoso con las personas, se aísla

en juegos de grupo y prefiere jugar solo o dibujar. Tiene capacidad para elegir lo que le gusta. Lee letreros de palabras, realiza sumas y restas sencillas. Su estado de ánimo en general se observa tranquilo. Su familia es muy comprometida y apoya el trabajo de la escuela. Tiene excelente memoria visual y habilidad para dibujar. Los cambios imprevistos le generan angustia por lo que es importante anticiparle cambios en la rutina diaria.

Elige el caso de una alumna o alumno que presenta dificultades en el aprendizaje, asociado o no a una discapacidad y describe a partir de las dos visiones:

ACTIVIDAD 2. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

(Participación en el Blog o Chat)

¿Qué descripción te parece más útil para tomar en cuenta en la planeación y en el desarrollo de estrategias de apoyo? (La Nota 1 o la Nota 2)

¿Qué implicaciones tiene en tus expectativas la descripción de la primera nota?

¿Las estrategias educativas que deberían tomarse en cuenta serían las mismas en ambos casos?

ACTIVIDAD 3: LECTURA



Naturaleza de las dificultades de aprendizaje.

Se aprecian diferentes perspectivas respecto a la naturaleza de las dificultades de aprendizaje, sin embargo, podemos encontrar de manera polarizada las dos siguientes posturas:

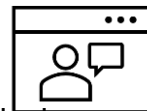
Visión Estática

En esta visión se consideran las dificultades en el aprendizaje como inherentes a la persona, estables e inamovibles. Se percibe a los alumnos dentro de una categoría, lo cual determina su aprendizaje independientemente del contexto (Echeita, Simón, López & Urbina, 2013).

Bajo este supuesto el docente responde al estudiante con base a categorías de capacidad.

Esta visión está asociada al antecesor de la inclusión, la integración educativa, en la cual el problema en las dificultades de aprendizaje se centra en las características del alumno, por lo que requiere de un apoyo especializado, fuera del aula de clase y llevado a cabo por un especialista.

Se asocia a esta visión el modelo médico y en la esfera educativa, con las necesidades educativas especiales.



Visión Interaccionista

De acuerdo a esta visión se conciben las dificultades en el aprendizaje, como resultado de la interacción entre el individuo y su ambiente y por lo tanto, se requiere de un ajuste entre las competencias del estudiante y los elementos contextuales del mismo (Echeita, Simón, López & Urbina, 2013).

Se asocian a esta visión el Modelo Social de la Discapacidad y el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, los cuáles hacen énfasis en la interacción entre el individuo y su ambiente como generadora de dificultades en el aprendizaje.

Observemos en el siguiente cuadro la evolución de la percepción de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje:

FASE	VISIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
Segregación	Dificultades en el aprendizaje/Discapacidad
Integración	Necesidades Educativas Especiales
Inclusión	Barreras para el aprendizaje y la Participación

El concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (Both, Ainscow, 2015), para referirse a los obstáculos que presentan los alumnos, intenta sustituir al concepto de Necesidades Educativas Especiales. Both y Ainscow, autores del Índice para la Inclusión, plantean que este último concepto es confuso y que el nuevo concepto muestra, más que una situación intrínseca, las barreras que enfrentan las niñas y los niños que dificultan su aprendizaje.

El concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (Both, Ainscow 2015), elemento central para la Inclusión Educativa, busca desarrollar estrategias de análisis, identificación y sistematización de los factores y contextos que dificultan y/o limitan el completo acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de actuar proactivamente para su disminución o eliminación.

Las barreras, se pueden encontrar en todos los elementos del sistema: dentro de las escuelas, la comunidad, la familia y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso a la comunidad educativa o limitar la participación dentro de él.


Es necesario reconocer que las barreras más importantes a eliminar para avanzar hacia una escuela para todos, y éstas radican en nuestras creencias más profundas y en los valores construidos respecto a las diferencias humanas.

