



Secretaría de Educación y Cultura
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
Escuela Normal Superior de Hermosillo

Maestría en Educación Especial

“Gestión curricular de las asignaturas de inclusión educativa, a partir de la percepción de los alumnos de educación superior con especialidad en enseñanza del inglés”



Tesis

Que para obtener el Grado de
Maestra en Educación Especial

Presenta

Rosa Ascención Espinoza Cid

Asesor-Director

MEE Jesús Elizardo Copado Quintana

Asesores- Sinodales

Mtra. Dora Cecilia Barrientos López

Mtra. Nora Elisabeth Duarte Arvayo

Hermosillo, Sonora, 30 de agosto de 2014



ÍNDICE GENERAL

Introducción	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 <i>Problematización</i>	5
1.2 Justificación	6
1.3 Preguntas de investigación	8
1.4 Objetivos	9
1.5 Antecedentes	10
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1 Educación Especial	16
2.1.1 Antes de la Educación Especial	16
2.1.2 Surgimiento de la Educación Especial	17
2.1.3 La Educación Especial en la Actualidad	19
2.2 Integración Educativa	20
2.2.1 Necesidades Educativas Especiales	21
2.3 Inclusión Educativa	21
2.3.1 Barreras para el Aprendizaje y la Participación o Facilitadores	22
2.3.2 Alumnos Vulnerables VS Alumnos con Discapacidad	23
2.4 Gestión de calidad	24
2.4.1 Gestión de Calidad Educativa	25
2.4.2 Gestión Curricular	28
2.5 Formación Inicial	30
2.5.1 Práctica Docente	31
2.5.2 Currículo Oculto	31
2.6 Intervención Educativa	33
2.7 Atención a la diversidad	34
2.7.1 Adecuaciones Curriculares	35
2.7.2 Ajustes Razonables	36
CAPÍTULO III CONTEXTUALIZACIÓN	
3.1 Formación Docente	41
3.1.1 Antecedentes a nivel mundial: Escuelas formadoras de docentes	41
3.1.2 Primeras escuelas formadoras de docentes en México	42
3.1.3 Escuela Normal de Especialización “Manuel Ávila Camacho”	43
3.1.4 Programa Nacional de Educación 2001-2006	43
3.1.5 Actualidad de las instituciones formadoras de docentes en México	44
3.2 Atención	45
3.2.1 Principio de Normalización: Dinamarca 1959	46
3.2.2 Antecedentes de atención nacionales: Instituciones	46
3.2.3 La Atención en la Actualidad en México	46

3.3 Legislación	47
3.3.1 Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos	47
3.3.2 La Declaración Mundial sobre Educación para Todos	48
3.3.3 El Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje	50
3.3.4 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	50
3.3.5 Declaración de Salamanca 1994	51
3.3.6 Metas Educativas Iberoamericanas para el 2021	52
3.3.7 Políticas Públicas en México	53
3.3.8 Legislación en el Estado de Sonora: Ley Estatal de Educación	55

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

4.1 Tipo de investigación	59
4.2 Paradigma	60
4.3 Variables e indicadores	61
4.4 Técnicas de recolección de datos y descripción de los instrumentos	62
4.4.1 Censo: Cuestionario de preguntas cerradas	63
4.4.2 Cuestionario: Cuestionario de preguntas abiertas	64
4.5 Contexto y sujetos	67
4.5.1 Escuela Normal Superior de Hermosillo: Alumnos de V semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés	67
4.5.2 Universidad Estatal de Sonora: Alumnos de VII semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés	68
4.6 Técnica de descripción de resultados	69

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Datos Socio Académicos	72
5.2 Percepción	74
5.2.1 Opinión sobre la importancia de la materia	74
5.2.2 Opinión sobre los contenidos de la materia	76
5.2.3 Carencia temática de la materia	78
5.2.4 Opinión sobre los tiempos destinados para la materia	79
5.2.5 Opinión sobre la ubicación de la material dentro del plan de Estudios	81
5.2.6 Visión a futuro como docente del impacto de la materia	82
5.3 Utilidad	83
5.3.1 Identificación de terminología	84
5.3.1.1 Terminología relacionada con Integración Educativa	84
5.3.1.2 Terminología relacionada con Inclusión Educativa	89
5.3.2 Sensibilización hacia la inclusión	
5.3.3 Estrategias de identificación	95

5.3.4 Estrategias de atención	95
5.4 Resumen de Resultados	96
	97
CAPÍTULO VI	
CONCLUSIÓN GENERAL	
6.1 Conclusión General	100
CAPÍTULO VII	
PROPUESTA	
7.1 Presentación	102
7.2 Justificación de la Propuesta	102
7.3 Objetivo General y Específicos	103
7.4 Responsable General	103
7.5 Acciones a Realizar	103
7.5.1 Materia de Educación Especial	104
7.5.2 Taller: Uso del Accesorio Adaptado a la Enseñanza del Inglés	111
7.5.3 Taller: Lengua de Señas Mexicanas	111
7.6 Evaluación de la propuesta	112
Bibliografía	113
Anexos	
Anexo 1	120
Anexo 2	121
Anexo 3	122
Anexo 4	128
Anexo 5	136
ÍNDICE DE ESQUEMAS, TABLAS Y GRÁFICAS	142

Introducción

La presente, es una investigación realizada en la población escolar de dos instituciones de educación superior con la finalidad de evaluar la pertinencia y utilidad de las asignaturas relacionadas con educación especial establecidas en los mapas curriculares de las licenciaturas con formación docente con especialidad en la enseñanza del inglés.

Para ser una licenciatura destinada a la formación inicial de docentes en la enseñanza del inglés en donde el docente atiende a estudiantes en pleno desarrollo y con múltiples características biopsicosociales, al analizar los mapas curriculares se identifica que en uno de ellos no aparece ninguna asignatura destinada a formar docentes que atiendan a jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, mientras que en la otra sólo existe una en un semestre destinada a este fin.

Al observar esta debilidad, surge el propósito de investigar la percepción que tienen los alumnos que cursan estas licenciaturas sobre la utilidad y pertinencia en su formación profesional, y con ello diseñar una propuesta que permita fortalecer la formación inicial de estos profesionales de la educación y coadyuvar institucionalmente para la posible reforma o transformación de los planes y programas de estudio del nivel educativo.

En este trabajo se encuentran descritos y analizados temas de trascendencia académica que sustentan teóricamente la investigación, aspecto importante es el análisis de la formación docente y sus conceptualizaciones, la importancia de la gestión curricular en los procesos de formación y la estrecha correlación de estos con los conceptos y modelos educativos referentes a la educación especial.

El presente documento está conformado por 6 capítulos, mismos que dan sustento a los diferentes procesos de la investigación. El primer capítulo, denominado planteamiento del problema, está formado por 5 apartados que ubican a la problemática abordada bajo los rubros de problematización, justificación, preguntas y objetivos de investigación, además de los antecedentes de la misma.

En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico, cuyo sustento proporciona el andamiaje necesario de este trabajo. A través de la educación especial, integración educativa, inclusión educativa, gestión curricular, formación docente, intervención educativa y atención a la diversidad, se conceptualiza el eje temático de investigación.

El tercer capítulo presenta la contextualización, misma en la que se pueden ver las acciones a nivel internacional, nacional y local para apoyar la formación docente, la atención a la diversidad áulica y a los grupos vulnerables. De esta forma la vitrina contextual da forma a la presente investigación en materia de políticas públicas.

En el cuarto capítulo se muestra la metodología utilizada para la recolección de información. Se expone el tipo de investigación, paradigma, las variables y sus indicadores, técnicas de recolección de datos y sus respectivos instrumentos, el contexto donde se aplicaron los instrumentos y finalmente la técnica de interpretación de la información obtenida.

El quinto capítulo, llamado análisis de resultados, presenta la información recabada con la aplicación de la metodología descrita en el cuarto capítulo. Al inicio del capítulo se presentan los datos socio académicos de los participantes de ambas instituciones, después se presentan los hallazgos por medio de los indicadores de las dos variables: percepción y utilidad; y al final se encuentra el resumen de resultados.

El sexto capítulo contiene las conclusiones generales, diseñadas como producto del análisis final haciendo una síntesis la triangulación entre hallazgos, aportación teórica e interpretación personal y la aportación de nuevos conocimientos mismos que dan sustento a la creación de la propuesta de intervención.

El séptimo capítulo muestra la propuesta. Diseñada a partir de resultados registrados, así como de las conclusiones generales. Aquí, además de presentar la propuesta, se realiza una justificación de la misma. También se exponen el objetivo general como los específicos, así mismo se enlistan las 3 acciones a realizar para

llevar a cabo la propuesta; para terminar con la forma en la que se evaluarán sus resultados.

Finalmente esta investigación como todo buen proceso educativo, colabora con la generación de nuevos conocimientos que se aportan como base para futuras modificaciones de estructuras curriculares y antecedente de nuevas investigaciones relacionadas con el tema, ya que sin duda, por los procesos constantes de nuevos modelos educativos y políticas públicas aplicados, será necesario dar continuidad a la presente.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1 Problemática

La inclusión de alumnos pertenecientes a grupos vulnerables es un proceso que cada vez se generaliza más en el país, para bien de nuestro proceso educativo, de nuestra sociedad y en especial para los niños y jóvenes las instituciones educativas cada día se concientizan más de esta necesidad y responsabilidad humana, profesional e institucional.

En nuestro Estado, las instituciones de formación inicial de docentes para el nivel de secundaria, no contemplan en su mapa curricular asignaturas que coadyuven a la apropiada atención de este tipo de población, menos en las Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés que es nuestro campo de estudio.

La Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH) y la Universidad Estatal de Sonora (UES) imparten la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés y la respectivamente. Ambas abordan la necesidad de incluir materias que brinden a los alumnos las herramientas teóricas y prácticas para brindar atención a los alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje, es fundamental que la revisión curricular contemple el verdadero nivel de impacto que tienen dichos cursos tienen en la formación inicial de los futuros docentes.

La presente investigación surgió a partir de la inquietud de los alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés de la ENSH de contar con los conocimientos necesarios para poder brindar la atención debida a sus alumnos que pertenecen a algún grupo vulnerable; para cubrir esta inquietud, la ENSH designó la asignatura Optativa como el espacio académico de Inclusión de Alumnos Vulnerables para los semestres 2013-2.

Por otra parte, se encuentra la materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales la cual ha sido impartida en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UES en sexto semestre desde el 2009. El encontrar un balance entre las temáticas requeridas por los modelos de integración e inclusión,

con las temáticas que los alumnos requieren a partir de su experiencia real en la práctica docente, es una cuestión que resulta importante de abordar a partir de este estudio.

1.2 Justificación

En 1990, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció en el documento: Declaración Mundial para la Educación para Todos que toda persona tiene derecho a la educación, 10 años después se fijaron seis metas para alcanzar la verdadera educación para todos en el Marco de Acción. Sin embargo los indicadores de analfabetismo por sexo y residencia basados en las estadísticas de cada país perteneciente a la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) muestran que dichas metas no se cumplieron del todo en Iberoamérica. En el caso de México, la tasa de analfabetismo presentó un porcentaje de 7.9 por ciento de la población total (OEI, p. 24) A este respecto, en 2009 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) estableció las 11 metas generales Iberoamericanas para el 2021 entre las cuales se incluyen la de “Educar para la Diversidad” y dentro de la misma se propone que es necesario apostar por una educación inclusiva.

El buscar brindar educación especial a las personas que lo necesitan viene legislándose de manera oficial en México desde la Ley General de Educación de 1993. En la actualidad, la reforma al artículo 3ero de la Constitución Política establece que todos los mexicanos tienen derecho a recibir una educación de calidad. Aunado a esto, el Acuerdo 592 promovido dentro de la Ley General de Educación del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su eje 3 sobre “Igualdad de Oportunidades”, objetivo 9, se establece la importancia de elevar la calidad en la educación, también se enfatiza la necesidad de actualizar los programas de estudio, todo lo anterior con el fin de contribuir al desarrollo integral de todos estudiantes para que con esto se puedan insertar a la vida económica de manera productiva y competitiva (Diario Oficial de la Federación, 2011).

Es en este mismo Acuerdo en el que se establece en el Perfil de Egreso de Educación Básica que el alumno poseerá habilidades básicas para comunicarse en inglés. Es por esto que se contemplan cuatro ciclos: primer ciclo de 3ro de preescolar a 2do de primaria; segundo ciclo de 3ro a 4to de primaria; ciclo tres 5to y 6to de primaria; y el cuarto ciclo contempla los tres años de secundaria. Es por esto que la enseñanza del inglés se presenta con mayor frecuencia cada vez, ya no limitándose a la educación privada sino formando parte de la educación pública.

Éste estudio resulta importante para que los futuros docentes de inglés sean capaces de identificar y brindar la atención necesaria a sus alumnos en situación de vulnerabilidad; así como que sean sensibles hacia la importancia de promover estrategias para el aprendizaje y la participación en su salón de clases.

En la enseñanza del inglés, la inclusión educativa puede resultar un reto aún mayor debido a que sin los ajustes razonables apropiados los alumnos vulnerables tienen que asimilar una nueva lengua a través de sus posibilidades físicas, sociales o psicológicas. Por lo tanto, es necesario que tanto los estudiantes y los egresados que imparten clases de inglés en las diferentes instituciones públicas y privadas, tengan las herramientas más útiles para facilitar la inclusión de los alumnos vulnerables en la clase de inglés. De esta forma el perfil de egreso de los futuros docentes de inglés responderá a la situación Nacional de atención a la diversidad la cual está estipulada en el artículo 3ero. Constitucional el cual es su reforma de 2013 promueve una educación de calidad para todos.

Esta investigación contribuye a los contenidos de las materias relacionadas con la Inclusión de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés y la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH) y la Universidad Estatal de Sonora (UES) respectivamente. Y que a través de la incorporación en la malla curricular de asignaturas de inclusión en el caso de la ENSH para que de esta forma los estudiantes normalistas mejoren sus prácticas de enseñanza en los diferentes escenarios, siendo capaces de identificar e intervenir efectivamente diseñando estrategias para promover el aprendizaje y la participación social; y por otra parte, del mejoramiento en el caso de la UES, la

actualización de los contenidos temáticos de la asignatura del 6to semestre: Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Con los resultados de la investigación, la materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales obtiene el suficiente sustento para participar en la revisión de sus contenidos curriculares. Al cual será sometida junto con las demás materias del sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés a través de una comisión designada por la Universidad Estatal de Sonora durante el semestre 2014-2.

Aunado a lo anterior, el presente estudio aporta información para que los docentes encargados de impartir materias relacionadas con la Inclusión Educativa en Instituciones formadoras de docentes de inglés tengan la facilidad de realizar mejoras a la secuencia didáctica y de esta forma sus alumnos aprovechen lo más posible la materia.

Finalmente, los contenidos aportados a través de la propuesta de intervención del presente documento sirve para que otras instituciones formadoras de maestros de inglés tengan un antecedente científico del impacto que aporta, al perfil de egreso de los estudiantes, en contar con materias relacionadas a la inclusión educativa de alumnos vulnerables en su plan de estudios.

1.3 Preguntas de investigación

A continuación se presentan las preguntas guía para esta investigación:

1.3.1 Pregunta general

¿Cuál es la percepción de los alumnos, de las licenciaturas dirigidas hacia la enseñanza del inglés, respecto a la utilidad de las materias relacionadas a la inclusión educativa con la finalidad de complementar su perfil de formación?

1.3.2 Preguntas específicas

- ¿Cómo los alumnos de la UES perciben la materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales del 6to semestre dentro del plan de estudios?
- ¿Cómo los alumnos de la ENSH perciben la materia Optativa I: Inclusión de Alumnos Vulnerables del 5to semestre dentro del plan de estudios?
- ¿Cuál es la utilidad de la materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes?
- ¿Cuál es la utilidad de la materia Optativa I: Inclusión de Alumnos Vulnerables en la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes?

1.4 Objetivos

Los siguientes objetivos servirán al investigador para enfocar su investigación:

1.4.1 Objetivo general

Diagnosticar la percepción que tienen los alumnos de las licenciaturas dirigidas hacia la enseñanza del inglés respecto a la utilidad de las materias relacionadas a la inclusión educativa con la finalidad de complementar su perfil de formación

1.4.2 Objetivos específicos

Diagnosticar la percepción de los alumnos de 5to semestre de la ENSH y 6to semestre de la UES inscritos en carreras relacionadas con la enseñanza del inglés respecto a:

- La pertinencia en el plan de estudios de la materia de Inclusión de Alumnos Vulnerables (ENSH) e Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (UES)
- La utilidad de los contenidos para la práctica profesional de la materia de Inclusión de Alumnos Vulnerables (ENSH) e Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (UES)

1.5 Antecedentes

A continuación se presentan investigaciones que están relacionadas con el objeto de estudio la presente investigación. La finalidad de incluirlos es la de tener otras perspectivas del proceso científico a partir variables u objetivos similares.

1.5.1 Las Dificultades para la Educación Integradora desde la Perspectiva de Futuros Maestros de Inglés. Barrios y García (2009)

Ésta investigación cuantitativa se realizó en Málaga, España con veintiún alumnos en su último año mientras realizaban las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en educación primaria. Su objetivo principal fue el de conocer las impresiones, opiniones y percepciones que tienen los futuros maestros de inglés con respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el salón de clases regular. 19 de los sujetos practicaron en educación pública y dos sujetos en educación privada. El instrumento utilizado para la recolección de la información fue el ensayo de tipo reflexivo que cada uno de los sujetos elaboró a partir de la información contenida en sus diarios de campo. Los hallazgos se categorizaron para su posterior descripción. Los datos arrojados en los escritos dieron como resultado que los futuros docentes son conscientes de las dificultades existentes entre las teorías de integración y la realidad en el aula. Sin embargo, la mayoría estuvo de acuerdo en que la integración es benéfica ya que el alumno tiene la oportunidad de socializar su aprendizaje con sus compañeros.

1.5.2 La Integración Escolar de Niños con NEE un Estudio de Actitudes Docentes. Guarrella, Marin, Peralta y Rojas (2000)

Este estudio de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco tiene como objetivo conocer la tendencia de la actitud de los docentes de educación regular hacia la integración escolar de niños con NEE. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario socio profesional, mismo que contaba con 30 preguntas divididas en tres categorías: formación profesional en educación especial, experiencia en integración escolar y disposición al trabajo en equipo. El otro instrumento utilizado fue una escala de actitudes tipo Lickert. Los sujetos estudiados fueron 615 profesores de escuelas públicas de la Ciudad de México de ambos turnos. Los instrumentos fueron aplicados mediante diversas formas entre ellas visita personal, vía telefónica o a través de otra persona quien recolectaba la información una vez contestados. Como resultado se obtuvo que si bien los docentes muestran una actitud positiva con respecto a tener alumnos con NEE en el salón regular, están conscientes del derecho de estos niños a recibir educación y llevar una vida normal en la sociedad y suponen que estos niños tienen posibilidades de desarrollo escolar; los docentes preferirían no tenerlos en el salón. Es por eso que el estudio propone que los maestros en servicio deben de tener un programa que los capacite hacia la atención de alumnos con NEE en el aula regular y además los sensibilice a tener actitudes positivas hacia la integración educativa.

1.5.3 Estudio Comparativo del Conocimiento y su Relación con las Actitudes Respecto a la Integración Educativa entre Docentes y Futuros Docentes de en Educación. Negrete y Ramírez (2002)

Este es un estudio comparativo de enfoque mixto se tomó dos muestras. La primera eran 40 docentes en ejercicio con tres a catorce años de experiencia docentes y la segunda eran 40 alumnos de cuarto semestre que cursan la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en el Distrito Federal. El objetivo general de esta investigación fue el de conocer las diferencias entre las actitudes y el nivel de conocimientos tanto teóricos como prácticos hacia la integración educativa que tenían los docentes y los futuros docentes de educación primaria, además de analizar la asociación entre estas dos

variables. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario el cual tenía como propósito el obtener información sobre los conocimientos acerca de integración educativa. Un segundo instrumento utilizado fue la escala de actitudes de tipo Likert mediante el cuestionario MAD con el fin de conocer las actitudes docentes hacia la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Además de los dos instrumentos señalados también se utilizaron dos guías de entrevistas semi-estructuradas, esto con el fin de contribuir a la parte de análisis cualitativo del estudio. Después de analizar individualmente los resultados cuantitativos y los resultados cualitativos, se obtuvo como resultado que ambos grupos muestran el mismo nivel de conocimiento sobre la integración. Por otra parte, se encontró que los futuros docentes tienen una actitud más favorable hacia la integración, esto se pudo deber, según las autoras, a que estos tienen poca experiencia en el trabajo con alumnos integrados.

1.5.4 Actitudes hacia la Atención a la Diversidad en la Formación Inicial del Profesorado. Sales, Moliner y Sánchez (2001)

La recolección de información de este estudio se hizo a través de un cuestionario con 36 ítems relacionados a las actitudes de docentes en formación hacia la atención a la diversidad. La muestra a la que se le aplicó el cuestionario fueron 101 alumnos del curso de titulaciones de maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria que tomaban la materia de Bases Pedagógicas de la Educación Especial en la Universitat Jaume I en Castellón España. El propósito de esta investigación comparativa fue el de conocer las actitudes y conocimientos hacia la atención a la diversidad entre las dos muestras de sujetos de los cursos: futuros maestros de educación infantil y futuros maestros de educación primaria. Los resultados obtenidos mostraron coincidencias en ambas partes. Ambos grupos tienen actitudes favorables hacia la atención a la diversidad en el aula, pero también ambos consideran que tienen carencias de estrategias para favorecer la diversidad así como de conocimientos acerca de diversidades. En base a los resultados obtenidos se elaboró una propuesta para la materia de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, para que los futuros docentes desarrollaran actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y además se sienta capaz de buscar, reflexionar y

consensuar distintas alternativas para actuar ante las NEE y de esta forma sus alumnos sean capaces de desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Estos estudios realizados con anterioridad se relacionan con el presente documento debido a que muestran las percepciones sobre la integración y la inclusión educativa por parte de los futuros docentes. También evidencian la ineficiencia de los planes de estudios que profesionalizaron los alumnos ya que en varias ocasiones se muestra que los participantes de los estudios tenían carencias en sus habilidades de atender la diversidad en el aula. Y finalmente, permiten ver que tanto docentes en servicio como alumnos practicantes están a favor de la inclusión e integración educativa siempre y cuando se reciban las herramientas adecuadas para llevarla a cabo.

Capítulo II

Marco Teórico

Esquema No. 1
"Esquema teórico"



Espinoza (2014)

Este capítulo presenta el marco teórico de la investigación realizada. Es parte sustantiva para entender cómo la gestión curricular de materias relacionadas con inclusión educativa puede ser realizada a partir de la percepción de los alumnos de educación superior, la revisión literaria comprende una conceptualización de los temas que sustentan el objeto principal estudio: educación especial, integración educativa, inclusión educativa, gestión de calidad, formación inicial y atención a la diversidad.

2.1 Educación Especial

La Educación Especial ha pasado por tres grandes etapas conceptuales en su ya amplio recorrido histórico, estas repercuten y dan sustento a la versión más actualizada de dicho concepto. Es de suma importancia el recalcar que el objetivo de esta disciplina es amplio en gran medida porque no está dirigida únicamente a atender a las personas que muestran deficiencias con referencia en los estándares educativos sino que también se dirige a las personas que están por encima de esos valores de referencia (Sánchez, 1994).