Y para conocer sus implicaciones observemos la siguiente tabla:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP)
Se refieren a limitaciones personales. Etiqueta a las personas en términos de daños específicos.	Se refieren a una deficiente respuesta educativa. Se centra en las fortalezas de la persona.
Generan bajas expectativas de los docentes hacia sus alumnos	Genera mayor creatividad y responsabilidad del docente para lograr sus expectativas
Genera la creencia de que el alumno clasificado con NEE tiene que ser atendido por un especialista. Separa al alumno del grupo para su tratamiento especializado	Genera la creencia de que todo el profesorado debe involucrarse en la eliminación de las barreras. Ayuda a los alumnos a aprender y crecer a través de un conjunto rico y variado de interacciones con actividades de la vida real.
Cuando los déficit se asignan al estudiante dejan de considerarse las BAP	Se hace énfasis en que las dificultades en el aprendizaje se encuentran en el contexto
Generalmente tienen un enfoque médico	Tiene un enfoque de Modelo Social
Se refieren a una dificultad en la función física, intelectual o sensorial.	Se busca generar un cambio al reducir los obstáculos que generan barreras de acceso y de participación físicas, personales y comunitarias.

Como podemos ver, **la perspectiva respecto a la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, influye en gran medida, en la intervención educativa que se realizará con quienes presentan tales dificultades.**

A continuación observemos el siguiente video:

<p>ACTIVIDAD 4. VIDEO 2</p> <p>Pablo Pineda Entrevista de trabajo.</p> 

Observe el siguiente video y reflexione: ¿Cuáles son las expectativas de las personas cuando se relacionan con una persona con discapacidad?

<https://www.youtube.com/watch?v=B5f7A0lv9BM>

Para continuar con nuestra reflexión es importante aclarar los siguientes conceptos para compartir un lenguaje común:

ACLARANDO CONCEPTOS

DEFICIENCIA

Condición de dificultad a nivel sensorial, físico o mental que influye en la capacidad de desempeño.

DISCAPACIDAD

Es el resultado de la **interacción** entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales, así como el entorno que dificulta su participación efectiva en la sociedad.

PERSONA CON DISCAPACIDAD

Incluye a personas que tengan deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo y que, **al interactuar** con algunas barreras, impiden su participación en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

ACTIVIDAD 5. PRÁCTICA



IDENTIFICANDO BARRERAS



Las “Barreras para el aprendizaje y la participación” hacen referencia a todos aquellos factores del contexto social de una persona que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Menciona por lo menos 2 barreras para el aprendizaje y la participación que presenta uno de tus alumnos en los siguientes contextos:

CASA	AULA	ESCUELA

Ahora elabora (de manera breve) una propuesta de intervención o estrategias para derribar estas barreras:

RECURSOS ADICIONALES

Booth, T. y M. Ainscow (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. UNESCO

UNESCO (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos.

Recuperado en: https://undesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000374447_spa

Educación e inclusión: todos somos diferentes

Gestión de la diversidad

Como las expectativas influyen en el rendimiento académico de los alumnos.

VIDEO 1

La Enseñanza Vital



OBJETIVOS:

- Sensibilizarnos respecto a las implicaciones que en la educación tienen el enfoque centrado en la enseñanza en contraparte con el enfoque centrado en el aprendizaje.
- Promover prácticas centradas en un enfoque centrado en el aprendizaje que nos permita eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.



ACTIVIDAD 1. DINÁMICA DE SENSIBILIZACIÓN



Describe críticamente la representación que tienes de la actividad docente en tu rol de profesional de la educación. Completa las siguientes frases. (Documento)

ACTIVIDAD 2. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN



Contesta en el blog o chat:

Atendiendo a las características de los profesores que dejaron huella en nosotros, y a las situaciones que provocaban para nuestro aprendizaje, ¿cuál crees que sea su enfoque formativo: centrado en la enseñanza o centrado en el aprendizaje?

ACTIVIDAD 3 LECTURA 1



Realiza la lectura de Jerez (2015) y reflexiona sobre los mitos del aprendizaje activo, considera la comparación entre los siguientes enfoque formativos: Centrado en la enseñanza o Centrado en el aprendizaje, que de acuerdo con Guirardo, García & Martín (2017), debe existir un equilibrio entre la labor educativa del que enseña (docente) y el protagonismo que debe alcanzar el que aprende (alumno), esta interacción no depende solo de las características personales de ambos actores y del contexto que les rodea, sino también de las acciones de enseñanza y las experiencias de aprendizaje que se proponen a los alumnos.