2.1.1 Antes de la Educación Especial

Sánchez (1994) comparte que en la antigüedad era común la práctica del infanticidio de sujetos considerados anormales. Sin embargo durante la edad media, la Iglesia comienza a condenar dicha práctica, atribuyendo las causas de la “anormalidad” a cuestiones sobrenaturales, por lo que los exorcismos comienzan a llevarse a cabo.

En los siglos XVII y XVIII, la mayoría de las personas que tenían deficiencias mentales eran recluidas en instituciones en donde no volvían a salir a la sociedad. Paralelo a esta situación, el fraile Pedro Ponce de León dio educación a doce niños sordo-mudos exitosamente en el Monasterio de Oña a mediados del siglo XVI. Ponce de León se considera como el iniciador de la enseñanza para sordomudos y

es el creador del método oral. Casi un siglo más tarde, en 1620, Juan Pablo Bonet publicó un método para enseñar a los mudos, llamado: Reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los mudos. Charles-Michel de L'Épée funda la primera escuela pública para sordomudos en el año de 1755, después llamado Instituto Nacional de Sordomudos. En la ciudad de París, Francia, Valentín Haüy crea un instituto para niños ciegos. Siendo uno de sus alumnos, Louis Braille, constructor del sistema de lectoescritura que lleva su nombre y que se sigue utilizando en la época actual.

2.1.2 Surgimiento de la Educación Especial

El surgimiento formal de la Educación Especial se da a principios de siglo XIX comienzan a surgir instituciones especializadas en personas con deficiencias. Dichas instituciones tenían un enfoque de asistir a estos grupos de personas que de educarlos. Además, se les separaba de las personas consideradas normales, ubicando los centros fuera de las poblaciones promoviendo la segregación y discriminación; pero argumentando a una sociedad engañada que era por salud mental y física de los pacientes.

A pesar de esta visión excluidora, se dan grandes pasos a lo largo de éste mismo siglo y todos ellos conformaron la era de la institucionalización. En el campo del registro de procedimientos para tratar medicamento a retrasados mentales, Philippe Pinel escribió los primeros tratados. El Diccionario de Ciencias Médicas, elaborado por Esquirol, establecía la diferencia entre idiocia y demencia. Jean Marc Gaspard Itard en 1801 y el Niño Lobo de Aveyron en París, Francia. En este estudio es donde por primera vez se demuestra que un niño con algún tipo de retraso mental puede ser educado, en el caso del niño salvaje de Aveyron a través de un tratamiento mental intensivo de cinco años.

Mientras esto sucedía en Europa, en América, Samuel Gridley Howe funda la Escuela Perkins para Ciegos en la ciudad de Boston en el año de 1848, y Thomas Gallaudet la Escuela para Sordos en Hartford. (Castanedo, 2002). En Aplicación de la Fisiología del Cerebro al Estudio de Infantes que Necesitan una Educación

Especial es Édouard Onesimus Seguin, quien había sido discípulo de Itard, el primer autor de la Educación Especial llamando al método Tratamiento Moral, Higiene y Educación de Idiotas. En este documento proponía la enseñanza para “niños idiotas” por lo que es considerado el promotor del nacimiento del sentido moderno de la Educación Especial (Sánchez, 1994).

Por otra parte, en España se implementa la Ley Moyano en 1857, esta ley promueve la creación de escuela para sordos. A comienzos del siglo XX, en 1907, los hermanos Pereira inauguran la capital española el Instituto Psiquiátrico Pedagógico para retrasados mentales. Y en 1911 se crea la “Escuela de Sordos, Mudos y Anormales” en Barcelona. Y finalmente en 1914 aparece el Patronato Nacional de Anormales. Finalmente, surgen partidarios de una nueva pedagogía basada en brindar educación especial como María Montessori quien funda la Casa del Bambini y mediante el diseño de técnicas de entrenamiento sensorial atendió a niños con deficiencia mental y a niños marginados que vivían en los asilos de Roma, Italia (Castanedo, 2002).

Durante la primera mitad del siglo XX, la educación en general se mantiene en su fase en expansión y sumándosele a eso su obligatoriedad, se continúa detectando que muchos de los alumnos presentan deficiencias para estar a la par con el resto de los alumnos en cuanto al ritmo y rendimiento en clases. Sin embargo, se continúa con la idea de separar de la escuela ordinaria a los alumnos con discapacidades. Como presenta al Congreso Internacional de Psicología de 1904 el francés Alfred Binet quien elabora la Escala de Medición de la Inteligencia, la cual era utilizada para clasificar a los alumnos más torpes o retrasados y poder evitar su asistencia a la escuela regular, la cual es implementada y reconocida oficialmente en 1908, medía la inteligencia de niños de entre 3 y 13 años de edad (Sánchez, 1994).

Es por estos precursores que los diversos trastornos de los seres humanos que presentan alguna discapacidad comienzan a ser atendidos a través de un modelo con enfoque clínico-terapéutico el cual después será criticado por los modelos propuestos en los años 80s debido a que deja de lado la parte social de la

persona con discapacidad, asemejándola a un enfermo que debe de ser “curado” de la enfermedad.

Por medio de esta reconstrucción histórica se puede apreciar que en un principio la atención brindada era destinada a aquellos sujetos que tenían una discapacidad física o mental notoria. Dicha “atención” era más bien un acto de exclusión social, tratando de poner fin a la discapacidad ya que era vista como una enfermedad y por lo tanto el “enfermo” debía ser aislado.

2.1.3 La Educación Especial en la Actualidad

En 1959, en Dinamarca, comienza la idea de rechazar las escuelas segregadas por parte de las asociaciones de padres de familia. En dicho país incorpora a su legislación el concepto de “normalización”, es decir, que los alumnos deficientes mentales lleven una vida tan normal como sea posible.

Debido a este suceso se promueve la generalización del concepto de normalización por Europa y América del Norte. Las escuelas regulares comienzan su modalidad de integradoras, dejando las instituciones de educación especial como un apoyo para los alumnos que presentan, de acuerdo a J. Mayor (1989 en Medina, 2006):

- 1) Para niños con severas o complejas discapacidades, que requieren a la vez tratamiento médico, terapia, educación y cuidado.
- 2) Para niños con graves dificultades de aprendizaje por déficit sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severos trastornos emocionales y de comportamiento, que exigen una atención educativa continua y especializada.
- 3) Para niños con severas discapacidades o desajustes, cuyos padres no pueden prestarla la atención debida. (p. 45)

Hablar sobre el principio de normalización presentado anteriormente, es necesario ya que es a través de su aparición cuando se comienzan a realizar

medidas que apoyen a las personas con discapacidad. Son los primeros indicios de que es importante que los discapacitados sean reincorporados a la vida cotidiana.

2.2 Integración Educativa

La integración educativa surge por el trabajo de los expertos en Educación Especial y de los gobiernos de los países hacia la no segregación de las personas con discapacidad.

Antes de la integración educativa, Bank-Mikkelsen, Nirje, y Wolfensberger apoyan el principio de normalización el cual surgió a partir de las críticas en contra de la segregación de las personas excepcionales de las instituciones educativas (Castanedo, 2002, p.22-23).

Pijl y Meijer (1991) en base a la clasificación de Kobi en Porras (1998) presentan los tipos de integración educativa:

1. Integración física: se produce cuando las medidas arquitectónicas facilitan el contacto entre el alumnado con y sin discapacidades.
2. Integración terminológica: aquella en la que no se da etiquetamiento del alumnado discapacitado.
3. Integración administrativa: cuando no existe separación legislativa en cuanto a la educación del alumnado discapacitado.
4. Integración social: cuando los contactos sociales entre unos y otros alumnos son frecuentes e intensivos.
5. Integración curricular: la que aplica el mismo currículum y objetivos a largo plazo para todo el alumnado, discapacitado o no.

6. Integración psicológica: en la que todo el alumnado recibe la enseñanza junto, en la misma aula, al mismo tiempo y con el mismo programa (p. 67).

Para Stainback y Stainback (2001) “la integración constituye en el objetivo de reintegrar a quienes han sido excluidos del contexto educativo. Responde además a la necesidad de adaptación de los alumnos excluidos a una normalidad escolar ya existente” (pp. 21-22).

En el caso del objeto de estudio de este documento, hablar sobre integración educativo es primordial ya que es a partir de ésta que se comienzan a construir modelos que expongan los beneficios de traer al aula regular al alumno con necesidades educativas especiales.

2.2.1 Necesidades Educativas Especiales

El término Necesidad Educativa Especial comienza a utilizarse a partir del informe Warnock de 1978. Con éste documento la idea de “normalización” se reafirma. Ya no se trata de volver normal a la persona con discapacidad sino que se acepta tal y como es, brindándole las herramientas para desarrollarse no únicamente mediante la integración escolar sino también la integración social. NEE viene a reemplazar el concepto Déficit. Según Cabrerizo y Rubio (2007) las NEE proponen que el alumno con NEE es el que tiene dificultades de aprendizaje mayores a las de sus compañeros, tomando en cuenta su edad y nivel escolar.

2.3 Inclusión Educativa

Según Stainback y Stainback (2001) la inclusión educativa es acoger a todos los alumnos y ciudadanos en nuestras escuelas y comunidades. Por lo tanto, esta visión no se limita al contexto escolar sino a participar en una comunidad. Esto es debido a que en los viejos modelos promovían, tal vez sin intención, la segregación

de los alumnos que recibían educación especial quienes eran etiquetados por la sociedad. En contraste, la inclusión finaliza con las etiquetas mas no con los apoyos necesarios que se les deben proporcionar a las personas en situación de vulnerabilidad.

El hecho de lograr una inclusión totalmente plena implica poner a la educación al alcance de todos, es decir que todos los alumnos que vayan a clases lo hagan a aquellas cerca a su domicilio, construyendo así una comunidad en donde todos se preocupan porque todos alcancen un desarrollo exitoso. Con lo anterior, se traería a los alumnos a una vida educativa sino también social ya que convivirían con personas cercanas a su barrio; no quedaría nadie fuera de la comunidad escolar, ni física, ni socialmente; y finalmente, el personal de la escuela se enfocaría en responder eficazmente a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos (Stainback y Stainback, 2001, p. 22).

En México las bases de la educación vigente en la Reforma 2011 de educación básica muestran nociones del intento de integrar y de ser posible incluir a los alumnos en situación de vulnerabilidad. Es en base las ideas de integración educativa y de inclusión educativa que es primordial que los futuros docentes reciban la formación pertinente para ser capaces de atender la diversidad en el aula.

2.3.1 Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Facilitadores para Promover el Aprendizaje y la Participación

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación se presentan por primera ocasión en el Índice para la Inclusión de Ainscow y Booth (2006) debido a la necesidad de delimitar las diferencias existentes entre Integración Educativa e Inclusión Educativa.

Las barreras para el aprendizaje y la participación social son todas esas acciones conscientes o inconscientes que los docentes, administradores, gobierno y sociedad en general ponen hacia los individuos de grupos vulnerables las cuales ocasionan que dichas personas no se puedan desarrollar en plenitud e igualdad. Ainscow y Booth (2006) contrastan las BAP con las NEE porque al “etiquetar” a un

alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiene a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista” (p. 22).

Al contrario de las BAP, los facilitadores para el aprendizaje y la participación son todas aquellas acciones positivas emitidas ya sea por el gobierno, las instituciones públicas, los administradores de las escuela, maestros y padres de familia las cuales promueven que las personas de los grupos vulnerables sean incluidas en un marco de igualdad de oportunidades, ya sea en el salón o en la comunidad en general.

Para el objeto de estudio de este documento es importante señalar que si los alumnos de instituciones formadoras de docentes son preparados adecuadamente para atender la diversidad áulica, pueden dejar de representar ellos mismos una BAP para comenzar a ser facilitadores del aprendizaje y la participación social de sus alumnos en situación de vulnerabilidad.

2.3.2 Alumnos Vulnerables o Alumnos con Diversidad Funcional VS Alumnos Discapacitados

Según el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado del Ministerio de Educación de España (2012) se propone que los grupos vulnerables son aquellos más propicios a la exclusión por ejemplo los alumnos con discapacidad o los migrantes. Dentro del aula de clases serían alumnos vulnerables aquellos que debido a las BAP existentes dentro de la institución educativa pueden enfrentar exclusión.

Por el contrario la idea de discapacidad o alumno con discapacidad implica etiquetar a las personas, en este caso a los estudiantes, de acuerdo a lo que no pueden hacer. En contraste el término diversidad funcional contempla la

discapacidad como una riqueza que en el caso del salón de clases contribuye a enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante que al seleccionar las temáticas de las materias relacionadas a la inclusión educativa, los instructores sean conscientes de la importancia de ampliar la visión de alumnos vulnerables, no únicamente enfocarse a alumnos con discapacidad física o mental; sino también incluir temas que traten los otros tipos de vulnerabilidad como la social, cultural y económica.

2.4 Gestión de calidad

Para Cano (2002) la calidad es un término amplio. En el caso de la educación, la calidad es no solamente la mejora en el logro de los productos deseados, también es los deseos en los objetivos de la educación. Lo anteriormente dicho siempre estará enfocado al plan de desarrollo nacional vigente. En las instituciones educativas de educación superior, se analizan recientemente y en forma sistemática, la evaluación y el progreso en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, por las mismas razones que motivaron a la comunidad empresarial a buscar cambios radicales, y a obtener el valor máximo de los recursos financieros disponibles. En las instituciones educativas de calidad, ésta se define en un sentido integral, adoptando un enfoque de totalidad y globalidad de las mismas; en donde todos y cada uno de los elementos que conforman un centro educativo son considerados como susceptibles de estudio y análisis bajo criterios definidos de calidad.

En la actualidad se maneja el concepto de calidad total, la cual se considera como elemento determinante la satisfacción del cliente, así la calidad tiene que ver con el hecho de que los usuarios o consumidores queden satisfechos con el producto o servicio, es decir, el concepto de calidad va más allá que el simple cumplimiento de ciertas especificaciones, puesto que esto no asegura que el cliente esté satisfecho.

La calidad no es un status, sino un proceso de mejora continua. La calidad tiene que ver con la calidad de vida de la gente de la organización; también tiene que ver con la calidad en el trato que se da a los clientes, sobre todo esto; calidad en las relaciones interpersonales de los miembros de la organización, y calidad hasta en la forma de ser y actuar de los individuos dentro y fuera del medio ambiente laboral, de trabajo.

Crosby (1994 en Cano 2002) propone que el conseguir la calidad no cuesta realmente ya que no es un regalo, sin embargo es gratuita. Lo que cuesta dinero son las cosas que no tienen calidad. Todas las acciones que resultan de no hacer bien las cosas la primera vez. Por lo tanto se puede inferir que la productividad es resultado de la calidad.

2.4.1 Gestión de Calidad Educativa

La calidad en la educación es un trabajo arduo y requiere de tomar en cuenta varios conceptos. Al establecerse los criterios para definir el nivel de calidad de un producto es necesario considerar el factor humano el cual es complejo y multidimensional. Al no contar con una teoría metodológica irrefutable y aplicable en cualquier ámbito educativo para llegar a las metas propuestas. También resulta difícil medir la calidad educativa debido a que la calidad mental no es perceptible a simple vista. Y finalmente el libre albedrío que existen en la esencia humana de cada profesor en cuanto a los estilos de enseñanza (Pérez y Martínez, 1989 en Orden, 1989 en Gento, 1996).

En América Latina se ha incrementado la necesidad de darle un “valor agregado” al sistema educativo, y con estos, también surge la necesidad de diagnosticar su impacto y utilidad por medio de la gestión de calidad educativa.

En Alvariño, C. et al (2000) se contemplan en general tres aspectos para promover ese extra que necesita el sistema educativo. Primeramente, se promueva una cultura educativa que tome en cuenta el dominio de las tecnologías; otro aspecto que se debe de tomar en cuenta actualmente, es la conexión de los contenidos y los propósitos con el mundo fuera de la escuela, en específico, con el mercado laboral; y

el tercer aspecto es la importancia de la certificación de la formación, entendiendo que esto se remite a los profesores e instituciones, pero también a los alumnos, llamándose en su caso: acreditación.

Se debe de tomar en cuenta las desigualdades sociales y como éstas repercuten en su formación educativa. En un estudio realizado por Coleman y retomado después por Jencks (1972) se muestra el éxito académico de los alumnos no es determinado por la calidad de las escuelas, profesores, o reformas educativas, sino por diversos factores tales como el contexto social, el entorno familiar, medios de comunicación y la siempre grande brecha social y económica entre los ricos y pobres.

Encontrar las características con las que cumplen las escuelas que obtienen un promedio elevado en los exámenes nacionales estandarizados responde a la pregunta de cómo no tener escuelas ineficientes, como lo señala el autor. En un estudio en Chile realizado a las escuelas que presentan puntajes mayores a un 89%, Sancho et al (1998) analizan las variables de gestión más relevantes y concluyen que estas escuelas se caracterizan por que hay presencia del director en todos los sentidos, los docentes también están presentes diariamente y utilizan diversos recursos pedagógicos, los niños y los padres son sensibles a la educación, entre otros.

Para finalizar se puede observar que sin importar los procesos de gestión de la calidad educativa que se realicen en los sistemas educativos de América Latina; sin importar todos los modelos que se apliquen a los planes nacionales educativos; y sin importar los recursos y el tiempo que se destine a promover y evaluar la calidad educativa, es más importante, primero concientizar a todos los actores del sistema educativo (gobierno, secretarías de educación, instituciones, administrativos, sindicatos, profesores, alumnos, padres de familia, medios de comunicación y sociedad) de que si ellos no hacen nada por mejorar la educación jamás se alcanzará la calidad.

Actualmente se habla mucho de la denominada transformación de la Gestión Escolar, que evalúa la Calidad Educativa. Sin embargo, los resultados favorables han sido pocos debido a que aún se existen grandes contrastes entre los puntajes obtenidos por los docentes en los exámenes de carrera magisterial y aquellos obtenidos por sus alumnos. Todo esto continuará, como menciona Garciamalo (2004), “si no se logra definir el ámbito de la escuela como unidad educativa donde se gestione el currículo” (p. 43).

Otro aspecto en conflicto dentro de la evaluación a la calidad educativa es el de que ésta sólo se enfoca en el rendimiento académico, respondiendo obviamente a necesidades políticas, culturales y económicas; pero, las necesidades sociales nunca se contemplan dando como resultado la pérdida del interés hacia éstas. Así mismo, el peso de dicha evaluación recae en el estructuralismo de la educación básica, por lo cual se van culpando unos a otros de los “fracasos” en el rendimiento académico de los alumnos.

El hecho de aislar la evaluación a la calidad educativa, dejándola en manos de las autoridades de educación resulta tan ineficiente como únicamente evaluar los apoyos didácticos, a los alumnos y maestros. Los padres de familia deben entonces de ser quienes estén al pendiente de las necesidades del plantel educativo de sus hijos.

Para finalizar, los cursos de capacitación y actualización a los que los maestros asisten deben de convertirse en talleres en donde se desarrollen las competencias para emplear de forma efectiva los instrumentos que se les vayan proporcionando. De nada sirve que se proporcionen computadoras gratis a todas las escuelas, si siguen existiendo docentes con analfabetismo tecnológico a los que nunca se les impartieron cursos de alfabetización digital. Solo cuando se reconozcan estos mal entendidos de la evaluación y el fortalecimiento de la calidad en educación, se podrán mejorar los resultados y productos educativos y se resaltará el impacto tan positivo y tan elemental que tiene la educación en cualquier país.

La gestión educativa viene a ser de gran importancia en las instituciones de nivel superior debido a la existencia de instancias reguladoras de la calidad en las mismas. En el caso de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, es la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) la instancia reguladora de la calidad, en su Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública en su artículo 21 sección VI menciona que es importante “auspiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior a que se refiere este artículo y la solución de los problemas específicos de la misma (DOF, 2005, p. 19). Por otra parte la Universidad Estatal de Sonora está regulada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior (ANUIES), en su artículo 3ro sección III la ANUIES dice que “aportar soluciones a los problemas de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación y dar opciones para su desarrollo con calidad en los ámbitos internacional, nacional, regional y estatal, especialmente en lo que concierne a modelos, métodos y procedimientos para su planeación y evaluación” (2013, p. 22).

2.4.2 Gestión Curricular

De acuerdo a Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson (1985 en Brown, Collins y Duguid, 1989 en Stainback y Stainback, 2001) a principios del siglo XIX el currículo y hasta la fecha los currículos de las escuelas públicas están basados en un “modelo de destrezas básicas” (p. 231) proveniente de la época de la revolución industrial. En este estilo de currículo las destrezas que se practican en la vida cotidiana son divididas y delimitadas, pero sin aplicarse en la práctica. En este modelo, según Jones (1990 en Stainback y Stainback, 2001), “aprendizaje consiste “esencialmente, en las técnicas de decodificación en la lectura, de cálculo en matemáticas y en memorizar diversos datos en historia y en ciencias naturales.. ‘las destrezas cognitivas de orden superior’ son objetivos deseables, pero sólo después de que los alumnos denominen las de carácter básico (p. 231). “Según los autores del siglo XIX, las primeras escuelas públicas se crearon con el fin de preparar a la gente para que se desarrollara bien en las fábricas” (Berryman, 1988 en Jones, 1990 en Stainback y Stainback, 2001, p. 231).

Para Jones (1990 en Stainback y Stainback, 2001), uno de los aspectos negativos de este modelo de currículo es que no permite la posibilidad de establecer el contenido y los procedimientos de enseñanza. Toda la información es presentada a los alumnos sin transversalidad y sin aplicación de la misma a situaciones reales; únicamente utilizando la memorización de datos, lo cual incrementa la posibilidad de olvidar dicha información.

Una de las variables propuestas para lograr la calidad en educación es la gestión curricular. Para Casassus (2002) “el currículo refleja el conjunto de conocimientos y actividades organizadas con una intención educativa. Esta organización es diferente según sean la concepción del ser humano, las teorías de cómo estos seres aprenden y las finalidades de la intención educativa” (p. 56).

El desarrollar un enfoque conductista la visión del aprendizaje es tradicional. Es por eso que la interacción entre profesores y contenidos curriculares con el alumno son vistas como un proceso lineal y mecánico; en contraste con el proceso constructivista en donde aprender implica la interacción transversal entre los profesores, contenidos curriculares y los alumnos (Coll, 2000 en Casassus, 2002, p. 56). Si las políticas educativas se fundamentan en el intento de querer trasladar prácticas exitosas para una escuela, hacia otras esperando que los resultados sean los mismos; entonces no se logrará generar calidad en la educación. En cambio, si como en las perspectivas constructivistas, los cambios se basan en una interacción recíproca entre las características personales y culturales de cada uno de los participantes en la escuela y de los contenidos que se implementarán en el currículo. Entonces se tendrá como resultado un currículo que toma en cuenta la diversidad; o sea, las distintas habilidades de cada alumno las cuales reflejan su propia diversidad. Esto es conocido actualmente como Inteligencias Múltiples. Entonces en un currículo de calidad es posible encontrar equidad en oportunidades y la superación de la desigualdad educativa; a través del reconocimiento de la diversidad.