El rol del alumnado como protagonista de su propio aprendizaje representa una transformación significativa en la educación. Este cambio de enfoque hacia el alumnado, implica la aceptación de que cada persona puede tener un estilo de aprendizaje diferente.

Lo cual implica contar con docentes que conozcan y apliquen metodologías de trabajo activas, ya que la centralidad en la enseñanza (pasiva) deja fuera al alumnado con diversidad y/o con problemas para la comprensión lectora y/o auditiva.

Andújar y Rosoli (2008) (en Marchesi, Blanco & Hernández) plantean que el uso de metodologías activas en el aula favorece la participación y aprendizaje de todos los alumnos.

ACTIVIDAD 4. PRÁCTICA REFLEXIVA



Podemos observar en la tabla de la transición del enseñar al aprender, que señaló en su estudio Jerez (2015), palomeando el cuadro que predomine en tu actuar docente, contestando cada pregunta de la columna central.

ACTIVIDAD 5. VIDEO 2



<https://www.youtube.com/watch?v=di-dipvwxgw>

Educación inclusiva

ACTIVIDAD 6. MITOS DEL APRENDIZAJE ACTIVO



De acuerdo con Andújar y Rosoli (2014), el uso de metodologías activas en el aula posibilita una mayor participación y aprendizaje en los alumnos.


La implementación de metodologías de aprendizaje activo ha tenido es difícil por diferentes razones, sin embargo es posible identificar diversos mitos contra el aprendizaje activo que pueden confundir a quienes desean innovar sus prácticas docentes, haciendo más efectivas sus clases y así impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Jerez, 2015).

Relaciona las siguientes columnas que corresponden a algunos mitos de aprendizaje activo y su respectiva refutación:

1. “El estudiante aprende cuando está sentado en su banco”	() Cuando se rompe este paradigma, el estudiante se empodera mucho más del conocimiento y su aprendizaje se potencia Lujan & DiCarlo, 2006).
2. “Quien más escucha, más aprende”	() Un ambiente menos formal genera más confianza en el estudiante, lo que redundará en un aumento de su involucramiento para el logro de su aprendizaje (Corcoran, 2010).
3. “Cuando el aprendizaje se percibe en un contexto de seriedad y formalidad, es mejor logrado”	() Lo que se requiere es una planificación de la actividad donde los estudiantes puedan compartir sus resultados y dar el enfoque pertinente a la actividad. Esto hará tomar ventaja de la estrategia activa y no hacerlo un ejercicio abrumador (Braxton, 2008).
4. “La diversión es antagonista del proceso de aprendizaje”	() No, la metodología puede incluirse de manera parcial o total en cualquier tipo de curso. Pequeños cambios pueden provocar grandes impactos en los aprendizajes de los estudiantes (Jerez, 2015).
5. “El único que tiene la verdad es quien es el experto en el tema”	() Los estudios indican que el aprendizaje disminuye en el tiempo si sólo se pasa sentado en la silla (Posner & Rothbart, 1998).
6. “Para aplicar metodologías de aprendizaje activo, debo rediseñar todo mi curso”	() Innovar requiere ante todo disponibilidad, creatividad y documentarse sobre la herramienta a implementar. El uso de estas metodologías no requiere de certificados para aplicarse (Jerez, 2015).
7. “Debo obtener capacitaciones y certificaciones previas para dar clases con aprendizaje activo”	La modificación de la dinámica docente-estudiante no modifica quién es el que lleva el ritmo, quien decide cuándo y cómo se realizan las actividades, guiando de mejor manera a los alumnos en el uso del tiempo y la adquisición de nuevos contenidos y habilidades (Jerez, 2015)
8. “Implementar actividades de aprendizaje activo se convertirá en una carga inmanejable”	() La memoria auditiva es solo un tipo de memoria, y no es superior al 20% de la cantidad de información que retiene el cerebro. Para un aprendizaje profundo es necesario hablar, moverse, escribir, ilustrar y hacer (Guillazo Blanch, 2007)

9. “El uso de aprendizaje activo quitará tiempo al contenido y aprenderán menos”	() Aprendemos mejor cuando lo pasamos bien y estamos interesados por lo que aprendemos. Esto lo demuestran los estudios sobre gamificación del aprendizaje (Jerez, 2015)
10. “Este enfoque generará un aula descontrolada y desordenada”	() El aprendizaje activo tiene efectos directos en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, esto incide un una mejor comprensión de los contenidos y facilita la adquisición de nuevos conocimientos (Jerez, 2015).

ACTIVIDAD 8. PRÁCTICA



Teniendo en cuenta los siguientes “Tips para la inclusión en el uso de las metodologías activas” (Jerez, 2015):

- Considera la diversidad el centro de tu clase, el foco siempre debe estar en el logro del aprendizaje de todos tus estudiantes por igual.
- Asegúrate que al momento de llevar a cabo actividades estas promuevan la participación de todos los estudiantes.
- Considera siempre los conocimientos previos de los alumnos.
- Promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes, la diversidad como recurso de aprendizaje.
- Valora a tus estudiantes por lo que son y no por los resultados que obtienen.
- Ten presente que las dificultades para aprender las puede presentar cualquier persona, en cualquier momento y que esto no debe ser un estigma.
- Fomenta progresivamente la autonomía de los estudiantes.
- Al planificar considera comenzar la clase con una experiencia compartida por todos los estudiantes y que posteriormente, pueda ser desarrollada de distintas maneras.
- Considera al planificar la actividad, que ésta pueda ser desarrollada durante los diferentes momentos de la clase en forma individual, en parejas, en grupos y en plenario.

En un cuadro de doble entrada presenta: una secuencia didáctica que ya tengas diseñada y en el siguiente cuadro las modificaciones que podrías hacer atendiendo a las recomendaciones mencionadas en este módulo.



ACTIVIDAD 10. CIERRE

Termina este módulo expresando cual es el aprendizaje que te gustaría considerar en tu práctica docente.

“Si yo no puedo aprender del modo que tú enseñas, ¿me podrías enseñar del modo que yo aprenda?”

VIDEO 1

“La Entrevista Reveladora”



OBJETIVOS:

- Sensibilizar al personal docente respecto a las implicaciones de un agrupamiento por habilidad, es decir, homogéneo.
- Promover prácticas para la gestión de aulas heterogéneas.



ACTIVIDAD 1. DINÁMICA DE SENSIBILIZACIÓN



Elabora una historia con el material que se te presenta a continuación.

ACTIVIDAD 2. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN.



Como pudiste observar en la historieta están presentes las fases históricas con los agrupamientos prevalecientes en ese momento: segregación, integración e inclusión. Comparte en el blog tu opinión respecto a las diferentes agrupaciones que se presentaron en la historia.

ACTIVIDAD 3. LECTURA 1



Agrupamientos Homogéneos y Heterogéneos.

El agrupamiento homogéneo es la respuesta técnica especial para los alumnos con necesidades educativas similares (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Esta perspectiva busca agrupaciones uniformes categorizando las diferencias, separando alumnos “normales” de alumnos con necesidades educativas especiales. De acuerdo con Muntaner, Roselló y De la Iglesia (2016), es un agrupamiento selectivo que busca reducir la diversidad.

De acuerdo con la Unesco (2008) la homogeneidad de las escuelas influye negativamente en los resultados de aprendizaje. De acuerdo con diferentes estudios se ha demostrado que los grupos heterogéneos favorecen tanto las relaciones personales como el rendimiento académico, esto gracias al efecto de los pares en el aprendizaje. La presencia de estudiantes de diferentes contextos socioculturales, explica el éxito del aprendizaje sobre todo en el área de lenguaje. Por lo tanto, de acuerdo con Marchesi, Blanco & Hernández (2008), en una escuela donde se tiende a la homogeneización, la diversidad es percibida como algo negativo que debe ser cambiado.

El agrupamiento heterogéneo, por el contrario, se apoya en la visión interaccionista de la dificultad en el aprendizaje, reconoce y acepta la diversidad centrando la atención en el contexto y en el desarrollo de estrategias para darle respuesta.

Anijovich en 2014, menciona que las aulas heterogéneas implican flexibilidad para diferentes modos de organizar los espacios, tiempos, agrupamientos, canales de aprendizaje y uso de recursos en función de la situación y objetivos de aprendizaje.