En la gestión curricular, es también Casassus quien dice que el producto final toma en cuenta “el objeto de conocimiento en una interacción de un sistema de significados en la mente del alumno, con el nuevo contenido, los contenidos

curriculares interactúan con lo que trae el alumno. De esta manera, en la práctica, la relación currículo y aprendizaje es un ejercicio en el cual se atribuyen significados y se generan coherencias entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela” (2002, p. 57). Aquí los nuevos contenidos son los que la educación toma como guías. Debido a la interactividad de este proceso, queda como tarea que el maestro tome en consideración los conocimientos, experiencias, cultura y habilidades que el alumno para que sean aportados o no al proceso educativo. La complejidad de este proceso radica en que se deben de desarrollar habilidades mentales superiores a fin de poder el aprendizaje esperado sea alcanzado.

Stainback y Stainback (2001) propone que para que un currículo sea eficaz el aprendizaje se debe de dar mediante el fomento a la experiencia en actividades comunitarias. Entonces si lo que se desea es un currículo para todos, éste debe reestructurarse de tal manera que se tome en cuenta la comunidad. Y si además de esto, se agrega el aprendizaje cooperativo propuesto por otros modelos curriculares, es posible obtener un currículo para facilitar las actividades significativas. Ya sea que las escuelas promuevan la integración o la inclusión de los alumnos con NEE el objetivo de éstas es el mismo: estimular en los alumnos el trabajar unidos, a apoyarse mutuamente y a establecer relaciones.

2.5 Formación Inicial

Ríos (2007) describe la formación inicial como la que se recibe en una institución educativa y en donde sus egresados trabajarán en el ámbito educativo ya sea público o privado. En contraste con esta idea Márquez (2009) define la formación inicial como solamente la primera etapa del trayecto formativo cuya eficacia es básica.

En nuestro subsistema educativo, la formación inicial de docentes hace referencia a ese primer trayecto que vive un aspirante a maestro dentro de la escuela

normal y que tiene grado académico de licenciatura ya que resulta pertinente que un profesor en su carrera de vida pueda recibir formación complementaria en cursos, talleres, diplomados y/o formación continua en especializaciones, maestrías o doctorados.

2.5.1 Práctica Docente

La práctica docente resulta a partir de las acciones que se llevan a cabo en las aulas, especialmente las relacionadas con el proceso de enseñanza (Sotomayor, 2007).

Por otra parte, Achilli (2000 en Gorodokín, 2006) propone que la práctica docente es parte del propio proceso formativo de los futuros docentes, y también, la práctica docente es aportación del oficio de ser docente; en otras palabras, iniciarse en la experiencia profesional y actualizarse constantemente en lo que finalmente se hace frente al grupo – enseñar.

De acuerdo a Tecla (1998 en Sotomayor, 2007), es la práctica docente tiene como objetivos principales el que los practicantes desarrollen un pensamiento crítico y a su vez el que sean ellos mismos los que se apoderen de los conocimientos y los transformen.

Los futuros docentes se enfrentarán a situaciones escolares reales en su práctica docente, por lo tanto será inevitable el recibir alumnos en situación de vulnerabilidad. El ser capaces de transformar los conocimientos relacionados a la inclusión educativa, en el caso de este estudio, que les hayan sido impartidos en las instituciones a las que pertenecen, para llevarlos a la práctica real.

2.5.2 Currículo Oculto

El currículo oculto se presenta a través de los mensajes relacionados con creencias, mitos, rituales, prejuicios y reglas que, si bien no están contempladas formalmente en el currículo tradicional, son transmitidas a los alumnos y sin darnos

cuenta son adquiridos por los mismos (Flores Bernal, 2005; Bonnafé, J. y Vidal, C., 2012).

A grandes rasgos, el currículo oculto está ligado a la educación silenciosa porque influyen en la conducta positiva o negativa de los estudiantes.

Es siempre entendido que los alumnos aprenden no únicamente de los objetivos o competencias a desarrollar que los modelos educativos indican, sino también del clima que el maestro desarrolla en el aula. El ambiente creado en el aula influye en gran medida en la educación de los niños. El clima de competencia es un ejemplo del clima generado en el salón es presentado por Stainback y Stainback (2001):

“este clima se refleja (...) en la clase que sólo reconoce los logros de los alumnos con niveles más elevados de aprovechamiento, o aquella en la que los niños antes excluidos pasan la mayor parte de la jornada en la parte trasera del aula con un profesor de apoyo, en una mesa que nunca utilizan los demás niños (...) es probable que unos niños aprendan que carecen de importancia a causa de sus características de aprendizaje, que necesitan estar separados de sus compañeros, que son (y serán siempre) ‘perdedores’” (p. 74).

Por otro lado, para que el currículo oculto propicie un ambiente de aprendizaje agradable al alumno es necesario que las actividades diseñadas brinden la oportunidad de fortalecer su autoestima en un contexto de respeto. También se tienen que realizar los trabajos necesarios para crear un sentido de seguridad física, emocional y mental para los alumnos, a través del trabajo cooperativo en el cual todos se preocupan para que todos aprendan. El resultado final es en el que los alumnos sienten que tanto su participación activa, como la de los otros alumnos, es importante y necesaria para tomar decisiones y para construir el conocimiento (Stainback y Stainback, 2001).

Para los futuros docentes trabajando con alumnos vulnerables es entonces importante desarrollar un currículo oculto que tome en cuenta no solamente aspectos

de aprendizaje de contenidos específicos, sino también propiciar un ambiente de equidad en el aula.

2.6 Intervención Educativa

La intervención educativa implica no únicamente que el docente participe de manera general en las diferentes situaciones que ocurren en el aula. Para Spallanzani y otros (2001, p. 30 en Alzate, Arbelaez, Gómez, Romero y Gallón, 2005) muestran una definición que maneja la intervención educativa como todas aquellas acciones que tienen el objetivo de lograr un fin educativo socialmente determinado y en un contexto escolar específico. Los mismos autores agregan que la intervención educativa es la integración de acción, práctica y reflexión crítica. Éstas tres se relacionan entre sí como dimensiones didácticas que son las que tienen que ver con el saber o saberes; las dimensiones psicopedagógicas son aquellas que están relacionadas con el alumno o alumnos; y las dimensiones organizacionales tienen que ver con la gestión de la clase. Específicamente, en el contexto escolar, la intervención educativa incluye las tres siguientes fases (*ibíd.*): la primera es la fase pre-activa en la cual toman lugar las acciones de planificación; la segunda se denomina fase interactiva y se refiere a la actualización constante en clase; la última fase es la post-activa en la que se evalúa la actualización.

Los futuros docentes deben entonces saber que sus funciones no únicamente se limitan a enseñar los tópicos de su especialidad, sino que además deben estar conscientes de que existen otras acciones realizables en el aula. En el caso de los alumnos vulnerables, estos necesitan que sus maestros comprendan en su totalidad lo que implican los procesos de atención a la diversidad en todas sus dimensiones y sean aplicadas con eficacia.

2.7 Atención a la diversidad

Cabrerizo y Rubio (2007) la definen como cualquier decisión que se tome o cualquier actuación que se realice en el ámbito de la educación, tomando en cuenta las características individuales del alumnado para adoptar las estrategias y actuaciones educativas adecuadas según sea el caso.

Para Lobato (2001) el atender la diversidad implica ir más allá de solamente entender el concepto. Proponiendo que se realicen cambios en las tres respuestas básicas de actitud. La primera respuesta es la cognitiva que significa conocer la cuestión. En ésta, sería reconocer que cada quien es diferente más sin embargo tienen los mismo derechos. La segunda respuesta básica se conoce como afectiva y es estar o no de acuerdo con dicha cuestión. En atención a la diversidad sería el defender los derechos de las personas pertenecientes a grupos vulnerables. Por último, está la respuesta conductual la cual indica actuar en consecuencia. En ésta tercer etapa se habla del “actuar” de tal forma que la equidad entre todas las personas sea promovida a través de nuestras acciones. Con el fin de fortalecer las acciones atienden a la diversidad, Miller y Keys (1996 en Lobato: 2001) presentan cuatro principios contenidos en tres áreas: autoconciencia, acción y colaboración.

Los principios 1 y 2 corresponden al área de autoconciencia. En el principio número 1 se busca que se conozcan las leyes, políticas públicas y sociales que en lugar de apoyar, afectan y propician la discriminación. El principio número 2 le corresponde a la persona con discapacidad quien introspectivamente debe identificar sus fortalezas y debilidades, para que sean ellas las que primeramente reconozcan que son capaces y ya después que el resto de la sociedad las reconozca. En el área de acción se encuentra el principio 3 que trata de promover el alcanzar las metas en común mediante el trabajo colectivo y cooperativo, y de esta forma desarrollar la autoayuda y el fortalecimiento individual. Por último el área de colaboración presenta el principio 4 en el cual dice que son ambas partes las que se fortalecen al implementar facilitadores del proceso de cooperación mutua, por lo tanto las

aportaciones que realice cada uno de los participantes deben de ser apreciadas de igual manera.

La atención a la diversidad es primordial para esta investigación. Las asignaturas de inclusión educativa deben promover que los futuros docentes estén conscientes de que es fundamental el conocer las características particulares en cada uno de sus aprendices. Todo esto con el fin de propiciar que los alumnos logren los objetivos de aprendizaje, a través de sus capacidades.

2.7.1 Adecuaciones Curriculares

Fernández (2009) dice que las Adecuaciones Curriculares (AC) tienen que ser vistas estrategias en la planeación y actuar de aquel maestro que trata de responder a las necesidades de formación de ciertos estudiantes quienes previamente han sido identificados que no pueden acceder al currículo de la misma forma que el resto de sus compañeros. Las AC son la guía para que los maestros tomen decisiones con respecto a “qué es lo que el alumno debe aprender, cómo y cuándo lo aprenderá y cómo se evaluará su proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 6).

Por otra parte Martínez (2013) define las AC desde la perspectiva de la institución educativa; siendo un desafío para todos los que trabajan en la escuela y son las modificaciones que permiten dar una respuesta específica a la necesidad de los alumnos que lo requieren y se dan cuando el currículo regular no cubre dicha necesidad. Las AC también permiten tomar en cuenta los intereses, habilidades, motivaciones de los niños con el fin de que impacte en su aprendizaje. Una AC es una estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza; en especial si el niño necesita apoyo adicional dentro de su escolarización. Así mismo, son aquellas estrategias de planificación, actuación docente las cuales aspiran a responder a las NEE de cada alumno y no tienen un carácter fijo y definitivo.

Existen cuatro tipos de adecuaciones curriculares:

- De acceso: como las rampas, barandales y demás relacionadas con cambios en la infraestructura del plantel.

- En el aula: como se acomodan los mesa bancos, la iluminación, el nivel de ruido según sea la necesidad del alumno.
- Apoyos personales: cualquier material como los lentes, tableros, intérprete de lengua de señas, un libro de letras más grandes, etc.
- A los elementos del currículo: proporcionar más tiempo para la adquisición de objetivos o eliminar contenidos, etc.

El que los alumnos practicantes desarrollen criterios que los ayuden a diseñar AC es importante para reducir las BAP a las que enfrentan los alumnos vulnerables. Así mismo, resulta necesario que sean ellos mismos los que promuevan acciones en las instituciones donde laboran para que éstas también gestionen cambios.

2.7.2 Ajustes Razonables

Actualmente, en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especializados (MASEE), se le conoce como Ajustes Razonables a las anteriormente citadas Adecuaciones Curriculares. El apartado número 6 denominado: Enfoques y Propósitos del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial se destaca la conceptualización de ajustes razonables.

La implementación de los AR necesarios para los alumnos en situación de vulnerabilidad; en especial, de los alumnos con diversidad funcional fue determinada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y son aquellas “las medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a sus necesidades particulares como estrategia de accesibilidad, para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades” (2011, p.16).

Los AR deben de ser implementados basándose en las necesidades individuales de cada persona. En el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se define a los AR como: “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para

garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006, p. 5).

Los AR son necesarios debido a que no es posible que todos utilicen los productos y servicios de la misma forma o al mismo ritmo. En el ámbito educativo esto resulta muy importante ya que todos los alumnos, sin importar su condición física, psíquica o social, tienen el derecho de tener oportunidad de acceso a los productos y servicios educativos. Debido a esto, es obligación de las instituciones educativas que forman parte de la educación básica el realizar los cambios pertinentes para que los alumnos vulnerables reciban una educación equitativa en igualdad de oportunidades. Al realizar los AR necesarios se logra un diseño universal que se caracteriza por ser eficiente y útil para todos; sin embargo, no está exento de facilitar la ayuda cuando así se requiera.

Entre las particularidades de los AR destacan:

- ✓ El promover la accesibilidad en casos específicos.
- ✓ El ser un derecho que brinda igualdad de oportunidades a las personas pertenecientes a grupos vulnerables.
- ✓ El estar vinculados con la inclusión educativa de manera que eliminan las BAP.
- ✓ El ofrecer un currículum con acceso para todos.
- ✓ El determinarse a partir de las necesidades específicas de cada alumno vulnerable.
- ✓ El comprometer y obligar a las escuelas a no discriminar con la indiferencia al momento de planificar sus estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Las cuatro áreas básicas en las que se promueven los AR son: movilidad, comunicación e información, bienes y servicios, y actitudes. La primer área conlleva el de eliminar los obstáculos infraestructurales que limitan en cuestión de movilidad al

alumno con diversidad funcional. La segunda involucra el brindar los instrumentos necesarios que eliminen las barreras de comunicación y de obtención de información para el alumno. La tercera busca realizar los cambios necesarios de tal manera que las oportunidades estén dentro del alcance del alumno que lo requiera. La última tiene que ver con la sensibilización de todos los involucrados en la formación del alumno, desde la sociedad, los compañeros, los maestros, los directivos, y las personas en el gobierno para que de esta manera se terminen los estereotipos y siempre se encuentren preparados para atender a alumnos con diversidad funcional.

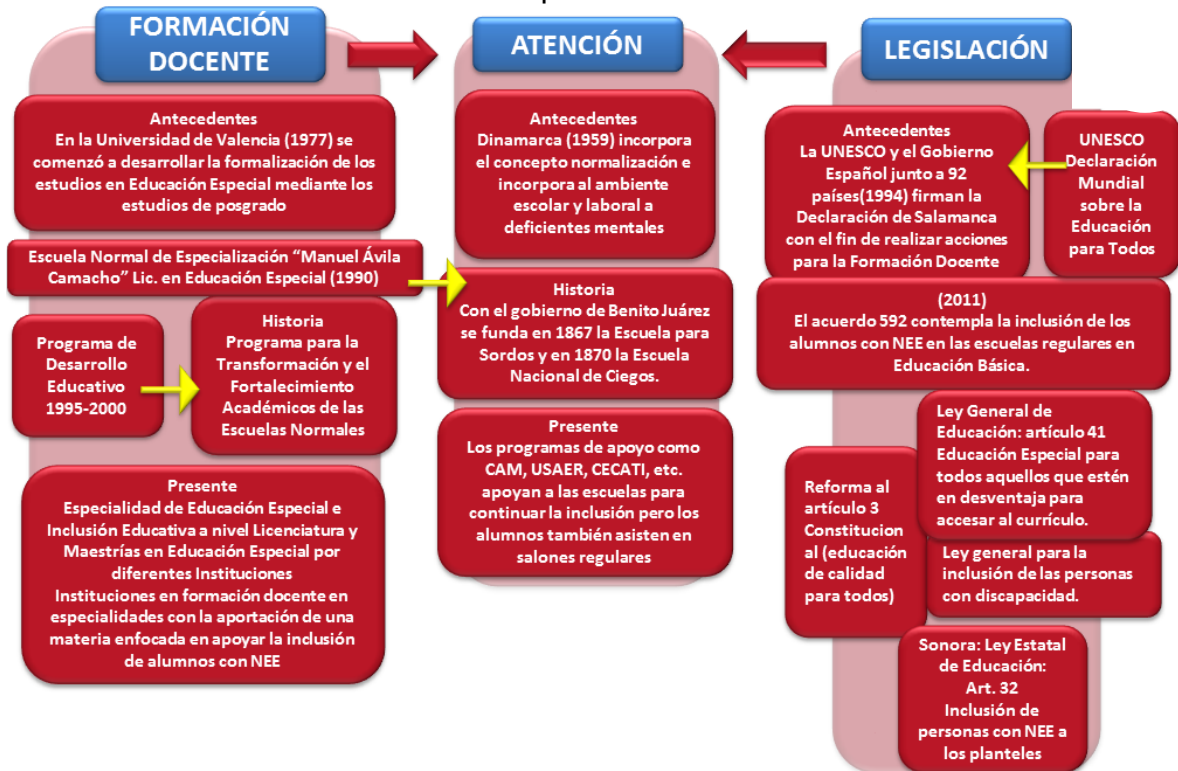
Como fue anteriormente señalado, el realizar las acciones necesarias con respecto a los AR no es una tarea exclusiva del docente titular de un salón de clases. Es también importante la participación de los directivos que gestionan los recursos necesarios para satisfacer la necesidad propuesta en los AR; de las instituciones públicas y privadas el brindar apoyo político y económico; de la comunidad aledaña al contexto escolar –especialmente de los padres de familia, quienes deben supervisar activamente el cumplimiento de los compromisos educativos. De esta forma se puede garantizar que los AR serán aprovechados por los alumnos que así lo requieran.

Si el promover la realización de AC es importante, el propiciar que los futuros docentes apoyen los AR es vital si se busca lograr un cambio en los modelos educativos actuales. Con el desarrollo de AR se abarca la concientización de los otros actores de la educación (gobierno, sociedad y alumnos) ya que si todos están involucrados en reducir las BAP a las que se enfrentan los grupos vulnerables en los contextos escolares, se logrará verdaderamente una inclusión educativa en nuestro país.

Capítulo III

Contextualización

Esquema No. 2 "Esquema Contextual"



Espinoza (2014)

En el siguiente apartado se presenta la contextualización del tema investigado. Está formado por tres aspectos principales en materia de políticas públicas nacionales e internacionales tanto del pasado como de la actualidad. El primer aspecto contemplado en este capítulo es el de la formación docente tanto en educación en general como en educación especial; el segundo rubro manejado es el de instituciones que brindan atención a las personas que requieren educación especial; y por último, se presentan las legislaciones que han permitido crear conciencia de la importancia de desarrollar las capacidades de los grupos vulnerables.

3.1 Formación Docente

En la actualidad la formación docente es de suma importancia para las instituciones educativas; principalmente para la educación básica. Esto es resultado de los diferentes estatutos y reglamentos establecidos por las instituciones gubernamentales encargadas de gestionar al sistema educativo en los países a lo largo de la historia.

3.1.1 Antecedentes a nivel mundial: Escuelas formadoras de docentes

Las primeras escuelas encargadas de formar docentes surgen en Europa, especialmente en Francia en donde a finales del siglo XIII, después de la revolución francesa cuando se decreta que se establecerá una escuela para enseñar el arte de enseñar o Escuela Normal. Durante los siglos venideros las normales se siguieron haciendo cargo de la formación de docentes. Sin embargo, en la actualidad, en Estados Unidos y Alemania, el trabajo de las escuelas normales fue sustituido por el de las universidades. Y en países como Finlandia, Japón y China, las escuelas formadoras de maestros funcionan como Normales-Universidades (Salgado, 2004).

En lo que respecta a la especialización de docentes en educación especial, la Universidad de Valencia, en España fue una de las primeras instituciones en establecer la maestría en Educación Especial en el año de 1977. El objetivo de este estudio de posgrado es el de proporcionar una formación académica y profesional que garantice la capacitación para la elaboración, aplicación y evaluación de programas y acciones de intervención y asesoramiento a las instituciones, las familias y las personas que presentan necesidades especiales y/o específicas de apoyo educativo. También, con el fin de formar a los profesionales y para garantizar la inclusión escolar, laboral y social de las personas en todas las situaciones de riesgo (Universidad de Valencia, 2013).

3.1.2 Primeras escuelas formadoras de docentes en México

Debido a un decreto presidencial de la Constitución de 1825, el 4 de marzo de 1825 en la ciudad de Zacatecas, México se funda la primera escuela Normal de todo el país. Ésta institución formadora de docentes comienza sus actividades académicas seis meses después, el 17 de septiembre del mismo año.

Años después, en México se comienzan a dar los primeros pasos en materia de Educación Especial. El 28 de noviembre de 1867, se funda la Escuela Normal de Sordo-mudos y en 1870 la Escuela Normal de Ciegos, ambas bajo el gobierno de Benito Juárez García. Casi un siglo después, en 7 de junio de 1943, la Escuela Normal de Especialización del D.F., la cual tenía influencias europeas y su línea era más bien la biomédica, nace debido a que los primeros experimentadores en educación especial eran médicos.

Durante los 70s son los mismos docentes quienes impulsan el desarrollo para la especialización en educación especial. Por lo que se crean la Escuela Normal de Especialización en Monterrey y la Escuela Normal de Saltillo. Es en ésta década cuando por un Decreto Presidencial del 18 de diciembre de 1970 y la Reforma Educativa de 1971, se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que pertenecía a la Subsecretaría de Educación Básica.

Lo anteriormente mencionado resulta en la creación de diferentes servicios encargados para la atención en educación especial, como son: los Grupos Integrados (GI), los Centros Psicopedagógicos (CPP), los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). Estos servicios hicieron ver la necesidad de la creación de una institución educativa que tuviera como objetivo el formar docentes en educación especial (SEP, 1993).

3.1.3 Escuela Normal de Especialización “Manuel Ávila Camacho”

La Escuela Normal de Especialización “Manuel Ávila Camacho” es fundada en septiembre de 1990 en la ciudad de Zacatecas, creándose la Licenciatura en Educación Especial con especialidades de Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental, y problemas de Aprendizaje. Debido a que el Plan de Estudios de ésta Normal era el vigente en ese momento (1985) el modelo de atención era terapéutico. Se enfocaba al trabajo físico-rehabilitatorio y clínico de los niños con problemas motores, sensoriales, de conducta, emocionales o con deficiencia mental(SEP, 2010).

En 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entra en vigor; además de que se reformula el artículo 3ero constitucional y se promulga la Ley General de Educación, que contiene el Artículo 41. Con estas acciones se producen avances en las explicaciones teóricas y metodológicas en la educación en general, pero específicamente, en educación especial. En ésta disciplina, se reorientaron las formas de atención en los servicios.

Desde 1993, la nueva Ley General de Educación hace obligatoria la atención a la población con necesidades educativas especiales, con discapacidad o asociados a alguna discapacidad (DOF, 1993).

3.1.4 Programa Nacional de Educación 2001-2006

En el país, los gobiernos siempre han contemplado el satisfacer las necesidades de las instituciones educativas a través de diferentes formas. Es por eso

que en los planes de desarrollo educativo se busca realizar acciones que atiendan los servicios profesionales de las instituciones educativas.

En su inciso N, el Programa buscaba poder garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios, y así mejorar la atención de los niños y jóvenes con “atipicidades” físicas, con discapacidades o sin ellas, que requieren educación especial. Entre los programas y proyectos se contemplaban en esa época están: el Programa de Ampliación y Fortalecimiento del Modelo de Cursos Comunitarios, el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, el Proyecto de Educación Básica para Niños y Niñas Migrantes, el Programa para el Desarrollo Educativo de los Menores en Situación de Calle y el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2001).

En lo que respecta a la formación de docentes en educación especial, el Programa del 2001-2006 buscaba el fortalecimiento de las instituciones de formación inicial de docentes en educación básica, mediante la reforma de sus planes y programas de estudio. Particularmente diseñar y elaborar planes y programas de las licenciaturas en educación especial, física, indígena, artística e inicial (SEP, 2001).

3.1.5 Actualidad de las instituciones formadoras de docentes en México

Los acuerdos y leyes establecidos en el país a lo largo de los años dan como resultado que se puedan encontrar diferentes instituciones que hoy en día promuevan la formación de docentes con especialidad en educación especial.

El perfil de egreso de las licenciaturas en educación especial reguladas por la Secretaría de Educación Pública prevé que el docente será capaz de desarrollar conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le sirvan para educar con calidad y compromiso. Todo esto con el fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores (SEP, 2000).

Algunas de las instituciones en donde podemos encontrar licenciaturas en educación especial son: Universidad Mesoamericana de Puebla, Escuela Normal Estatal de Especialización en Sonora, Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Escuela Normal de Educación Especial Graciela Pintado de Madrazo, Escuela Normal de Querétaro, Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza de Mexicali, Universidad Mesoamericana de Tehuacán, y Universidad Internacional de América en Ciudad Victoria.

La educación superior no solamente contempla la especialización en educación especial a nivel licenciatura sino también a nivel maestría con el fin de promover la investigación de todo lo relacionado a esta disciplina.

A partir de lo anterior, para este trabajo, se realizó una búsqueda en internet, de instituciones que a nivel nacional ofertan diferentes maestrías relacionadas con educación especial encontrando: Universidad Intercontinental del Distrito Federal, Universidad Cristóbal Colón de Veracruz, Universidad Popular Autónoma de Puebla, Universidad Autónomas de Morelos, Universidad Tecnológica de México del D.F., Escuela Normal Superior de Hermosillo en Sonora, y el Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato.

En el contexto estatal se encontró que con el fin de atender la demanda cada vez más grande por parte de los futuros docentes de contar con conocimientos elementales sobre temas referentes a Educación Especial, son varias las instituciones de nivel superior que ofrecen materias relacionadas a la inclusión educativa a sus estudiantes. Por ejemplo, la materia de Atención de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales ofrecida en la Escuela Normal del Estado de Sonora en tercer semestre de la Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar; la materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que se presenta en el sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Estatal de Sonora; y más recientemente, la materia de Inclusión de Alumnos Vulnerables ofrecida en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés de la Escuela Normal Superior de Hermosillo como materia Optativa.

3.2 Atención

La atención a personas que requieren de educación especial se viene promoviendo mundialmente desde hace más de medio siglo. Es debido a estos cambios internacionales que se ha generado impacto en el plano nacional mexicano.

3.2.1 Principio de Normalización: Dinamarca 1959

En el año 1959, Bank Mikkelsen director de los Servicios para Deficientes en Dinamarca, consiguió que se la ley danesa incorporara el concepto de “normalización” aplicado a la deficiencia mental. Es el mismo Mikkelsen quien define la normalización como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. Además, describe la normalización como la aceptación de personas deficientes mentales con su deficiencia, ofreciéndoles las mismas condiciones que se ofrecen a otros ciudadanos, incluido el tratamiento, la educación y el adiestramiento necesarios para permitir su desarrollo óptimo.

3.2.2 Antecedentes de atención nacionales: Instituciones

En México, se atiende a personas que requieren educación especial tiempo antes de que se formen especialistas o docentes en el rubro. Desde principios de 1800 comenzó la creación de las instituciones, en la capital del país, en las cuales se abarcaron tres subgrupos con vulnerabilidad en aquella época: los inadaptados sociales, sordomudos y ciegos. El primero fue el Departamento de Correcciones de Costumbres fundado en el año 1806, casi cuarenta años después, en 1846, se crea la Casa de Corrección, en 1850 surge el Asilo para Jóvenes Delincuentes, con el gobierno de Benito Juárez se crean la Escuelas de Sordo-mudos en 1861 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870 (SEP, 2010).

3.2.3 La Atención en la Actualidad en México

Actualmente existen diferentes centros encargados de prestar educación especial a quienes lo requieren como son los Centros de Atención Múltiple (CAM),

Centros de Atención Múltiple del Estado de Sonora (CAME); Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), entre otros. Estos centros, comenzaron como lugares de apoyo que buscaban integrar a los alumnos en contextos escolares. De tal forma que los alumnos asistían a la escuela regular durante cierto tiempo de la jornada y después pasaban al centro de educación especial. Sin embargo, recientemente con la inclusión educativa se busca que los mismos docentes de educación regular sean capaces de incluir a los alumnos que no presentan una discapacidad severa profunda para que ellos aprendan en un contexto real y significativo (SEP, 1993).

3.3 Legislación

En cuanto a acciones internacionales y nacionales para el apoyo a las personas con discapacidad se han pactado varios acuerdos no únicamente en materia de educación, sino también en materia de salud y desarrollo.

3.3.1 Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos

El 5 de marzo de 1990 en la ciudad de Jomtien, Tailandia, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Fue convocada por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco) y el Banco Mundial (BM). Además, participaron 1500 personas entre representantes de Estado, organizaciones intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales; se desarrollaron 48 mesas redondas y en sesión plenaria los principales aspectos de la Educación para Todos.

El Comité de Redacción elegido por la Conferencia examinó los textos revisados y las enmiendas presentadas por los delegados. Los textos de los documentos modificados por el Comité de Redacción fueron aprobados por

aclamación en la sesión plenaria de clausura de la Conferencia el 9 de marzo de 1990. Estos documentos representan un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso por parte de los gobiernos del mundo por garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta sean satisfechas.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje son los dos documentos resultantes de esta conferencia.

3.3.2 La Declaración Mundial sobre Educación para Todos

Son 10 artículos los que comprenden los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y serán descritos en la siguiente tabla:

Tabla No. 1
“Objetivos de la Declaración Mundial para Todos”

Artículo	Nombre	Objetivo
1	Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje	Que todas las personas reciban herramientas esenciales para el aprendizaje, ser capaces de vivir y trabajar dignamente, transmitir su cultura y valores, y poder tolerar a otros individuos.
2	Perfilando la visión	Aprovechar y acrecentar la eficacia de lo mejor de las prácticas existentes.
3	Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad	Educar en igualdad, equidad y calidad a todos sin excepción no importando la procedencia y características de las personas.
4	Concentrar la atención en el aprendizaje	Que el aprendizaje en educación básica esté centrado en la adquisición de capacidades útiles como el raciocinio, aptitudes y valores.
5	Ampliar los medios y el	La educación inicial comienza desde la

	alcance de la educación básica	<p>infancia y el sistema principal para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación para jóvenes y adultos debe de considerar, además de la alfabetización, otras necesidades como capacitación técnica laboral, salud reproductiva, etc.</p> <p>Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.</p>
6	Mejorar las condiciones para el aprendizaje	<p>El aprendizaje debe de volverse integrado ya que éste no se produce en aislamiento. Además los niños y sus padres deben de participar mutuamente para crear un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.</p>
7	Fortalecer la concentración de acciones	<p>Proporcionar educación a todos y debido a que el Estado no puede satisfacer en su totalidad los elementos humanos, financieros y organizativos; se requiere de la cooperación de organizaciones no gubernamentales, comunidades locales, grupos religiosos y la familia. Así mismo, reconocer el papel del docente y mejorar su situación. Y realizar una evaluación de los planes de educación básica.</p>
8	Desarrollar políticas de apoyo	<p>Mejorar la enseñanza superior y desarrollar la investigación científica para así proporcionar</p>

		un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica.
9	Movilizar los recursos	Todos los miembros de la sociedad tienen que contribuir con tiempo, energía y fondos para la educación básica.
10	Fortalecer la solidaridad internacional	Que los países desarrollados apoyen económicamente a los países en desarrollo para que puedan satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus habitantes.

Elaboración propia a partir de UNESCO (1990)

3.3.3 El Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje

El Marco de Acción es visto como “una referencia y una guía para la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos (participantes), los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos”(Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Las tres metas principales propuestas por el Marco de Acción son las siguientes:

- 1) Se plantea un lapso de tiempo para cumplir las metas propuestas. Para el 2000 se planea reducir a la mitad el analfabetismo en adultos, acceso universal a educación básica, que los niños pobres, inasistidos o impedidos reciban la atención necesaria y que la población aumente en nivel sus conocimientos, capacidades y valores para poder seguir desarrollándose.
- 2) Se prioriza el apoyo para personas pobres e impedidas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

- 3) Se formulan términos para evaluación, movilización de recursos que permiten comprobar y medir los avances hacia ellos, adoptando políticas para mejorar la adecuación, calidad, equidad y eficiencia de los servicios y programas de educación básica.

3.3.4 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

En las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de diciembre de 1993. Se incita a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.

El objetivo de estas normas supone los siguientes aspectos:

- “a) Poner de relieve que todas las medidas en la esfera de la discapacidad presuponen un conocimiento y una experiencia suficientes acerca de las condiciones y necesidades especiales de las personas con discapacidad;
- b) Destacar que el proceso mediante el cual cada uno de los aspectos de la organización de la sociedad se pone a disposición de todos es un objetivo fundamental del desarrollo socioeconómico;
- c) Señalar aspectos decisivos de las políticas sociales en la esfera de la discapacidad, incluido, cuando proceda, el fomento activo de la cooperación económica y técnica;
- d) Ofrecer modelos para el proceso político de adopción de decisiones necesario para la consecución de la igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la existencia de una gran diversidad de niveles económicos y técnicos, así como el hecho de que el proceso debe reflejar un profundo conocimiento del contexto cultural en el que se desarrolla y el papel fundamental que las personas con discapacidad desempeñan en dicho proceso;

- e) Proponer la creación de mecanismos nacionales para establecer una estrecha colaboración entre los Estados, los órganos del sistema de las Naciones Unidas, otros órganos intergubernamentales y las organizaciones de personas con discapacidad;
- f) Proponer un mecanismo eficaz de supervisión del proceso por medio del cual los Estados tratan de lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 1994).

3.3.5 Declaración de Salamanca 1994

Del 7 al 10 de junio de 1994 se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en la ciudad de Salamanca, España. Asistieron 92 gobiernos además de 25 instituciones internacionales.

La Conferencia de Salamanca se sustenta en el principio de Educación para Todos y basándose en el principio de la “integración”. En esta conferencia los países asistentes reconocen la necesidad de trabajar hacia la creación de escuelas integradoras, de esta forma se pretende satisfacer las necesidades educativas especiales de los educandos a través de la creación de centros especializados y la capacitación de personal adscrito a estas dependencias. El personal del centro educativo será capaz de atender a los alumnos que así lo requieran, y a la par con el gobierno y las otras instituciones gubernamentales se tomarán las acciones pertinentes, propuestas en la declaración de Salamanca, para que se alcance verdaderamente una educación para todos.

3.3.6 Metas Educativas Iberoamericanas para el 2021

Debido a que los resultados generados a partir de los indicadores que evaluaron el cumplimiento de las tres metas del Marco de Acción en el 2000 no fueron alcanzadas como se deseaba, los países iberoamericanos contemplaron la creación de 11 metas, esta vez tomando en cuenta sus propios contextos sociales, políticos y económicos.

A continuación se presentan las 11 Metas Educativas Iberoamericanas (Organización de Estados Iberoamericanos, 2009) de las cuales su cumplimiento se habrá de evaluar en el 2021:

1. Comprometer a la sociedad con la educación
2. Educar en la diversidad
3. Extender la educación temprana
4. Universalizar la educación básica y mejorar su calidad
5. Asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas
6. Incrementar el acceso de los jóvenes a la enseñanza postobligatoria
7. Conectar educación y empleo a través de la Educación Técnico Profesional
8. Educar a lo largo de toda la vida
9. Cuidar el desarrollo profesional de los docentes
10. Contribuir a la configuración del espacio iberoamericano del conocimiento y a la investigación científica
11. Conseguir más recursos para la educación e invertir mejor

El punto dos de las metas presentadas con anterioridad es el que involucra la presente investigación debido a que en él se apuesta por la “Educación para la Diversidad”. Esto implica promover acciones educativas en materia de fomento a la interculturalidad, aceptación de las diferencias físicas, intelectuales, raciales, lingüísticas, económicas y religiosas a través de la promoción de la educación inclusiva.

3.3.7 Políticas Públicas en México

En México, a raíz de las acciones establecidas a nivel mundial también se han promovido leyes, reformas y acuerdos que contemplan acciones hacia la atención educativa de los grupos vulnerables.

El 26 de febrero del 2013 la reforma en el inciso D al artículo tercero de la Constitución Política Mexicana decreta que la educación impartida por el Estado será de calidad para que los todos educandos se desarrollen al máximo y mejoren de manera constante. Además, se señala en el inciso C que es el Estado aquel que

contribuirá a una mejor convivencia humana, esto con el fin de que se fortalezca el aprecio y respeto a la diversidad cultural y la dignidad de la persona.

El 13 de julio de 1993 fue publicada por primera vez la Ley General de Educación, durante el Gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari. Dicha ley en su artículo 41 se unifica el sistema de educación especial con el de educación regular a través de la integración. Además en ésta ley, aún vigente, se destina la educación especial a “personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”. (Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011)

En otro de los párrafos de la misma ley encontramos que para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes la Ley dice que “la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos”. (Párrafo adicionado DOF 22-06-2009)

Años más tarde, el 19 de agosto de 2011 se publica el acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Con el fin de que los maestros, directivos, futuros docentes, padres de familia, administradores educativos, autoridades, investigadores, y sociedad en general conozcan los fundamentos pedagógicos y política pública educativa sustentada por el plan de estudios 2011.

En el artículo séptimo del acuerdo 592, se presenta que la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal y las autoridades educativas locales tienen que garantizar el derecho a la educación a todos los estudiantes, contribuir a su formación integral en contextos inclusivos, y establecer los lineamientos para atender

estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes.

El 30 de Mayo del 2011 se publica en el diario oficial de la federación la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. En el artículo 2 de esta ley las secciones XI se entiende por Educación Especial a la que está destinada tanto a individuos con discapacidades transitorias o permanentes, como a aquellos que muestran aptitudes sobresalientes. Teniendo en cuenta que los alumnos se desarrollarán en un ambiente de equidad social. Por otra parte, la sección XII dice que los planteles de Educación regular tendrán una Educación de tipo Inclusiva que fomente la integración a través de métodos, materiales y técnicas adecuados (DOF, 2011).

3.7.8 Legislación en el Estado de Sonora: Ley Estatal de Educación

En el Estado de Sonora la Ley Estatal de Educación en su artículo 32 contempla que la educación especial estará destinada a las personas que presenten discapacidades permanentes o transitorias, además a los que muestren aptitudes sobresalientes. Los estudiantes recibirán educación en un marco de equidad; es decir, adecuada a sus propias condiciones.

La integración de alumnos discapacitados menores de edad se promoverá en las aulas regulares de educación básica. Todo esto con el fin de que exista una convivencia social y productiva en un contexto de autonomía por parte de los individuos.

Además de contemplar a los educandos, en el proceso educativo de la entidad federativa; también se contempla el brinda la orientación necesaria a los padres de familia o tutores legales de los estudiantes. Además, se orientará a todos aquellos maestros y personal de educación básica regular que participen en sistemas que integren a alumnos con necesidades educativas especiales.

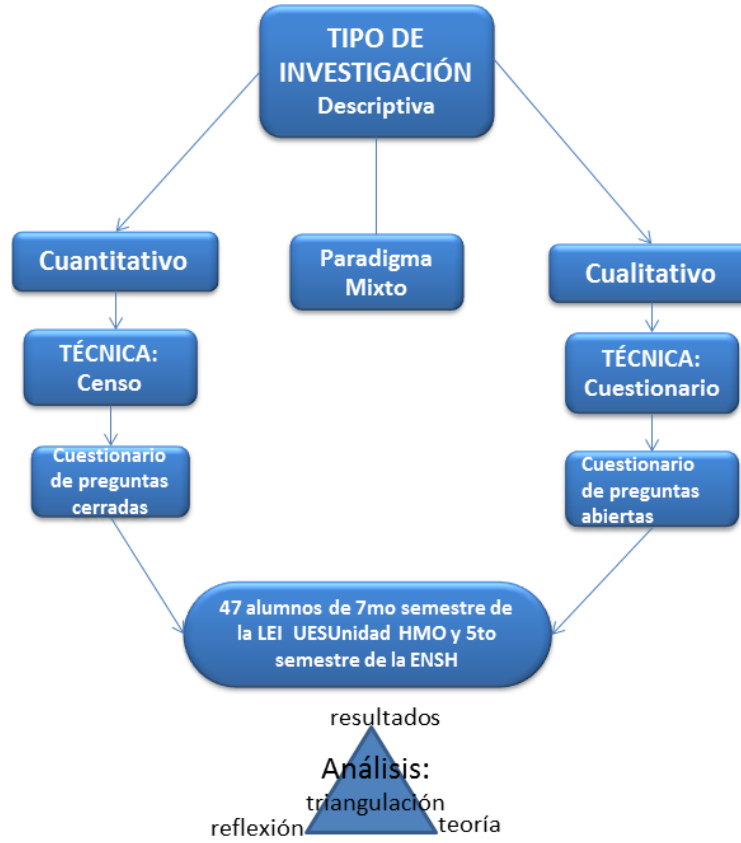
Es notorio en éste capítulo que a nivel internacional existen desde hace tiempo acciones para lograr atender la diversidad en educación. Más aún desde la

Declaración de Salamanca en 1994 la cual promueve la educación para todos en un marco de integración educativa. Las reformas constitucionales en México desde los 90s también buscan no únicamente fortalecer una educación integradora sino además formar docentes especializados en la atención a alumnos con NEE. Sin embargo, estas acciones siguen enfocándose en atender a los alumnos con discapacidades físicas o mentales y deja por lado a los otros grupos vulnerables. Aunado a lo anterior, las universidades e instituciones de educación superior encargadas de formar docentes siguen necesitando el gestionar curricularmente los contenidos de las asignaturas relacionadas a la inclusión educativa para contemplar la atención a los distintos tipos de grupos vulnerables.

Capítulo IV

Metodología

Esquema No. 3
"Esquema Metodológico"



Espinoza (2014)

El presente capítulo tiene el objetivo de describir de manera detallada el modelo metodológico utilizado para abordar el objeto de estudio. Se explica el tipo de investigación, el paradigma, así como las variables que se determinaron y sus respectivos indicadores. Además, se incluyen las técnicas de recolección de información implementadas, el contexto y los sujetos con quienes se realizó.

4.1 Tipo de investigación

De acuerdo a referencias bibliográficas consultadas la presente es una investigación de tipo descriptiva. Malhotra (1997) define a grandes rasgos a dicha investigación como “el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problemas en cuestión” (p. 90).

La investigación de tipo descriptiva, también es llamada *interpretativa* y según Gento (2004) es aquella que “se propone descubrir lo que es de interés en la situación en uno o más momentos del tiempo” (p. 32). Otro aspecto significativo de la investigación interpretativa o descriptiva es que aquí se interpreta el significado de lo que se describe. Según Padua (1979, en Gento, 2004), todos los estudios de este tipo de corte dan como resultado un diagnóstico. Con lo que respecta a los datos recogidos, esta investigación fue *transversal* o *transeccional*; es decir, se recogieron datos de un determinado momento o de un tiempo específico.

Para Seliger y Shohamy (1989) la investigación descriptiva es un tipo de categoría la cual utiliza información ya existente o no experimental con una hipótesis preconcebida. Se contrasta al tipo de investigación experimental ya que en un estudio descriptivo no existe manipulación de los fenómenos naturalmente ocurridos en el contexto estudiado.

El propósito de los estudios descriptivos es el de especificar características importantes de personas, grupos de personas, comunidades, o como en el caso de

la presente investigación, el impacto que una materia tiene en la formación de futuros maestros de inglés. “En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente para así describir lo que se investiga” (Hernández, *et al.*, 1998, p. 60). En éste tipo de estudio, las variables son medidas de manera independiente y precisa. En la presente investigación se consideró necesario utilizar el estudio descriptivo ya que se analizaron las percepciones compartidas por los alumnos en el cuestionario aplicado.

4.2 Paradigma

En esta investigación se utilizaron tanto técnicas cualitativas como técnicas cuantitativas; lo que dio como resultado un enfoque mixto. Se le llama enfoque mixto a aquel en donde existe una combinación entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. En otras palabras, ambos paradigmas se entremezclan durante el proceso de investigación o en la mayoría de sus etapas (Hernández, *et al.*, 2003). Para Hernández y colaboradores (2003) un enfoque mixto “oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador necesita un enorme dinamismo en el proceso” (p. 21).

Los métodos mixtos de investigación los métodos cuantitativos y cualitativos se integran de manera sistematizada en un solo estudio para poder obtener una “fotografía” más completa del fenómeno estudiado (Chen, 2006; Johnson, *et al.*, 2006; Hernández, *et al.*, 2010). Hernández Sampieri y otros expertos coinciden en que los problemas y fenómenos estudiados en la actualidad tienen la característica de ser diversos y complejos por lo que utilizar solo un enfoque, cuantitativo o cualitativo, sería insuficiente. (Hernández y Mendoza, 2008; Creswell, *et al.*, 2008; Hernández, *et al.*, 2010). Retomando lo anteriormente mencionado, para el presente estudio fue algo muy importante el contar con un enfoque mixto para la obtención de resultados que profundizaran (en cuanto al aspecto cualitativo) y midieran (en cuanto al aspecto cuantitativo) la utilidad de las materias relacionadas a la inclusión

educativa. En este trabajo se utilizó un enfoque mixto para que al combinar la información recabada en los cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, el resultado contemplara tanto la opinión de los alumnos y el verdadero impacto de los temas vistos en las asignaturas a lo largo del semestre que fueron cursadas.

4.3 Variables e indicadores

La siguiente tabla muestra la dimensión de la investigación, así como las variables que se utilizarán para dar respuesta a la pregunta central de la investigación así como a las preguntas específicas. Las variables serán definidas a través de los indicadores también presentados a continuación:

Tabla No. 2
“Dimensión-Variable-Indicador”

DIMENSIÓN	Variable	Indicador
Gestión curricular de las materias de inclusión a partir de la percepción de los alumnos	Percepción	Opinión sobre la importancia de la materia Opinión de los contenidos de la materia Carencia temática de la materia Opinión sobre los tiempos destinados para la materia Opinión sobre la ubicación de la materia dentro del plan de estudios Visión a futuro como docente del impacto de la materia

	Utilidad	Identificación de terminología
		Sensibilización hacia la inclusión
		Estrategias de identificación
		Estrategias de atención

Espinoza (2014)

Para continuar se describe el contenido de la tabla de dimensión-variable-indicador presentada anteriormente. Para la variable de percepción se elaboraron los indicadores de opinión sobre la importancia de la materia en donde se buscaba describir el impacto que tienen las materias relacionadas a la inclusión en su formación como docentes; el indicador de opinión de los contenidos de la materia el cual tenía el fin de conocer la relevancia de los temas abordados en la materia; por el contrario, el indicador de carencia de temática fue utilizado para conocer cuales temas sobre inclusión hubiese sido importante ver en clase pero no fueron vistos; los indicadores de opinión sobre los tiempos destinados para la materia fue presentado para saber si los estudiantes creían si era suficiente llevar la materia durante un semestre cuatro horas a la semana o si era necesario estar expuestos a la disciplina por más tiempo; el indicador de opinión sobre la ubicación de la materia dentro del plan de estudios se refería al semestre de la licenciatura en donde se debía de llevar la materia ya que en ambas instituciones las materias se llevaron en el tercer año; por último, el indicador de visión a futuro como docente del impacto de la materia aportó datos para saber la forma en la que visualizan la utilidad de la materia cuando sean docentes titulados.