El trabajo colaborativo entre estudiantes es de suma importancia para la construcción de espacios educativos más inclusivos, pues permiten aprovechar las diferencias de todos los alumnos como recurso disponible para las actividades de la clase, promoviendo grupos heterogéneos para compartir diferentes puntos de vista y experiencias en las actividades de clase.

Por lo tanto, la inclusión supone la utilización de agrupamientos heterogéneos, dejando atrás la falacia de la homogeneidad y la uniformidad de los grupos.

Cabe mencionar que es fundamental que el clima del aula parta de las altas expectativas de los docentes respecto a las potencialidades de cada uno de sus estudiantes para que promuevan diversas estrategias que favorezcan a todos los alumnos.

Para responder a la diversidad y gestionar grupos heterogéneos tenemos el Modelo teórico-metodológico del Diseño Universal del Aprendizaje.

ACTIVIDAD 4. VIDEO 2

Diseño Universal para el Aprendizaje



<https://www.youtube.com/watch?v=cJxV5OFxcWM>

ACTIVIDAD 5. LECTURA 2



Diseño Universal del Aprendizaje

La inclusión es la simbiosis entre equidad y calidad. Es un tema transversal en un sentido amplio, ¿cómo hacer para que la inclusión sea un eje transversal en todo lo que conforma el proceso educativo?

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), es una guía didáctica que contiene en su interpretación metodológica la triada didáctica: contenidos-docentes-alumnos.

Involucra el qué, el cómo y el cuándo de la enseñanza.

La neurociencia nos dice que no hay dos estudiantes que aprendan de la misma manera. Leamos lo siguiente:

El **Diseño Universal para el Aprendizaje** (DUA, en español; UDL, en inglés) es un enfoque que prima la flexibilización del currículo desde que se gesta, para que sea abierto y accesible desde el principio; un currículo donde se eliminen o reduzcan al máximo las barreras para el aprendizaje que existen en los contextos educativos.

Desde que ideamos nuestros **recursos educativos**, debemos asegurar una audiencia ampliada; es decir, facilitar que todos los alumnos y alumnas tengan oportunidades para el aprendizaje utilizando el mismo recurso.



1. Los principios del DUA

para que se activen las **redes de reconocimiento**. Hablamos del **QUÉ** del aprendizaje. Siguiendo este principio, debemos presentar la información al alumnado mediante soportes variados y en formatos distintos, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información.





2. Trata de proporcionar **múltiples formas de acción y expresión**, para que se activen las **redes estratégicas**. Es el **CÓMO** del aprendizaje. Siguiendo este principio, debemos ofrecer al alumnado diferentes posibilidades para expresar lo que saben, para organizarse y planificarse.



3. Procura proporcionar **múltiples formas de compromiso e implicación**, para que se activen las **redes afectivas**. Es el **PORQUÉ** del aprendizaje. Se trata de utilizar diferentes estrategias para motivar al alumnado, mantener esa motivación y facilitar su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación veamos una tabla que nos presenta 3 principios, 9 pautas y puntos de verificación de un Diseño Universal del Aprendizaje.

VIDEO 1

“El Equipo Invencible”



OBJETIVOS:



- Reconocer las ventajas de una cultura profesional colaborativa, así como los elementos que la conforman.
- Valorar el papel de la colaboración en el aprendizaje exitoso de los niños y las niñas.

ACTIVIDAD 1. LECTURAS



Cuando las dificultades en el aprendizaje son percibidas como inherentes a la persona, podemos esperar que la solución consista en proporcionar apoyo individual y especializado. Sin embargo, Both y Ainscow (2015), plantean que el apoyo debe ser entendido como todas aquellas prácticas que aumentan la capacidad de la comunidad educativa para responder a la diversidad, por lo que los esfuerzos deben centrarse en la colaboración para movilizar los recursos disponibles para lograrlo.

Tipos de cultura profesional:

Individualista	Delegacional	Colaborativa
Especialización en la asignación de funciones. No se comparten objetivos Solos para lograr metas	Se delegan tareas manteniendo los ámbitos de especialización.	La resolución de problemas está dada por la organización de personas o equipos multidisciplinares, regidos por una interdependencia positiva. Se coordinan esfuerzos para alcanzar metas conjuntas. Se asumen riesgos juntos.