4.4 Técnicas de recolección de datos y descripción de los instrumentos

Las técnicas de recolección de información utilizadas para esta investigación fueron el cuestionario y el censo. Éstas técnicas pertenecen al método del tipo

interrogatorio el cual para Namakforoosh (2006) es uno de los “menos costosos y puede cubrir áreas no precisadas en la observación; por otra parte las técnicas en este método tienen la desventaja de emitir resultados influenciados por las tendencias más populares en ese momento del tiempo”. (p. 74). En específico las dos técnicas para recabar la información de este estudio pertenecen a la sub categoría de interrogación escrita, según Gento (2004) son éstas en las que los mismos participantes responden de manera escrita en el mismo instrumento o en otro material brindado. Los instrumentos pertenecientes a este tipo de técnica interrogativa tienen la ventaja de que lo expresado por los participantes es precisamente expresado por su propio puño y letra. Sin embargo, esta misma ventaja, obliga al investigador a redactar preguntas precisas y claras. Hernández, *et al.*, (1998) afirman que el cuestionario, ya sea abierto o cerrado, es quizás uno de los instrumentos más populares para la recolección de información.

4.4.1 Censo: Cuestionario de preguntas cerradas

Para esta investigación una de las dos técnicas de recolección de información utilizadas fue el censo a través del instrumento de cuestionario de preguntas cerradas los cuales fueron aplicados a la totalidad de los estudiantes participantes de las instituciones públicas de educación superior formadoras de docentes de inglés. “...El censo constituye un procedimiento de generación de estadísticas que permite recabar información en todas y cada una de las unidades de observación de la población objeto de estudio...” (INEGI, 2009)

El censo resultó ser lo más apropiado para recopilar parte de la información necesaria para esta investigación debido a que “comprende el conteo completo de los elementos de una población u objeto de estudio” (Malhotra, 1997:359). Otra característica importante de esta técnica de recolección de datos resaltada por Rojas (2002) es que el censo es un procedimiento que permite recabar información empírica sobre aquellos aspectos que son considerados como los más importantes dentro de una población seleccionada previamente. (Rojas, 2002: 126). Como se mencionó anteriormente, para los datos cuantitativos se utilizó el instrumento del

cuestionario de preguntas cerradas para recolectar la información del censo. Gento (2004) define los cuestionarios como “una serie de preguntas escritas, estructuradas en torno a un tema, a las que deben responder, generalmente también por escrito, las personas a quienes se destinan” (Gento, 2004: 80). Seliger y Shohamy (1989) afirman que un cuestionario de preguntas cerradas se caracteriza por tener reactivos en los cuales las posibles respuestas varían en su nivel de explicitud. En Hernández, Fernández y Baptista (1998), los cuestionarios con preguntas cerradas son definidos como aquellos que contienen categorías o alternativas de respuesta delimitadas al momento de su elaboración. Las posibles respuestas son plasmadas para que los sujetos seleccionen la o las ideal(es) según las instrucciones (p. 277). Existen dos posibilidades de respuestas en los cuestionarios cerrados dicotómico: una afirmativa y otra negativa; los participantes tiene forzosamente que elegir una de las dos respuestas (Arias, 2007, p. 226).

El instrumento utilizado para recabar los datos de esta investigación consistió en una tabla dividida en dos secciones. La primera denominada: términos relacionados con integración, la cual contenía 8 términos relacionados con la integración educativa. La segunda sección: términos relacionados con la inclusión contenía 9 términos pertenecientes a la inclusión educativa. (Ver anexo 1)

4.4.2 Cuestionario: Cuestionario de preguntas abiertas

Con lo que respecta a la técnica desarrollada para la obtención de información cualitativa de este estudio, se utilizó el cuestionario. El cual es definido por Álvarez-Gayou (2003) como una guía de tópicos de los cuales se requiere que los participantes brinden su opinión. Tanto en los cuestionarios abiertos como cerrados las preguntas de la guía ya han sido previamente formuladas.

De acuerdo a Herrera (2008) la técnica del cuestionario es utilizada cuando se pretende conocer las opiniones de un grupo relativamente grande de participantes, sin invertir en esto mucho tiempo. Además, es importante que cuando el fin de la información recolectada es de carácter cualitativo, éste debe guiar al participante “la gama continua dentro de la que se buscará la respuesta” (p. 19).

El instrumento por medio del cual se recolectó la información del cuestionario fue el cuestionario de preguntas abiertas. Para Gento (2004) este tipo de instrumento es útil para conocer opiniones o actitudes sobre determinados aspectos. En Arias (2007) encontramos que en los cuestionarios de respuestas abiertas la única limitante es la capacidad de expresión de ideas, la personalidad y la disposición a contestar que tienen los sujetos entrevistados. Hernández, y colaboradores (1998) presentan a las preguntas abiertas como aquellas que “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta” (Hernández, *et al.*, 1998, p. 280). Debido a lo anterior, las posibles categorías de respuesta llegan a ser amplias. Para la recolección de datos de este estudio, el utilizar un cuestionario con preguntas abiertas resultó útil debido a que se deseaba profundizar en la opinión que tenían los participantes. Además, se elaboraron once reactivos para este instrumento, según Herrera (2008) el cuestionario debe de tener como máximo treinta reactivos relacionados con el tema estudiado.

La raíz de la presente investigación radica en conocer la percepción de la utilidad de las materias relacionadas con inclusión educativa que tienen los alumnos de las dos instituciones de educación superior consultadas. Tanto para el análisis cuantitativo y cualitativo, el cuestionario resulta de gran beneficio en la evaluación de elementos de los centros educativos, en este caso, la materia dentro de la malla curricular (Cassanova, 1999 en Gento 2004, p. 170). Basándose en la parte cualitativa del paradigma mixto utilizado en este estudio, el cuestionario abierto resultó primordial para obtener las percepciones de los participantes. Tal y como lo menciona Álvarez-Gayou (2003) “De ahí que la única opción para la investigación cualitativa, mediante cuestionarios consista en utilizar preguntas abiertas” (p. 150).

La guía de preguntas para el cuestionario fue nombrado *Cuestionario sobre Percepción y Utilidad de la Materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales e Inclusión de Alumnos Vulnerables* la cual consistió en una serie de nueve preguntas con las cuales las variables de *Percepción y Utilidad* de la materia así como sus indicadores generaron la información cualitativa que se requería. (Ver anexo 2)

En la siguiente tabla se muestra el reactivo que corresponde a cada indicador:

Tabla No. 3
"Indicador-Reactivo"

Indicador	Reactivo
Opinión sobre la importancia de la material	¿Qué opinas de la pertinencia de la materia IANEE/ IAV dentro de la malla curricular?
Opinión de los contenidos de la material	¿Qué opinas de los contenidos de dicha materia?
Carencia temática de la materia	Describe temáticas necesarias de las cuales la materia carece.
Opinión sobre los tiempos destinados para la materia	¿Cuál es tu opinión sobre los tiempos destinados en el plan de estudios para la materia? ¿Cuánto tiempo crees que se deba destinar a la materia en el plan de estudios?
Opinión sobre la ubicación de la materia dentro del plan de estudios	Considerando tus necesidades. ¿Desde qué semestre de tu licenciatura se debería de llevar la materia de IAV?
Visión a futuro como docente del impacto de la Materia	¿De qué forma te servirá la materia cuando seas docente titular?
Sensibilización hacia la inclusion	De la materia IAV. Describe situaciones en las que los contenidos de la materia te hayan sido útil.
Estrategias de identificación	De la materia IAV. Describe situaciones en las que los contenidos de la materia te hayan sido útil.
Estrategias de atención	De la materia IAV. Describe situaciones en las que los contenidos de la materia te hayan sido útiles.

Espinoza (2014)

El reactivo de “En tu experiencia frente a grupo. ¿Cuál es el tipo de alumno vulnerable que se presenta con mayor frecuencia?” fue incluido en el cuestionario para la fase de diseño de la propuesta de intervención. Esto con el fin de diseñar temáticas enfocadas en lo que los estudiantes enfrentan con más frecuencia en su práctica.

4.5 Contexto y sujetos

La investigación se realizó en dos grupos de distintas instituciones de educación superior de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Por otra parte, los sujetos de la investigación son los alumnos de educación superior que recientemente han llevado materias relacionadas con la inclusión educativa en la materia de inglés.

4.5.1 Escuela Normal Superior de Hermosillo: Alumnos de V semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés

La Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH) es una institución de educación superior perteneciente al Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES).

La ENSH plantel Hermosillo cuenta con las siguientes especialidades de la licenciatura en educación secundaria:

- ❖ Inglés
- ❖ Matemáticas
- ❖ Formación Cívica y Ética
- ❖ Telesecundaria

Todas las especialidades siguen el eje de formación basado en desarrollar las competencias de identificar, diagnosticar, diseñar, intervenir, y evaluar a lo largo de los ocho semestres de formación profesional.

Este estudio de investigación generó datos a partir de los instrumentos aplicados a 30 alumnos del quinto semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés quienes culminaron la materia Optativa 1: Inclusión de Alumnos Vulnerables (ver anexo 3). Es importante especificar que las materias de tipo optativo son seleccionadas en base a las necesidades que cada generación de estudiantes normalistas detectan hasta ese momento en su formación y son ellos mismos quienes al finalizar el cuarto semestre llegan a un consenso para decidir su línea temática.

4.5.2 Universidad Estatal de Sonora: Alumnos de VII semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

La Universidad Estatal de Sonora (UES) es una institución universitaria miembro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Antes del 1ero de septiembre de 2012, la UES era conocida como Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES) hasta que una reforma en su Ley Orgánica le concedió el carácter de universidad del estado.

La UES sede Hermosillo cuenta con diferentes licenciaturas de:

- ❖ Lic. Administración de Empresas
- ❖ Lic. Comercio Internacional
- ❖ Lic. Administración de Empresas Turísticas
- ❖ Lic. Contaduría
- ❖ Lic. Ecología
- ❖ Lic. Entrenamiento Deportivo
- ❖ Lic. Nutrición Humana
- ❖ Lic. Enseñanza del Inglés
- ❖ Ing. Geociencias
- ❖ Ing. Horticultura
- ❖ Ing. Ambiental Industrial

Todos los programas educativos siguen el modelo educativo enfocado en el aprendizaje y las competencias del estudiante (ENFACE). El ENFACE principalmente busca que sus profesionales egresados sean capaces de integrar la vida cotidiana con el saber, saber ser, y saber hacer (ver anexo 4).

La presente investigación obtuvo sus datos a través de la aplicación de los instrumentos de recolección de información a los 17 alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés quienes habían acreditado la materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ver anexo 5) en el sexto semestre.

4.6 Técnica de descripción de resultados

Para la descripción de los resultados obtenidos se utilizará la triangulación la cual para Denzin (1979) en Gento (2004) “hace referencia a la recogida de información desde diferentes puntos de vista o distintos espacios o momentos: tal información se somete, luego, a debate entre quienes la han recogidos para llegar a las conclusiones que afloran de dicho debate” (p. 180).

Existen varias ventajas de la triangulación, Cook y Reichardt (1986) en Gento (2004) las enlistan y entre ellas destacan que la triangulación es útil para que se les ponga atención a los diversos objetivos que tienen las investigaciones; otra ventaja es que los objetivos de una investigación se exaltan porque se ofrecen varios puntos de vista y percepciones; y finalmente, los resultados pueden ser contrastados y esto genera nuevos razonamientos más filtrados.

La triangulación de datos como lo señala Bisquerra (1989) en Arias (2009) consiste en la recolección de diversos datos a partir de diversas fuentes de información para luego contrastarla. En base a esta información, ésta investigación utilizó los datos brindados por los dos instrumentos utilizados y los contrastó con la información teórica aportada por los autores los cuales fueron analizados. De esta

forma, se generaron hallazgos que permitieron generar conclusiones y desarrollar una propuesta de intervención.

Capítulo V

Análisis de Resultados

En el presente capítulo se describirán los resultados obtenidos de la implementación de técnicas abordadas en el modelo metodológico y será estructurado por técnica aplicada y por variables.

Tendremos un primer apartado de datos socio académicos los cuales incluyeron datos de género y edad. El segundo apartado dividido entre los indicadores. Este apartado describe la primer variable percepción en la cual se evaluaron de forma cualitativa los siguientes indicadores: la opinión sobre la utilidad de las materias, opinión de los contenidos de la materia, carencia temática de la materia, opinión sobre los tiempos destinados para la materia, opinión sobre la ubicación de la materia dentro del plan de estudios, visión a futuro como docente del impacto de la materia. En el tercer apartado se encuentra la segunda variable de utilidad la cual desde un paradigma mixto contiene los indicadores de: identificación de terminología, sensibilización hacia la inclusión, estrategias de identificación, y estrategias de atención. En un cuarto apartado y último se enlistaran por variable los resultados más relevantes de nuestro estudio, siendo aquellos que tienen estrecha relación con los objetivos planteados.

5.1 Datos Socio Académicos

Los instrumentos de esta investigación fueron aplicados a un total de 47 alumnos de nivel licenciatura con especialidad de enseñanza del inglés. 30 de los participantes asistían al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad de Inglés de Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH) y 17 de los sujetos formaban parte del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Estatal de Sonora (UES).

Tabla No. 4
 “Distribución de alumnos por género: ENSH”

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	10	33.3
Femenino	20	66.7
Total	30	100.0

Espinoza (2014)

Tabla No. 5
 “Distribución de alumnos por edad: ENSH”

	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	1	3.3
20 años	10	33.3
21 años	9	30.0
22 años	8	26.7
23 años	2	6.7
Total	30	100.0

Espinoza (2014)

Los participantes de la ENSH presentan un rango de edad limitado, entre 20 y 23 años, siendo la mayoría estudiantes de 20 años. Esto puede deberse a que la Escuela Normal Superior de Hermosillo en su plan escolarizado limita la edad de los aspirantes de nuevo ingreso a un máximo de 21 años de edad.

Tabla No. 6
 “Distribución de alumnos por género: UES”

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	15	88.23
Masculino	2	11.77
Total	17	100.0

Espinoza (2014)

Tabla No. 7
 “Distribución de alumnos por edad: UES”

	Frecuencia	Porcentaje
21 años	6	35.3
22 años	8	47.1
24 años	1	5.9
26 años	2	11.8
Total	17	100.0

Espinoza (2014)

En contraste con el rango de edades por parte de los participantes de la ENSH, los participantes de la UES presentan un rango más amplio. Esto puede ser debido al tipo de institución de educación superior que representa la Universidad Estatal de Sonora en las cuales, generalmente en México, no hay límite de edad para matricularse en ellas.

5.2 Percepción

La percepción que se tiene de las materias de Inclusión de Alumnos Vulnerables (ENSH) e Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (UES) dentro del plan de estudios de ambas licenciaturas fue en su totalidad positiva. No obstante al verse inmersos en diferentes situaciones de práctica docente que, como ya se presentó en el marco teórico de esta investigación, cumple con las funciones principales de desarrollar el pensamiento crítico y formar sujetos capaces de apropiarse de los conocimientos y transformarlos, las opiniones de los alumnos hicieron ver que dichas materias presentan ciertas debilidades.

5.2.1 Opinión sobre la importancia de la materia

Las percepciones de los alumnos sobre la importancia de la materia relacionada a la inclusión educativa es percibida muy favorablemente por los participantes, manifestando la necesidad de incluirse en la malla curricular por los

siguientes motivos: identificación de NEE, concientización sobre la importancia y desarrollo de competencias de atención.

Las categorías de opinión sobre los contenidos de las materias relacionadas a la inclusión educativa que se presentaron con mayor frecuencia en ambas institución es han sido agrupadas en la siguiente tabla:

Tabla No. 8
“Categoría-Testimonio: Opinión de la materia”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
La materia es pertinente porque concientiza sobre la Inclusión o la Integración	“(…) crear conciencia en los estudiantes de la igualdad, fomentando la integración dentro y fuera del aula.”(Alumno ENSH) <i>“Creo que es muy importante porque debes darle el valor a los estudiantes por igual (…)”</i> (Alumno UES)	18
La materia es pertinente porque desarrolla competencias de atención	<i>“Creo que su pertinencia es bastante, en nuestra formación se encuentran ya bastantes elementos de pedagogía, psicología, conocimiento de la especialidad (…)”</i> (Alumno ENSH) <i>“También es importante saber que hacer al momento que se nos presente una situación en la cual tengamos un alumno especial ya que sabremos en que forma ayudarlos en una forma específica.”</i> (Alumno UES)	18
La materia es pertinente	<i>“Creo que es sumamente importante y</i>	7

debido a que ayuda a identificar las NEE	<p><i>pertinente dado que hoy en día los alumnos con NEE están en nuestras aulas (...)</i>” (Alumno ENSH)</p> <p><i>“Opino que es muy importante porque actualmente se tiene mucho en consideración si los alumnos tienen alguna necesidad, no era como antes que a todos los trataban igual, ahora se tiene más consideración con aquellos alumnos que lo necesiten o al menos tener una noción de esas necesidades.”</i> (Alumno UES)</p>	
--	---	--

Espinoza (2014)

Los hallazgos encontrados permiten saber que la materia resultó significativa para los futuros docentes con especialidad en inglés. Y si bien es existieron diferentes razones por las cuales manifestaron la importancia de la asignatura, es importante saber que tal y como se mencionó en el apartado de Antecedentes, los alumnos que se están formando para ser docentes, siempre están de acuerdo con trabajar en aulas con diversidad.

5.2.2 Opinión de los contenidos de la materia

La mayoría de los participantes de ambas instituciones estuvieron conformes con los temas y actividades que se desarrollaron a lo largo de los dos cursos. Nuevamente, se generaron subgrupos basados en el impacto de los contenidos; en especial porque las dos instituciones, a pesar de formar docentes de inglés, tienen diferentes perfiles de egreso, debido principalmente a que una institución Normal enfocada en formar maestros de educación de secundaria pública y la otra es Universidad formadora de maestros que en su mayoría trabajará en instituciones de educación básica privadas.

Los participantes de ambas instituciones coincidieron en su mayor parte en que la materia aporta los contenidos suficientes. La siguiente tabla ilustra las menciones que ejemplifican tanto los aspectos positivos como los negativos:

Tabla No. 9
 “Categoría-Testimonio: Contenidos de la materia”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Los contenidos de la materia fueron suficientes, útiles o atractivos	<p><i>“Me parecieron pertinentes y muy útiles para aplicar en las prácticas en secundaria y saber un poco más de cómo atender a los alumnos vulnerables y así mejorar como docentes.” (Alumno ENSH)</i></p> <p><i>“Los contenidos que vi a lo largo del semestre para mi, fueron los necesarios, así como las visitas q realizamos fueron de suma importancia ya que no es lo mismo verlo en el salón de clases que hacerlo en presencia, las visitas fueron una gran experiencia. Las evidencias en clase lo fueron también ya que pusimos en practica material que nos podría ser útil en la vida real y situaciones en las cuales como podríamos salir adelante.” (Alumno UES)</i></p>	43
Los contenidos de la materia fueron insuficientes	<p><i>“Me gustan los contenidos pero creo que son muy básicos necesita indagar más en el tema.” (Alumno ENSH)</i></p> <p><i>“Son muy buenos pero siento que debería profundizarse un poco mas en cada tema y practicar mas y visitar mas instituciones.”</i></p>	4

	<i>También me gustaría que hubiera mas investigaciones y mas presentaciones sobre personas con experiencia.” (Alumno UES)</i>	
--	---	--

Espinoza (2014)

En estos hallazgos se puede apreciar que a pesar de estar a favor de varios de los temas vistos en la materia, los participantes sienten que, debido a sus experiencias en aulas reales, se necesita abordar otros temas, así como profundizar en otros.

5.2.3 Carencia temática de la materia

A pesar de que los contenidos presentados en la planeación de las materias resultaron de suma pertinencia y suficientes para casi la totalidad de los participantes, los alumnos comparten en sus escritos del cuestionario que algunos de los contenidos abordados en clase no fueron profundizados.

En cuanto a la carencia de contenidos temáticos de la materia por parte de ambos grupos de participantes son divididas en tres distintas percepciones. Resultado la más mencionada “insuficiencia de aplicación práctica” esto a pesar de que según el modelo educativo de la UES establece en su sección de Modelo Educativo y Funciones Universitarias: Elementos para su Concreción que además de un modelo conceptual se establecerán los medios y espacios para su realización en referencia al profesionista que se desea formar (p. 34). Además, en la ENSH el perfil de egreso de 1999, actualmente vigente presenta que el normalista será capaz de atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos en el contexto áulico.

Tabla No. 10
“Categoría-Testimonio: Carencia temática de la materia”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Insuficiencia de enfoque de aplicación práctica	<i>“(…) lo que más me hubiera gustado es practicar en una situación real.”</i>	20

	(Alumno UES) <i>“Pienso que esta materia carecía de un poco más de práctica de en verdad buscar estrategias y técnicas y llevarlas a la práctica para poder incluir a todos los estudiantes vulnerables.”</i> (Alumno ENSH)	
Insuficiencia en profundización de los contenidos	<i>“Considero que le hace falta porque se aprende poco a poco y se vio lo necesario.”</i> (Alumno ENSH) <i>“ (...) profundizar en los tipos de comunicación con alumnos sordos, ciegos, autistas o de lento aprendizaje.”</i> (Alumno ENSH)	10
Insuficiencia de asistencia a centros o eventos de especialización	<i>“La materia carece de pláticas, talleres y eventos donde esté involucrada la educación especial.”</i> (Alumno ENSH) <i>“visitar escuelas e instituciones de alumnos con capacidades diferentes, observar docentes.”</i> (Alumno ENSH)	7

Espinoza (2014)

Más específicamente, estos resultados muestran que los alumnos participantes necesitan que una vez conocidos los temas, se apliquen en contextos áulicos reales. Y además, que reciban la información no únicamente del instructor de la asignatura, sino también de parte de expertos en el tema así como de visitas a eventos relacionados con la educación especial.

5.2.4 Opinión sobre los tiempos destinados para la materia

Con lo que respecta a la opinión que se tiene de los tiempos destinados en el plan de estudios para la materia. Los alumnos de la ENSH al igual de los alumnos de

la UES opinaron en su totalidad que el estar expuestos únicamente un semestre a las materias de IAV y IANEE no es suficiente ya que esto es, de acuerdo a la opinión de la mayoría, lo que ocasiona que no se puedan cubrir ni profundizar en los temas o actividades necesarias.

Aquí se muestran las opiniones más representativas de los alumnos de ambas instituciones:

Tabla No. 11
 “Categoría-Testimonio: Tiempos destinados para la materia”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Tiempos destinados insuficientes	<p><i>“Pienso que no es suficiente lo que pudimos ver durante este semestre ya que ahora con el nuevo concepto de BAP, es mucho más amplia la materia a como yo pensaba, pienso que esta materia es más importante que otras que están en el plan de estudio.”</i> (Alumno ENSH)</p> <p><i>“No fue suficiente, considero que es muy importante y en un semestre no se puede cubrir completamente.”</i>(Alumno UES)</p>	41
Tiempos destinados suficientes	<p><i>“Si es suficiente porque no vamos a ser especialistas en NEE.”</i>(Alumno UES)</p>	6

Espinoza (2014)

Entonces, al cuestionar a los participantes sobre desde su punto de vista cuál sería el tiempo necesario para destinar a la materia a lo largo de sus estudios de licenciatura, éstos contestaron, otra vez, en base a su perfil de formación y exposición a las prácticas docentes.

Tabla No. 12
 “Categoría-Testimonio: Tiempos destinados para la materia sugeridos”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Entre uno y dos semestres	<p><i>“Considero que 2 semestres están bien. No se trata de ser especialistas en esto, ese no es nuestro objetivo ni del programa. Solo queremos tener herramientas necesarias para intervenir.”</i>(Alumno ENSH)</p> <p><i>“50 minutos es suficiente durante todo un semestre de lunes a jueves pero bien explicado.”</i>(Alumno UES)</p>	20
Entre tres y cuatro semestres	<p><i>“Cuatro semestres cuando menos.”</i> (Alumno ENSH)</p>	16

Espinoza (2014)

Como puede observarse algunos de los alumnos de la ENSH están dispuestos a tomar la materia por más de un año escolar. Esto puede deberse a que ellos están por más tiempo expuestos a la práctica docente que los alumnos de la UES.

5.2.5 Opinión sobre la ubicación de la materia dentro del plan de estudios

Los participantes de las dos instituciones a su vez propusieron, en base a sus experiencias y a sus necesidades como docentes practicantes de inglés, el momento educativo en el cual es propicio comenzar a llevar las materias relacionadas a la Inclusión Educativa.

Tabla No. 13
 “Categoría-Testimonio: ubicación sugerida de la materia dentro del plan de estudios”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Al practicar	<p><i>“Desde el IV semestre porque es ahí entonces cuando nos involucramos más</i></p>	23

	<p><i>con los estudiantes y si en III semestre se nos presentan situaciones del tema, en IV semestre ya aprenderíamos a controlarlos y cómo actuar en base a la experiencia.” (Alumno ENSH)</i></p> <p><i>“En 5to semestre porque es cuando enpesamos a practicar.”(Alumno UES)</i></p>	
Antes de practicar	<p><i>“Yo considero que desde el primer semestre se debería empezar a cursar.” (Alumno ENSH)</i></p> <p><i>“Desde 4to semestre.” (Alumno UES)</i></p>	18

Espinoza (2014)

Los participantes aquí registraron dos categorías de opinión. La primera es que las asignaturas de inclusión se presente antes de realizar sus prácticas, esto puede ser debido a que al momento de practicar necesitan hacer uso de estrategias de atención a alumnos vulnerables. La segunda categoría es en la que ellos indican que sería mejor recibir las asignaturas en el mismo semestre en el que comienzan a practicar. Este resultado concuerda con lo dicho por Achilli (2000 en Gorodokín, 2006) quien dice que al momento de comenzar la experiencia pre-profesional también se comienza con la necesidad de actualizarse y esto los practicantes lo hacen estando al frente del grupo a enseñar.

5.2.6 Visión a futuro como docente del impacto de la materia

El impacto de las materias de IAV y IANEE resultó, desde el punto de vista de los alumnos, como algo de provecho en su rol como futuros docentes de inglés en especial en las fases de identificación y atención de los alumnos vulnerables.

Tabla No. 14
“Categoría-Testimonio: Visión a futuro del impacto de la materia”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Para atender a sus	<i>“Me servirá para actuar frente a alumnos</i>	33

alumnos	<i>vulnerables y para llevar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se pueda incluir a alumnos vulnerables y que se dé un aprendizaje más equitativo y parejo, lo cual a su vez, conllevará a desarrollar diversas competencias.” (Alumno ENSH)</i>	
Para identificar	<i>“Tendría una idea de lo que es una NEE (...)” (Alumno ENSH)</i> <i>“Para identificar y comprender el comportamiento de los niños incluidos.” (Alumno UES)</i>	14

Espinoza (2014)

Los participantes opinaron que la asignatura repercute no únicamente a nivel práctica profesional, sino también tiene un impacto positivo a futuro en su rol como docente de inglés. La mayoría piensa que la materia le servirá para atender la diversidad en el aula, mientras que el resto piensa que serán capaces de identificar cuándo sus alumnos se encuentren en situación de vulnerabilidad.

5.3 Utilidad

Para evaluar el impacto de la materia en la formación de los futuros docentes no basta únicamente con conocer la opinión de los mismos. También es importante diagnosticar el impacto a nivel cognitivo que las materias relacionadas a la Inclusión Educativa dejaron. En gestión curricular, como se mencionó anteriormente en el marco teórico de este documento, para medir el resultado del proceso educativo no se toma en cuenta solamente el objeto de conocimiento sino la interacción de los nuevos conocimientos en la realidad del alumno fuera del salón de clases (Casassus, 2002: 57). Aquí, el reconocimiento de terminología relacionada con Integración

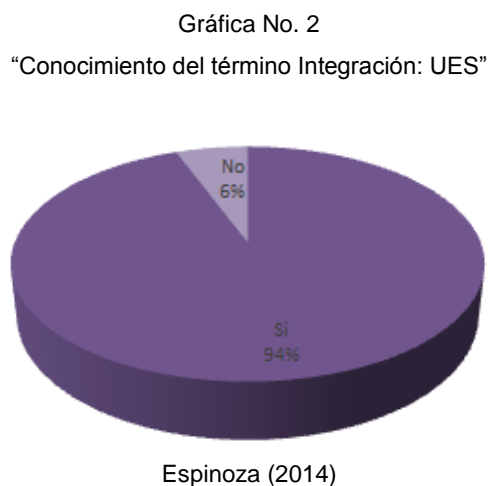
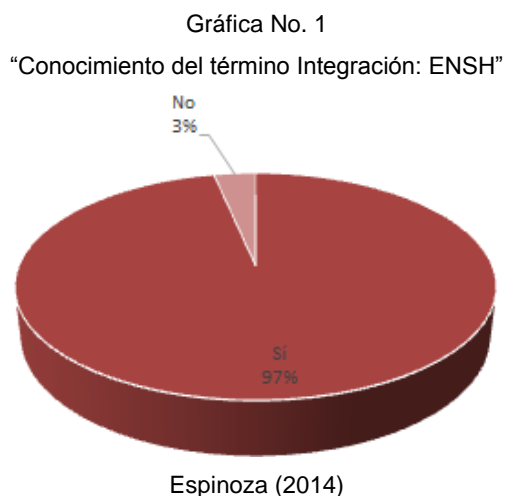
Educativa e Inclusión Educativa para los alumnos censados mostró una realidad cuantitativa diferente a la presentada en el punto anterior.

5.3.1 Identificación de terminología

En el siguiente apartado se muestran los resultados de la variable utilidad. Para presentarlos, se dividieron los resultados en conocimiento sobre terminología relacionada a la Integración Educativa por parte de los participantes de ambas instituciones, y conocimiento de terminología relacionada a la Inclusión Educativa.

5.3.1.1 Terminología relacionada con Integración Educativa

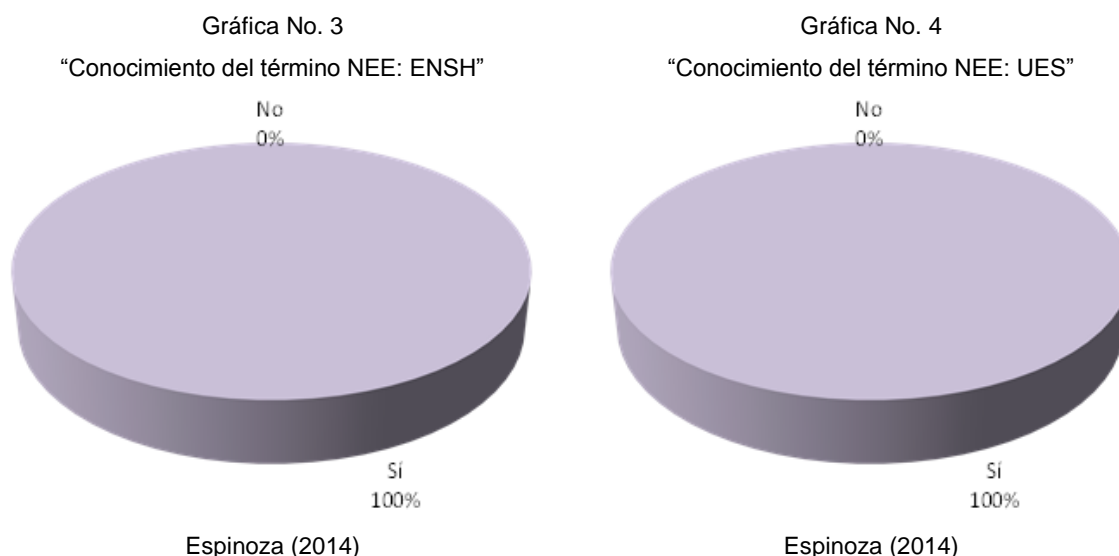
Para comenzar se presentan las gráficas que comprenden el reconocimiento del término Integración Educativa por parte de ambos grupos participantes. A continuación, las gráficas no. 1 y 2 ilustran el conocimiento el porcentaje de reconocimiento hacia el término Integración:



Los participantes de ambas instituciones demostraron conocer el término integración. Esto es importante porque es básico para comenzar con nociones de

Educación Especial. Y el conocerlo brinda conocimiento sobre otros términos fundamentales como las NEE.

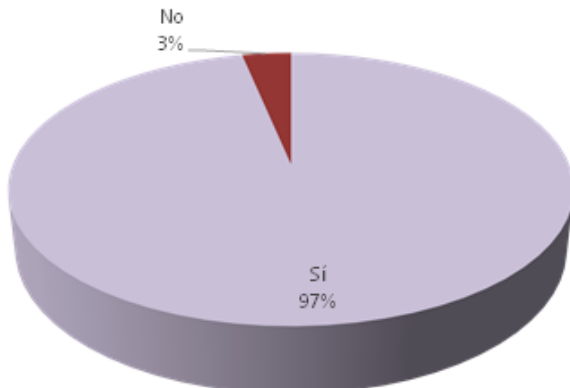
Las gráficas no. 3 y 4 se puede observar que el 100 por ciento de los participantes están conscientes del término Necesidades Educativas Especiales (NEE).Las NEE son un término que se volvió popular desde los 90s al utilizarse en las escuelas con modelos integradores ya fueran total o parcial.



Un término muy común, relacionado con la Educación Especial. El total de los alumnos afirmaron conocerlo, esto es importante porque los futuros docentes necesitan estar conscientes de que existe diversidad de alumnos en el aula.

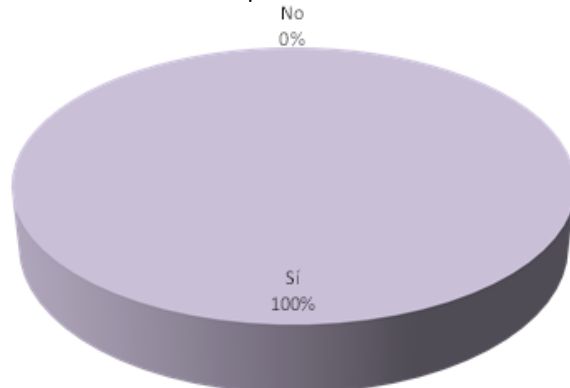
Las gráficas 5 y 6 buscaron medir el índice de conocimiento sobre alumnos con discapacidad. Nuevamente la mayoría de los alumnos respondieron que sí conoce el término. El 97 por ciento de la ENSH y 100 por ciento de la UES saben sobre éste.

Gráfica No. 5
 "Conocimiento del término Alumnos con Discapacidad:
 ENSH"



Espinoza (2014)

Gráfica No. 6
 "Conocimiento del término Alumnos con
 Discapacidad: UES"

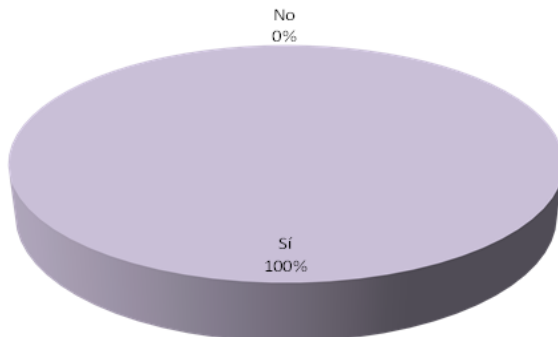


Espinoza (2014)

El concepto de discapacidad, a pesar de que para algunos autores como Stainback y Stainback (2001) resulta como una etiqueta para las personas de grupos vulnerables, fue ampliamente reconocido por los alumnos.

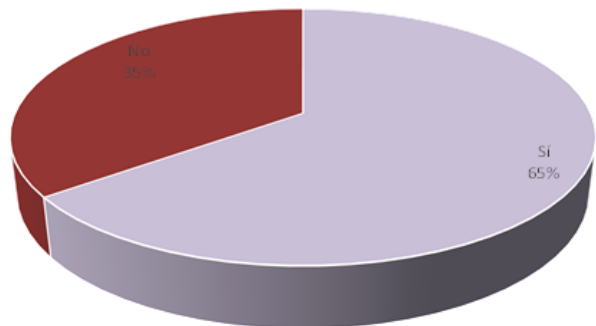
En las siguientes gráficas (7 y 8), el 100 por ciento de los alumnos de la ENSH afirmaron conocer el término de adecuaciones curriculares, sin embargo la gráfica número 10, únicamente 65 por ciento de los alumnos de la UES respondieron afirmativamente.

Gráfica No. 7
 "Conocimiento del término Adecuaciones
 Curriculares: ENSH"



Espinoza (2014)

Gráfica No. 8
 "Conocimiento del término Adecuaciones Curriculares:
 UES"

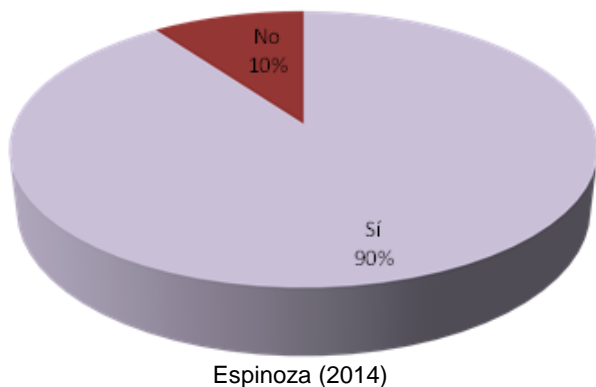


Espinoza (2014)

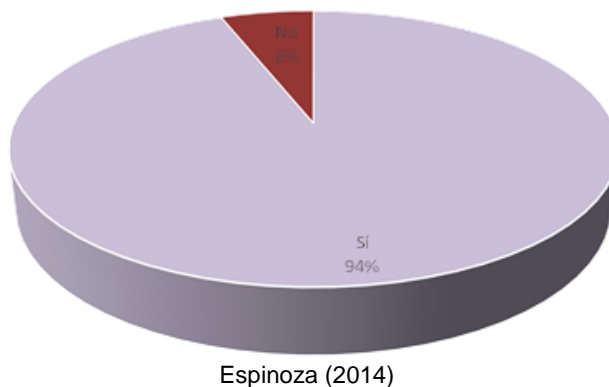
Las AC son importantes en un aula que es integradora. Un porcentaje menor no reconoció el término. A pesar de esto, el resto afirmó saber sobre éste. Es importante que los alumnos sean capaces de diseñar AC porque son la guía para que los maestros tomen decisiones específicas para aquellos alumnos que no tienen las mismas oportunidades de acceso al currículo (Fernández, 2009).

En las siguientes gráficas número 9 y 10 se puede apreciar un leve deceso en el porcentaje de alumnos que tiene conocimiento con el término Personas con Capacidades Diferentes, siendo 90 por ciento el número de alumnos de la ENSH que contestaron afirmativamente. Y 94 por ciento de respuestas positivas por parte de los alumnos de la UES.

Gráfica No. 9
"Conocimiento del término Personas con Capacidades Diferentes: ENSH"

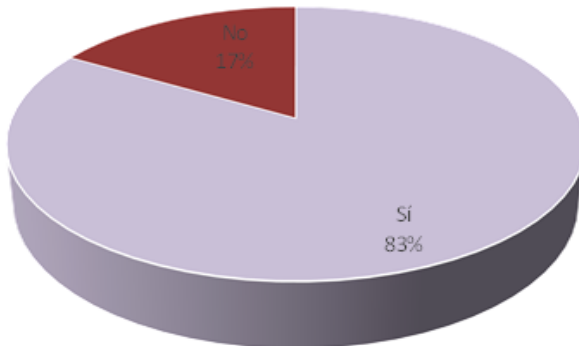


Gráfica No. 10
"Conocimiento del término Personas con Capacidades Diferentes: UES"



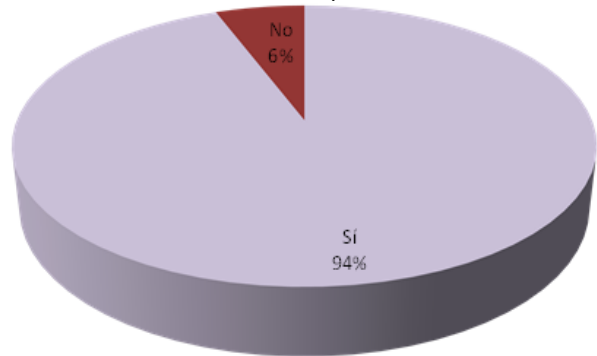
En estas gráficas (No. 11 y No. 12) de nuevo no todos los participantes afirmaron conocer el término capacidad diferente, esto puede deberse a que como se muestra en el anexo no. 1, no se le dio énfasis a la terminología relacionada con la integración educativa. Es por eso que aquí un 17 por ciento de la ENSH no reconoció el término de Capacidad Diferente. Y 6 por ciento de la UES no conoce el término.

Gráfica No. 11
 "Conocimiento del término Capacidad Diferente:
 ENSH"



Espinoza (2014)

Gráfica No. 12
 "Conocimiento del término Capacidad Diferente: UES"

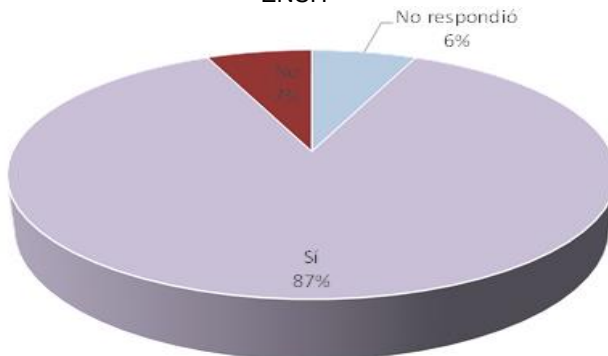


Espinoza (2014)

Las gráficas 9, 10, 11 y 12 muestran que los términos de capacidad diferente y derivados también fueron dominados por los alumnos de ambas instituciones participantes. Este término sigue siendo utilizado comúnmente en anuncios de políticas gubernamentales y es tal vez por eso que resultó con amplio reconocimiento.

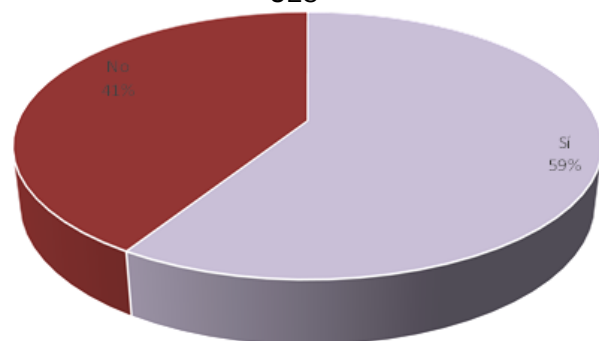
Aquí en las gráficas no. 13 y no. 14 se puede apreciar que nuevamente un deceso significativo en el dominio del término de Contenidos Curriculares. Es un 87 por ciento de la ENSH y 59 por ciento de la UES los que afirmaron estar consciente del término Contenidos Curriculares.

Gráfica No. 13
 "Conocimiento del término Contenidos Curriculares:
 ENSH"



Espinoza (2014)

Gráfica No. 14
 "Conocimiento del término Contenidos Curriculares:
 UES"



Espinoza (2014)

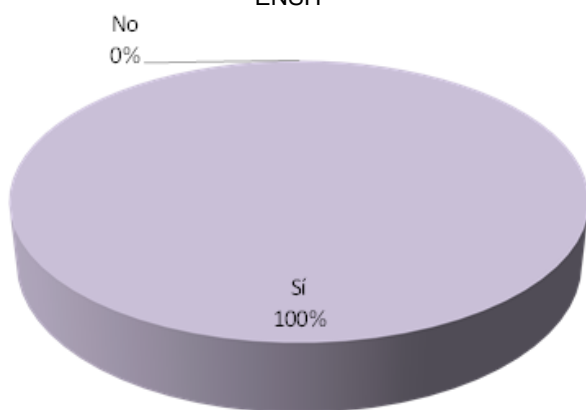
Los contenidos curriculares no fueron reconocidos tan ampliamente como otros términos presentados anteriormente en el cuestionario de preguntas cerradas. En los anexos 3 y 5 se muestran las planeaciones de ambas asignaturas. En ambas se puede apreciar que dichos temas no fueron expuestos por los instructores. Los alumnos que respondieron afirmativamente a estos pueden haberlos aprendido en otros proyectos.

5.3.1.2 Terminología relacionada con Inclusión Educativa

En las gráficas subsecuentes se muestran las respuestas de los alumnos participantes de la ENSH y la UES con los porcentajes de respuestas encontradas en los cuestionarios de preguntas cerradas en relación con el conocimiento hacia terminología relacionada con la inclusión educativa.

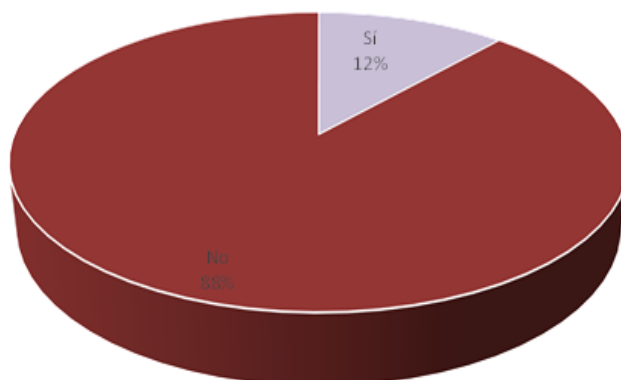
A continuación, estas gráficas (15 y 16) muestran que 100 por ciento de los alumnos de la ENSH conocen el término de inclusión educativa y sólo 88 por ciento de los alumnos de la UES conocen el término de Inclusión Educativa, esta diferencia puede ser debido a que los contenidos temáticos sugeridos en el plan de estudios de la UES para esa materia no muestran relación con la inclusión, predominando la integración.