Un rasgo fundamental de la profesión docente es que su desarrollo ocurre junto a otros y es realmente este encuentro el que profesionaliza el trabajo docente (Heargraves y O’connor, 2018). El saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, es decir, se construye en el encuentro con otros a través de la docencia. Es entonces donde el desarrollo profesional de los docentes está marcado por su experiencia individual del ejercicio junto a otros.

ACTIVIDAD 2. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN



“El saber de los maestros está en constante transacción entre lo que son individualmente es decir sus emociones, historia, cognición, expectativas y lo que hacen en el trabajo escolar junto a sus pares y estudiantes” (Tardif, 2004).

Contesta en: Menti.com

¿Cuáles son las dificultades que encuentras o pudieras encontrar al trabajar en colaboración con otros compañeros?

¿Qué facilita el trabajo en colaboración?

¿En qué medida el trabajo en tu escuela es individualista, delegacional, colaborativo?

¿Cuál crees que sea la cultura profesional más acertada para la atención a la diversidad y porqué?

ACTIVIDAD 3. LECTURAS



¿Qué dificulta el trabajo colaborativo?

1. La falta de confianza en las relaciones
2. Una estructura organizativa vertical
3. Nerviosismo y duda por la propia capacidad
4. Los diferentes niveles de compromiso
5. Los objetivos personales sobre los objetivos del equipo
6. No existen afinidades personales ni laborales

¿Qué facilita el trabajo colaborativo?

1. Relaciones de alta confianza. Conocerse y confiar en otros.
2. Interdependencia positiva. Vinculo, no podemos lograrlo sin el otro u otra.
3. Participación igualitaria.
4. Interacción simultánea cara a cara.
5. Compromiso individual y habilidades de comunicación.
6. Visión compartida / Lenguaje común.
7. Saber dar y recibir retroalimentación.

CRITICA CONSTRUCTIVA	OBJETIVIDAD Vemos los comportamientos sin exagerarlos	BUEN TRATO Reconocemos nuestros errores sin desprecio	COMPRENSIÓN Reflexionamos sobre lo ocurrido	GUÍA FLEXIBLE Buscamos soluciones
CRITICA DESTRUCTIVA	SUBJETIVIDAD Intensificamos los errores y	MAL TRATO Nos castigamos	CULPA Nos culpamos sin saber que ha pasado	GUÍA RÍGIDA Nos quedamos

	descontamos los aciertos	con severidad y desprecio		en el castigo.
--	--------------------------	---------------------------	--	----------------

Colaboración para la Inclusión.

- Las culturas colaborativas mejoran el aprendizaje de todos los alumnos, ya que es compartido por todos los maestros y por la comunidad educativa.
- Los docentes identifican la necesidad de apoyarse entre pares y buscar estrategias comunes para desempeñarse en contextos con alumnos que presentan vulnerabilidad social.

ACTIVIDAD 4. REFLEXIÓN

Comparte en grupos pequeños una experiencia exitosa al atender alguna dificultad en el aprendizaje de manera colaborativa. Identifiquen los factores que favorecieron el trabajo colaborativo.

Observen ahora el impacto del trabajo colaborativo sobre el nivel de logro de los alumnos, Donohoo (2017) y Hattie (2025).

	<i>Magnitud del efecto</i>
Eficacia colectiva de los maestros	1.57
Logro escolar previo al estudiante	0.65
Estatus socio-económico	0.52
Ambiente en el hogar	0.52
Involucramiento de los padres	0.49
Concentración/ Persistencia/ Empeño del alumno	0.48

Es importante transitar:

DE	A
Hablar o actuar	Hablar y actuar
Metas de logro estrechas	Aprendizaje con sentido y propósito
Reuniones episódicas impuestas administrativamente.	Culturas arraigadas, lideradas por maestros.

Cómodo y artificial.	Respetuoso y genuino
Conversación	Diálogo

Como Comunidad Educativa:

“Si somos acogidos con nuestras limitaciones y nuestras capacidades, la comunidad será un lugar de liberación”.

ACTIVIDAD FINAL

Comparte tu propia historia: “Contando mi propia historia de inclusión”

Elementos:

1. El contexto en el que ocurre
2. El problema que surge
3. La ayuda que llega
4. La resolución

Mínimo media cuartilla

Verídica, imaginaria o ambas.