Gráfica No. 15
"Conocimiento del término Inclusión Educativa:
ENSH"



Espinoza (2014)

Gráfica No. 16
"Conocimiento del término Inclusión Educativa: UES"

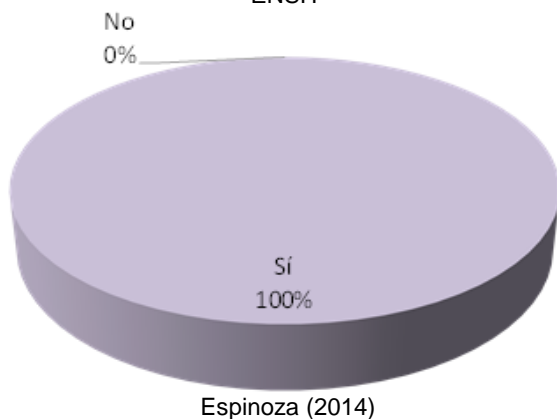


Espinoza (2014)

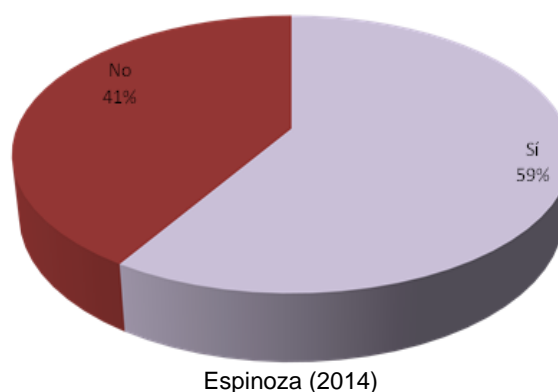
Los datos observados en estas gráficas pueden ser explicados en razón del contenido de la secuencia didáctica de la LEI de la UES (anexo 5), ya que sus contenidos se enfocaban en el conocimiento sobre integración escolar y discapacidades intelectuales.

En las gráficas 17 y 18 el 100 por ciento de los alumnos de la ENSH dijo que sí conoce el término Alumnos Vulnerables, mientras que el únicamente el 59 por ciento de los alumnos de la UES contestó que sí conoce el término.

Gráfica No. 17
"Conocimiento del término Alumnos Vulnerables:
ENSH"



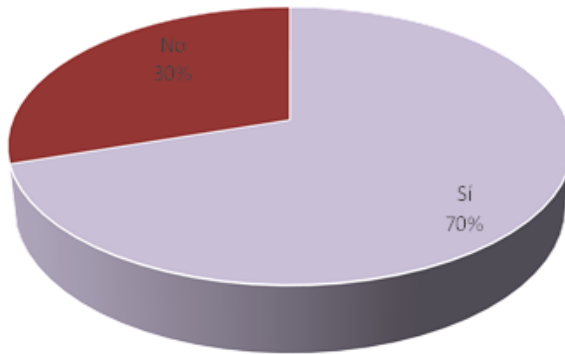
Gráfica No. 18
"Conocimiento del término Alumnos Vulnerables: UES"



La razón principal por lo que los alumnos de la ENSH dominan el término puede deberse a que es precisamente el nombre de la asignatura Optativa I: Inclusión de Alumnos Vulnerables, y viendo la planeación en el anexo 3, es posible notar que las tareas realizadas en clase giraban en torno a la terminología relacionada con eso.

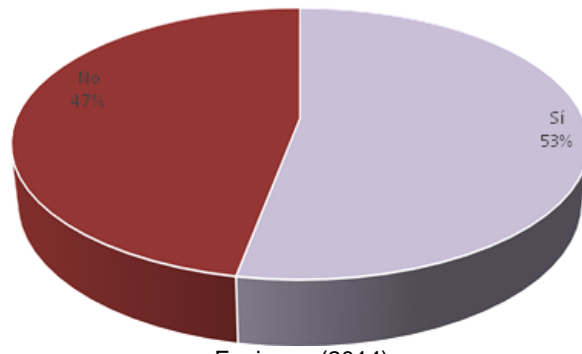
En las gráficas número 19 y 20 que midieron el nivel de conocimiento del término Alumnos con Diversidad Funcional mostró que el 70 por ciento de la ENSH respondió que *sí* están relacionados con dicho término. Y 53 por ciento de la UES respondió afirmativamente hacia este ítem.

Gráfica No. 19
 "Conocimiento del término Alumnos con Diversidad Funcional: ENSH"



Espinoza (2014)

Gráfica No. 20
 "Conocimiento del término Alumnos con Diversidad Funcional: UES"

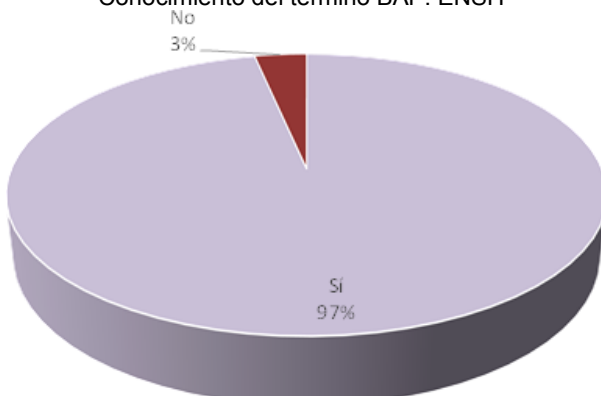


Espinoza (2014)

En los datos anteriores un amplio porcentaje de alumnos desconoce el término diversidad funcional. La contraparte en integración educativa de éste es capacidades diferentes, en base a esto se puede decir que los alumnos están más expuestos a campañas radio-televisivas que continúan utilizando el término.

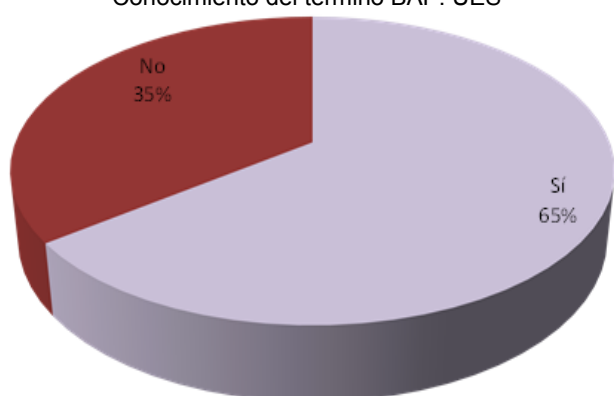
En la gráfica número 21 de la ENSH y 22 de la UES, los participantes contestaron en un 97 por ciento estar familiarizado con el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Y en el caso de los participantes de la UES 65 por ciento de los participantes dijeron que sí conocían el término BAP.

Gráfica No. 21
 "Conocimiento del término BAP: ENSH"



Espinoza (2014)

Gráfica No. 22
 "Conocimiento del término BAP: UES"

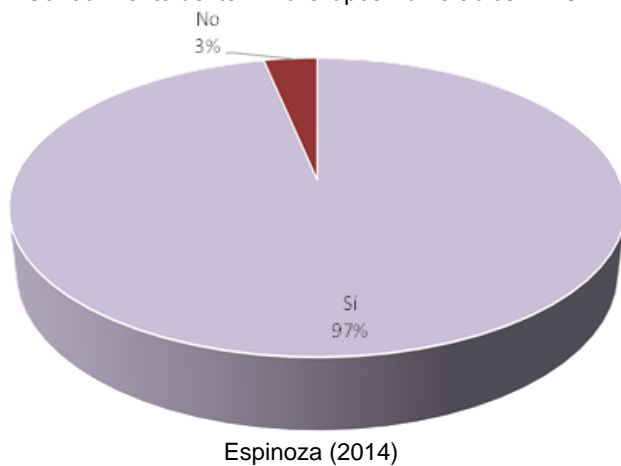


Espinoza (2014)

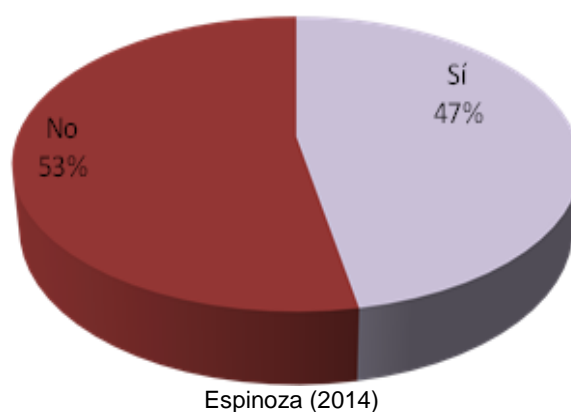
El grupo de alumnos que no reconoció el término por parte de la UES, puede justificarse remitiéndose a la planeación de la materia IANEE (anexo 5) ya que esta terminología no era común al momento de pensar en los contenidos de la misma.

El término Grupos Vulnerables (gráficas 23 y 24), es conocido por 97 por ciento de los alumnos que participaron de la ENSH afirmó conocer el término. En contraste con la mayoría de los participantes de la ENSH, menos del 50 por ciento de los participantes de la UES afirmaron conocer qué son Grupos Vulnerables.

Gráfica No. 23
"Conocimiento del término Grupos Vulnerables: ENSH"



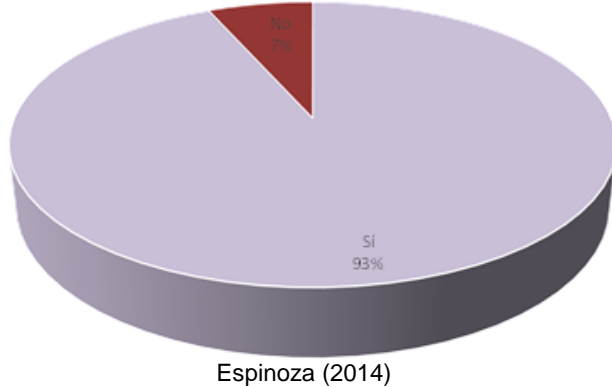
Gráfica No. 24
"Conocimiento del término Grupos Vulnerables: UES"



La misma razón puede justificar el porcentaje de alumnos que negaron conocer el término grupos vulnerables en la UES. Los contenidos de la planeación didáctica fueron seleccionados en el 2010. Y no es sino hasta el 2011 que en los modelos MASEE se comienza con la utilización de estos en la jerga de los expertos en Educación Especial.

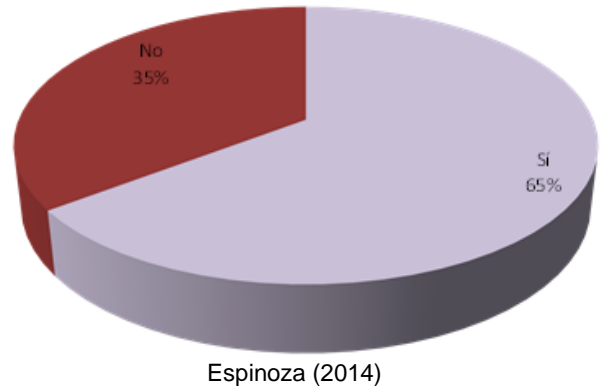
Aquí en la gráfica número 25 de la ENSH el 93 por ciento de los alumnos aseguró tener conocimiento del término de Estrategias para Promover el Aprendizaje y la Participación. Por otro lado en la gráfica número 26, el 65 por ciento de los participantes conocieron el término EPAP.

Gráfica No. 25
 “Conocimiento del término Estrategias para Promover el Aprendizaje y la Participación (EPAP): ENSH”



Espinoza (2014)

Gráfica No. 26
 “Conocimiento del término Estrategias para Promover el Aprendizaje y la Participación (EPAP): UES”

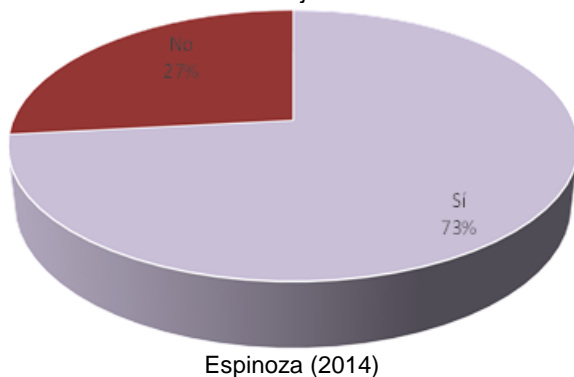


Espinoza (2014)

Las estrategias para el aprendizaje y la participación son conocidas por la mayoría de los alumnos de la ENSH, sin embargo nuevamente casi menos de la mitad los alumnos de la UES no están relacionados con el término. De nuevo, el momento en el que se diseñó la planeación de esta materia es el principal justificante y detonador del poco porcentaje que reconoció el término.

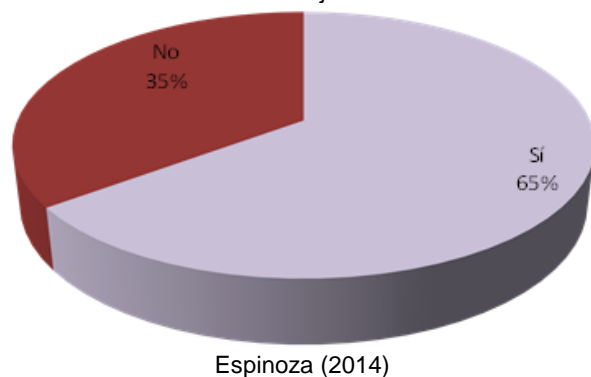
Las siguientes gráficas son la 27 por parte de la ENSH y 28 por parte de la UES. Aquí se les preguntó a los alumnos si conocían el término Ajustes Razonables, el 73 por ciento de la ENSH conoció el término y el 65 por ciento de los alumnos de la UES reconoció el término.

Gráfica No. 27
 “Conocimiento del término Ajustes Razonables: ENSH”



Espinoza (2014)

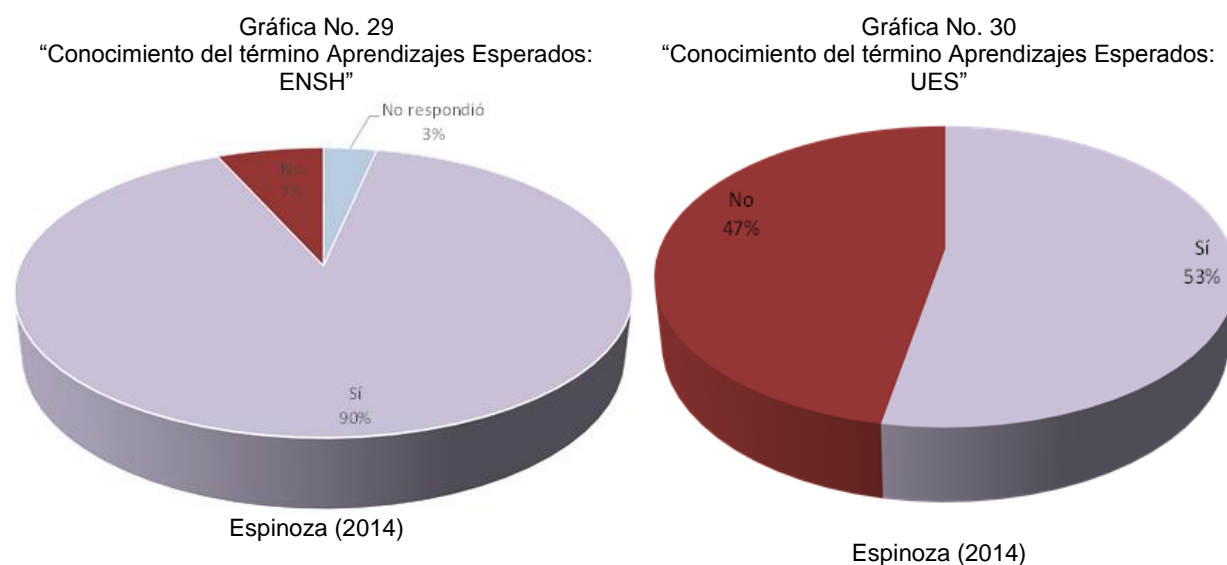
Gráfica No. 28
 “Conocimiento del término Ajustes Razonables: UES”



Espinoza (2014)

Los alumnos que respondieron negativo a éste pueden haber coincidido con aquellos que en el cuestionamiento de “carencia temática de la materia” opinaron que hizo falta aplicar los conocimientos adquiridos en clase en situaciones de práctica reales.

Las gráficas número 29 y número 30 cuestionaron a los participantes sobre el término Aprendizajes Esperados. El 90 y 53 por ciento de la ENSH y de la UES respectivamente, contestaron positivamente a la pregunta.



La notoria diferencia entre los participantes de la ENSH y de la UES que respondieron afirmativamente al conocimiento del término aprendizajes esperados tiene que ver otra vez con la falta de actualización de la planeación de la materia de IANEE de la UES.

Las gráficas anteriormente presentadas muestran un nivel de conocimiento muy variado entre sí. En donde los participantes de ambas instituciones en varias ocasiones no parecían dominar algunos de los términos. Esto es importante ya que el nivel de conocimiento teórico es considerado muchas veces como fundamental en ciertas asignaturas. Sin embargo, cualitativamente ambas asignaturas muestran haber cumplido con las expectativas de los alumnos debido a que los participantes

consideraron que es más importante identificar y atender de la mejor manera a sus alumnos vulnerables.

5.3.2 Sensibilización hacia la inclusión

Este indicador muestra que la materia no únicamente logró que los estudiantes adquirieran conocimientos relacionados con la Educación Especial sino que promovió la sensibilización hacia la inclusión educativa y su importancia en la actualidad en el país.

Tabla No. 15
“Categoría-Testimonio: Sensibilización”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Sensibilización	<i>“(…)así como también me sensibilizo, pensé que era imposible que dichos alumnos aprendieran pero me di cuenta gracias a esto que los maestros somos quienes nos bloqueamos al momento de saber que en nuestro salón contamos con niños con NEE (…)” (Alumno ENSH)</i>	18

Espinoza (2014)

De nuevo, este hallazgo puede vincularse con los encontrados en los antecedentes, en los cuales los participantes eran sensibles hacia la importancia de tener alumnos con NEE, esta sensibilización sin embargo fue resultado de la práctica en situaciones reales. Por otra parte, la sensibilización que se logró en los estudiantes fue resultado del acercamiento a las asignaturas de inclusión educativa.

5.3.3 Estrategias de identificación

El siguiente indicador el cual buscaba demostrar que la materia resultó útil para que los estudiantes adquirieran estrategias de identificación de alumnos vulnerables, también muestra que los alumnos aceptan que si bien no son expertos en Educación Especial, son capaces de identificar alumnos vulnerables en base a sus características.

Tabla No. 16
 “Categoría-Testimonio: Identificación”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Identificación	<p><i>“En las practicas por lo general si un alumno era inquieto lo catalogaba como hiperactivo pero me di cuenta que no es solo eso y que no todos los inquietos lo son.” (Alumno ENSH)</i></p> <p><i>“Me sirvio para un alumno con problemas de autismo lo identifique.” (Alumno UES)</i></p>	7

Espinoza (2014)

Aquí se muestra que algunos alumnos han sido capaces de lograr el nivel más básico de investigación, la identificación. En este caso es resultado de la combinación de lo presentado en la asignatura y las prácticas en contextos educativos.

5.3.4 Estrategias de atención

En cuanto a la utilidad de la materia para lograr que los alumnos desarrollaran estrategias de atención con sus alumnos vulnerables, se puede decir que ambos grupos de participantes alcanzaron a utilizar recursos y materiales propios de la enseñanza del inglés, pero adaptados y encaminados hacia la atención de alumnos que así lo requirieron.

Tabla No. 17
 “Categoría-Testimonio: Atención”

Categoría	Testimonio	No. de menciones
Atención	<p><i>“Al practicar tenia a un alumno con TDA y se la pasaba sin trabajar...hasta que busque la forma de hacerlo trabajar... utilizando flashcards para llamar la atención, pasarlo al pizarrón y sopa de letras para que se concentrara más.” (Alumno ENSH)</i></p>	18

	<p><i>“Durante mi trabajo yo daba clase en HarmoHall y tenia como alumna a una muchacha de 15 años cual tenia Ataques epilépticos. La clase de ADE me ayudo en poder mantener la calma cuando estos ataques susedian.” (Alumno UES)</i></p>	
--	---	--

Espinoza (2014)

En el caso del desarrollo de habilidades de atención, los alumnos mencionaron que las asignaturas de ambas instituciones les aportaron no únicamente información conceptual sino también estrategias, actividades y materiales que promovieran la atención hacia alumnos vulnerables.

5.4 Resumen de Resultados

A continuación se enlistan los resultados obtenidos más relevantes por variable. En la siguiente tabla se muestran por variable los datos de mayor relevancia asociados con los objetivos de la presente investigación:

Tabla No. 18
“Principales resultados y hallazgos”

Variable	Resultado
Percepción	<p>Los participantes de ambas instituciones opinan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las materias relacionadas a la inclusión educativa son importantes en su formación debido a que hoy en día es necesario el saber brindar la atención adecuada a los alumnos vulnerables. ✓ Los contenidos de las materias relacionadas a la inclusión educativa resultaron atractivos y muy necesarios para lo que ellos viven en sus prácticas educativas. ✓ Si bien los contenidos fueron útiles, sigue habiendo vacíos en

	<p>cuanto a ciertos temas y la profundización en los mismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El tiempo de exposición a las materias de inclusión educativa no resulta suficiente para la mayoría de los participantes. ✓ La exposición a la materia de inclusión educativa debe de ser más prolongada, entre dos y tres semestres. ✓ Además, los participantes sugieren que la materia debe de presentarse en los semestres cuando se encuentran expuestos a la práctica educativa. ✓ Los alumnos afirman que la materia impactará su perfil de egreso de una manera positiva ya que serán capaces de ser sensibles, identificar y atender a sus futuros alumnos vulnerables.
Utilidad	<p>La materia de Inclusión de Alumnos Vulnerables y la materia de Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales resultaron útiles para los alumnos debido a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Siempre fue más del 50 por ciento el número de alumnos que respondieron afirmativamente al conocer terminología. ✓ Fueron sensibilizados hacia la importancia de aceptar y promover la inclusión educativa. ✓ Adquirieron estrategias de identificación de alumnos vulnerables. ✓ Y además, aplicaron estrategias de atención hacia dichos alumnos.

Espinoza (2014)

Capítulo VI

Conclusión General

A continuación se presentan las conclusiones generales a las que se llegó una vez finalizada la investigación en la que se diagnosticó tanto la percepción, como la utilidad que las materias de Inclusión de Alumnos Vulnerables e Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen para los alumnos de las escuelas formadoras de docentes con especialidad en inglés.

Respecto al rubro de la percepción que los alumnos de la ENSH y de la UES tienen sobre las materias relacionadas a la Inclusión Educativa, se puede concluir que éstas son consideradas como muy pertinentes debido a que desde sus prácticas pre-profesionales se ven en la necesidad de atender diversos tipos de alumnos vulnerables. Es debido a estas percepciones y necesidades vividas por los practicantes que las instituciones formadoras de docentes deben comenzar a evaluar sus planes de estudios y así, además, cumplir con los requerimientos de las políticas públicas vigentes en México que apoyan la inclusión educativa en las aulas de educación regular.

Con relación a la variable utilidad que las materias en cuestión aportan se identifica que existe poco o nulo conocimiento sobre el uso de terminologías específicas de Integración e Inclusión de todos los estudiantes. Sin embargo, cuanto la referencia es utilidad de las materias para desarrollar en los alumnos estrategias de sensibilización, identificación y atención, ésta resultó ser sumamente beneficiosa para ellos propósito final de la asignatura.

Una reflexión importante que tendría que hacerse de manera institucional al interior de cuerpos gubernamentales, es hacer coincidir las leyes con los planes y programas, ya que en la actualidad a pesar de tener buena legislación al respecto, esta no se ve reflejada en los mapas curriculares actuales.

Esta investigación permitió el diseño de una propuesta de intervención en la cual se incluyeran las verdaderas necesidades aportadas directamente por los participantes. También contribuyó a que los titulares de las materias, incluyendo al mismo investigador, reflexionaran acerca de las temáticas que deben ser cubiertas

para aprovechar al máximo el tiempo que las mismas asignaturas tienen previamente destinado.

Si bien las escuelas formadoras de docentes han comenzado a incorporar asignaturas referentes a la Educación Especial en general y temas específicos como lengua de señas mexicanas, arte terapia enfocada en la inclusión relacionados con Necesidades Educativas Especiales, existen maestros que dentro de su planeación didáctica abordan temas de Inclusión e Integración Educativa basados en los requerimientos que sus alumnos directamente expresan después de vivir la experiencia de la práctica docente.

Es necesario que las instituciones de nivel superior con especialidades en educación, incorporen asignaturas que refuercen las competencias de sus futuros profesionales de la educación para identificar y atender a sus alumnos vulnerables, más aún que ellos se enfrentarán a esta situación profesional en contextos áulicos reales.

Capítulo VII

Propuesta

En el siguiente capítulo y a partir del resumen de resultados más relevantes enlistados en la conclusión del capítulo de resultados sumamos acciones a ser implementadas dentro de una propuesta denominada “Propuesta de Capacitación hacia la Inclusión Educativa de Estudiantes de Instituciones Formadoras de Docentes de Inglés”.

7.1 Presentación

Se pretende dar respuesta a las necesidades manifestadas por los participantes a través de más exposición a las capacitaciones sobre temáticas de Educación Especial. Es importante considerar las aportaciones en cuanto a la percepción que los futuros docentes de inglés tienen sobre las materias relacionadas a la inclusión educativa debido a que son ellos quienes se enfrentan en sus prácticas docentes a la necesidad de identificar y atender a alumnos vulnerables. Es importante señalar que esta propuesta a pesar de está diseñada a partir de las percepciones de futuros docentes de inglés, puede ser aplicable a otros contextos de formación docente y a docentes en servicio.

Éste capítulo se desarrolla por apartados iniciando con objetivo y justificación, responsables de implementación del programa y acciones así como el cronograma para el cual serán consideradas las necesidades de los sujetos. Como un último apartado se encuentra la evaluación de la propuesta que se desarrolla, sin embargo por los límites de la investigación no se presentarán instrumentos específicos.

7.2 Justificación de la propuesta

La propuesta que a continuación se desarrolla se justifica a partir de los resultados más relevantes. Además, por la necesidad que hay en las instituciones formadoras de docentes de inglés del que sus alumnos sean capaces de incluir a sus alumnos vulnerables en su práctica docente y en su rol futuro como docente.

7.3 Objetivo general y específicos

El objetivo general de la propuesta consiste en capacitar en Inclusión Educativa a los alumnos de instituciones de enseñanza del inglés.

Los objetivos específicos de la propuesta pretenden contribuir en:

- ✓ El conocimiento teórico de temáticas relacionadas a la Educación Especial
- ✓ La sensibilización hacia la Inclusión Educativa
- ✓ La identificación de alumnos vulnerables
- ✓ La atención de alumnos vulnerables

7.4 Responsable general

El responsable general encargado de supervisar la correcta gestión e implementación de la materia y talleres será el coordinador de gestión académica de la institución formadora de docentes de inglés en turno.

7.5 Acciones a realizar

En este apartado se enlistarán en las epígrafes se presentarán de manera gráfica siguientes las tres acciones que comprenden la propuesta.

7.5.1 Materia de Educación Especial

Tabla No. 19
“Acción Materias de Educación Especial”

Materias de Educación Especial					
Objetivo	Responsable	Recursos y medios	Dirigido a	Impacto Recursos Humanos	Cronograma
Preparar a los futuros maestros	Responsable de la investigación:	Variará de acuerdo a	Alumnos en formación	Alumnos por	Dependiendo del plan semestral de

de inglés para sensibilizar y conocer lo relacionado a la Educación Especial	Rosa Ascención Espinoza Cid	la sesión	de docentes de inglés	generación.	la institución
Preparar a los futuros maestros de inglés para identificar y atender las NEE para evitar las BAP	Responsable de la investigación: Rosa Ascención Espinoza Cid	Variará de acuerdo a la sesión	Alumnos en formación de docentes de inglés	Alumnos por generación.	Dependiendo del plan semestral de la institución

Espinoza (2014)

De las acciones anteriores podemos encontrar las temáticas sugeridas de acuerdo a las necesidades identificadas en la siguiente tabla de contenidos:

Tabla No. 20
“Secuencias Didácticas Materias de Educación Especial”

Semestre I	Temas	Actividades de aprendizaje
	Todos tenemos NEE	El docente mostrará ejemplos de cómo todos presentamos características de pertenecer a grupos vulnerables
	La Historia de la Educación Especial	El docente presentará un ppt con la historia de la E.E. en el mundo

	La Educación Especial en México	El docente presentará una línea del tiempo de la evolución de la E.E. en el país
	¿Por qué todos podemos aprender?	El docente presentará videos sobre como personas de grupos vulnerables es capaz de aprender
	Visita Guiada al CRIT	Reconocer la labor de dicha institución para conocer la importancia de conocer la atención a la diversidad.
	Mi experiencia en el CRIT	Los alumnos compartirán sus percepciones en la institución visitada.
	Adaptar lo aprendido	Los alumnos adaptarán lo aprendido al contexto de enseñanza del inglés.
	Nueva terminología	La docente presentará la nueva terminología utilizada en Educación Especial
	Políticas Públicas Internacionales	Presentación de las políticas internacionales que abrigan a los grupos vulnerables
	Políticas Públicas Nacionales	Presentación de las políticas nacionales que abrigan a los grupos vulnerables
	Visita Guiada a la Guardería Integradora: De Corazón	Reconocer la labor de dicha institución para conocer la importancia de conocer la atención a la diversidad.
	Mi experiencia en el GI: De Corazón	Los alumnos compartirán sus percepciones en la institución visitada.
	Adaptar lo aprendido	Los alumnos adaptarán lo aprendido al contexto de enseñanza del inglés.
	Estereotipos culturales y su incidencia educativa	Exponer sus impresiones sobre el texto de María Elosua

	La educación intercultural	Los alumnos compartirán sus impresiones del texto de Sylvia Schmelkes
	La evaluación y los grupos vulnerables en Mexico	En plenaria los alumnos expondrán los datos más importantes del texto de Tiburcio Moreno
	Visita Guiada al Instituto Iris	Reconocer la labor de dicha institución para conocer la importancia de conocer la atención a la diversidad.
	Mi experiencia en el II	Los alumnos compartirán sus percepciones en la institución visitada.
	Adaptar lo aprendido	Los alumnos adaptarán lo aprendido al contexto de enseñanza del inglés.
	Debate: Modelo tradicional de educación vs nuevos modelos de educación	Cada equipo tomará su postura
	Proyecto Video	En equipos los alumnos diseñarán y filmarán un video para concientizar a las personas sobre la importancia de la diversidad
	Tiempo para elaboración de video	Redacción del “story board” del video
	Tiempo para edición de video	Ideas de programas para editar videos
	Tiempo para edición de video	Presentar el video al docente para recibir retroalimentación de éste
	Evaluación	Los alumnos participarán en sesión de retroalimentación de lo aprendido en clases.

Semestre II	Temas	Actividades de aprendizaje
	Intervención psicopedagógica	La docente presentará la importancia de seguir los pasos de una intervención psicopedagógica
	Definiendo el autismo	El docente presentará un ppt con aspectos importantes sobre el autismo
	Características del autismo	El docente presentará las características del autismo a través de un test
	Material didáctico para alumnos con autismo	El docente presentará diferentes tipos de material didáctico que puede ser utilizado por alumnos con autismo. Los alumnos elaborarán material en base a un tópico en inglés.
	Material didáctico para alumnos con autismo	Los alumnos modelarán una actividad didáctica diseñada para alumnos autistas.
	Asperger	El docente presentará un ppt con aspectos importantes sobre Asperger
	Asperger	El docente presentará diferentes tipos de material didáctico que puede ser utilizado por alumnos con Asperger
	Danza terapia	Los alumnos recibirán la visita de un experto en arte terapia quien compartirá con ellos diferentes ejercicios de esta disciplina.
	Presentación Equipo 1: Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (Trastorno por déficit de atención con o sin	Los alumnos presentarán las características de un trastorno y propondrán formas de atender a los alumnos con dichas características.

	hiperactividad)	
	Presentación Equipo 2: Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (Trastorno negativista desafiante)	Los alumnos presentarán las características de un trastorno y propondrán formas de atender a los alumnos con dichas características.
	Presentación Equipo 3: Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (Trastorno Disocial)	Los alumnos presentarán las características de un trastorno y propondrán formas de atender a los alumnos con dichas características.
	Alumnos sobresalientes	La docente presentará características de alumnos con aptitudes sobresalientes
	Atendiendo a los alumnos sobresalientes	Los alumnos elaborarán actividades para alumnos con aptitudes sobresalientes
	Trastornos en el habla	La docente clarificará dudas sobre los diferentes trastornos en el habla. Y presentará diferentes estrategias de inclusión.
	Trastornos de audición	La docente presentará las características de las personas con problemas auditivos y posibles formas de inclusión áulica.
	Retraso Mental	La docente propondrá diferentes técnicas de inclusión para que los alumnos la modifiquen a la enseñanza del inglés.
	Visita de experto	Un experto en atención a problemas de aprendizaje

		visitará la clase para compartir su conocimiento
	Viaje dentro de la dislexia	Presentar un video del documental de HBO: Journey into dyslexia y durante el video constarán un cuestionario
	Dislexia	Los alumnos compartirán sus respuestas y propuestas del cuestionario
	Propuesta didáctica	Los alumnos elaborarán una propuesta didáctica para una de los grupos vulnerables de su elección.
	Presentación de su propuesta didáctica	Cada alumno tiene 5 mins. para presentar su propuesta didáctica (1 actividad con adecuaciones curriculares) 2 mins para recibir retroalimentación de sus compañeros
	Presentación de su propuesta didáctica	Cada alumno tiene 5 mins. para presentar su propuesta didáctica (1 actividad con adecuaciones curriculares) 2 mins para recibir retroalimentación de sus compañeros
	Presentación de su propuesta didáctica	Cada alumno tiene 5 mins. para presentar su propuesta didáctica (1 actividad con adecuaciones curriculares) 2 mins para recibir retroalimentación de sus compañeros
	Presentación de su propuesta didáctica	Cada alumno tiene 5 mins. para presentar su propuesta didáctica (1 actividad con adecuaciones curriculares) 2 mins para recibir retroalimentación de sus compañeros
	Presentación de su propuesta didáctica	Cada alumno tiene 5 mins. para presentar su propuesta didáctica (1 actividad con adecuaciones curriculares) 2 mins para recibir retroalimentación de sus compañeros
	Presentación de su propuesta didáctica	Cada alumno tiene 5 mins. para presentar su propuesta didáctica (1 actividad con adecuaciones curriculares) 2 mins para recibir retroalimentación de sus compañeros
	Evaluación	Los alumnos participarán en sesión de retroalimentación de lo aprendido en clases.

Espinoza (2014)

7.5.2 Taller el Uso del Accesorio Adaptado a la Enseñanza del Inglés

Tabla No. 21
 “Acción Taller el Uso del Accesorio Adaptado a la Enseñanza del Inglés”

Taller el Uso del Accesorio Adaptado a la Enseñanza del Inglés					
Objetivo	Responsable	Recursos y medios	Dirigido a	Impacto Recursos Humanos	Cronograma
Preparar a los futuros maestros de inglés para ofrecer una herramienta de comunicación escrita en la enseñanza del inglés para sus alumnos ciegos o débiles visuales	Colaborador del Centro a estudiantes y Centro Quetzalcóatl de la UPN: Oscar Fernando Velasco Romero	Variará de acuerdo al convenio establecido con el instructor	Alumnos en formación de docentes de inglés	Alumnos por generación	5 sesiones presenciales de 3 horas. 2 de febrero de 2015 a 6 de febrero de 2015

Espinoza (2014)

7.5.3 Taller de Lengua de Señas Mexicanas

Tabla No. 22
 “Acción Taller de Lengua de Señas Mexicanas”

Taller de Lengua de Señas Mexicanas					
Objetivo	Responsable	Recursos y medios	Dirigido a	Impacto Recursos Humanos	Cronograma

Preparar a los futuros maestros de inglés para comunicarse con sus alumnos sordos.	Experta en lengua de señas mexicana: Malena Weeke	Variará de acuerdo al convenio establecido con el instructor	Alumnos en formación de docente	Alumnos por generación	
--	--	--	---------------------------------	------------------------	--

Espinoza (2014)

7.6 Evaluación de la propuesta

El nivel de impacto de las tres acciones sugeridas en la propuesta será medido a través de instrumentos que las evalúen de manera integral a partir de la participación de los sujetos.

Los instrumentos serán desarrollados al momento de preparar el curso, por los instructores seleccionados para el mismo, en base a las normas de evaluación vigentes en la institución, en acuerdos tomados en reuniones de academia, y con la participación de los alumnos involucrados.

Bibliografía

- Alzate, M.V.; Arbelaez, M.C.; Gómez, M.A.; Romero, F. y Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (37), 1-16.
Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, Buenos Aires y Barcelona: Paidós.
- Alvariño, C. et al (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Revista Paideia, 29, pp. 15-43.
- ANUIES (2013). Estatuto de la universidades e instituciones de educación superior de la república mexicana, a. c.
- Arias, F. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Trillas.
- Barrios, M. y García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. RELIEVE, v. 15, n. 1. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.htm
- Bonnafé, J. y Vidal, C. (2012). El poder del currículo oculto en la Educación Básica en México: Alternativas para su evolución. En Revista Internacional PEI, 1(2). Disponible en: <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No2/curriculo.html>
- Booth, T; Ainscow, M. y Kingston, D. (2000) *Índice de inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol: CSIE
- Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad: Teoría y práctica*. Madrid: Pearson.
- Cano, M. (2002). *La calidad en el Ámbito de la educación*. Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas, Universidad Veracruzana, Xalapa, México. Recuperado el 11 de noviembre de 2013 de: <http://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/educacion2002-1.pdf>
- Casassus, J. (2002, Abril). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileña de Educación*, (20), 48-59. Disponible en: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_05_juan_casassus.pdf
- Castanedo, C. (2002). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. (4ta ed.). Madrid, España: Editorial CCS.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2013) Trillas.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales.- 1994.- Manuscrito. UNESCO. España.

- Diario Oficial de la Federación. (1993). Ley General de Educación.
- Diario Oficial de la Federación. (2005). Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación. (2011). *Acuerdo 592*.
- Diario Oficial de la Federación. (2011). *Ley General de Educación*.
- Diario Oficial de la Federación. (2011). *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad*.
- Fernández, I. M. (2010). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. Disponible en:
<http://www.odiseo.com.mx/articulos/atencion-diversidad-equiparacion-oportunidades-nueva-mirada-escuela-inclusiva>
- Garciamalo, P.A. (2004). *Los Problemas de la Gestión Educativa Producto y Resultado de la Educación*. Puebla
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gento, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gorodokín, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 1-9.
- Guarella , C., Marín, R., Peralta, M., & Rojas , Y. (2000). *La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales: Un estudio de actitudes docentes*. (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, D.F., México). Fuente electrónica.
- H. Congreso del Estado de Sonora. Ley de Educación para el Estado de Sonora. Disponible en:http://www.congresoson.gob.mx/Leyes_Archivos/doc_31.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

- Herrera, J. (2008). La investigación cualitativa. Juan Herrera.net [web log]. Consultado en junio de 2014. Disponible en:
<http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- INEGI, (2009). Programa de Censos y Conteos Nacionales Consultado el 17-Julio-2014 en
http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/metadatos/censos/p_cn_10.asp?s=est&c=14341
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México, Buenos Aires y Barcelona: Paidós Educador.
- Malhotra, N. K. (1997): Investigación de Mercados. Un Enfoque Práctico, 2ª ed., México: Prentice-Hall.
- Martínez, D. (2013, Octubre). *Adecuaciones curriculares*. Presentación de panel de expertos: Las adecuaciones curriculares, perspectivas y procesos.
- Master en Educación Especial. (s.f.). Consultado en Abril 15, 2013. Disponible en:
<http://www.uv.es/uvweb/master-educacion-especial/es/presentacion/antecedentes-1285885131847.html>
- Medina, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29286.pdf>
- Ministerio de Educación (s.f.). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Módulo 1: El dilema de las diferencias. La inclusión educativa*.
- Naciones Unidas (2006, Diciembre). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York. Consultado el 20 de noviembre de 2013 de:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Namakforoosh, M. (2006). Metodología de la Investigación. (2da. Ed.). México: Limusa Noriega Editores.
- Negrete, P., y Ramírez, F. (2002). *Estudio comparativo del conocimiento y su relación con las actitudes respecto a la integración educativa entre docentes y futuros docentes de primaria*. (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, D.F., México).
- OEI (2009). Metas generales Iberoamericanas para el 2021.

- Porras, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- Ríos, S. (2007). *La gestión escolar para la calidad en los servicios que ofrece la Escuela Normal Superior de Hermosillo*. Tesis de Maestría inédita. Maestría en Educación: Campo Formación Docente. Escuela Normal Superior de Hermosillo.
- Rojas, R. (2002). *Investigación Social Teoría y Praxis* (10ma. Ed.) . México: Plaza y Valdes.
- Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>
- Salgado, R. (2004, September 1). La formación docente en la región: De las normales a las Universidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-67.
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial* (2da. Ed.). Madrid: Complutense.
- Seliger, H y Shohamy, G. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SEP (2011). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- SEP (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México*. México: SEP.
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- SEP. (2000). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: SEP.
- SEP (1997). Programa de desarrollo educativo 1995-2000. En *Antología de Educación Especial* (pp. 7-10). D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Sotomayor, F. (2007). *Escuelas Normales del Estado de Sonora: Práctica Docente*

y *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Tesis de Maestría inédita. Maestría en Educación: Campo Formación Docente. Escuela Normal Superior Hermosillo.

Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (2nd ed.). Madrid: Narcea.

UNESCO Bangkok. (2013). *Quality Education*. Disponible en <http://www.unescobkk.org/education/efa/efa-goals/quality-education/>

UNESCO: International Bureau of Education. (1993). Alfred Binet. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII(1/2), 101-112. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/binete.pdf>

Anexos

Anexo No. 1
 “Cuestionario de preguntas cerradas”



Identificación de terminología



Carrera: _____ Semestre: _____ Fecha: _____

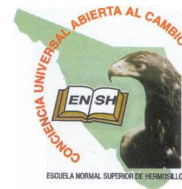
El propósito de este cuestionario de preguntas cerradas es conocer los conocimientos que tiene sobre la terminología relacionada con Educación Especial. Se le pide que sus respuestas sean honestas ya que los datos que ésta arroje serán anónimos y tendrán fines investigativos.

INSTRUCCIONES: Marque con una “X” las casillas “Si” si usted conoce su definición del término y con una “X” en las casillas “No” si usted no conoce la definición del término.

Términos relacionados con integración		
	Si	No
Alumnos con discapacidad		
Necesidades Educativas Especiales		
Integración		
Alumnos con Necesidades Educativas Especiales		
Personas con capacidades diferentes		
Discapacidad o capacidad diferente		
Adecuaciones o Adaptaciones curriculares		
Contenidos curriculares		
Términos relacionados con inclusión		
	Si	No
Alumnos con diversidad funcional		
Barreras para el aprendizaje y la participación		
Inclusión		
Alumnos Vulnerables		
Grupos vulnerables		
Estrategias para promover el aprendizaje y la participación		
Diversidad Funcional		
Ajustes razonables		
Aprendizajes esperados o competencias a desarrollar		

Anexo No. 2

“Cuestionario sobre percepción y utilidad de la materia de Inclusión de Alumnos Vulnerables/Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”



Cuestionario sobre Percepción y Utilidad de la Materia de IAV/IANEE

- A. Semestre
 - B. Edad
 - C. Sexo
 - D. Licenciatura
-
1. ¿Qué opinas de la pertinencia la materia de Inclusión de Alumnos Vulnerables (UES)/ Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (UES) en la malla curricular?
 2. ¿Qué opinas de los contenidos de dicha materia?
 3. De la materia IAV/IANEE. Describe situaciones en las que los contenidos de la materia te haya sido útil.
 4. En tu experiencia frente a grupo. ¿Cuál es el tipo de alumno vulnerable que se presenta con mayor frecuencia?
 5. Describe temáticas necesarias de las cuales la materia carece.
 6. ¿Cuál es tu opinión sobre los tiempos destinados en el plan de estudios para la materia?
 7. ¿Cuánto tiempo crees que se deba destinar a la materia en el plan de estudios?
 8. Considerando tus necesidades. ¿Desde qué semestre de tu licenciatura se debería de llevar la materia de IAV/IANEE?
 9. ¿De qué forma te servirá la materia cuando seas docente inglés?

Anexo No. 3
"Planeación Optativa I: Inclusión de Alumnos Vulnerables"



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

NOMBRE DEL MAESTRO: Rosa Ascención Espinoza Cid
Agosto -Diciembre 2013

PERIODO DEL SEMESTRE:

ESPECIALIDAD: Inglés

SEMESTRE: V

ASIGNATURA: Optativa 1

:

COMPETENCIA DEL SEMESTRE: Intervención

PROPÓSITO DEL SEMESTRE

El alumno será capaz de intervenir en escenarios de práctica docente con contenidos de la especialidad en la cual se forma; para analizar su desempeño, diagnosticar problemas y realizar mejoras a la misma.

PROPÓSITO GENERAL DE LA ASIGNATURA

El estudiante del quinto semestre será capaz de reconocer terminología relacionada con la inclusión educativa en el aula de inglés. Así como de identificar y atender las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos de secundaria en la clase de inglés.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

1. Reconocer la historia de la educación especial.
2. Conocer sobre inclusión educativa desde una perspectiva global y nacional.
3. Ser sensibles hacia la diversidad existente en las aulas de educación secundaria.
4. Aprender sobre tipos de barreras para el aprendizaje y la participación
5. Desarrollar planeaciones y estrategias que eviten las barreras para el aprendizaje y la participación

OBJECTIVE OF THE BLOCK	CONTENTS AND THEMES	SPACE - TIME	DIDACTIC STRATEGIES	EVIDENCE OF LEARNING	EVALUATION	
			TEACHER AND STUDENTS		TEAMS	INDIVIDUAL
BLOCK I	Special Education Background	Session 1	<p>Ss will get in pairs and will experiment a walk through ENSH eye-blinded.</p> <p>Ss will reflect on this experience.</p> <p>T will present a ppp with the background of Special Education.</p> <p>T will ask Ss different questions on the presentation.</p>	ppp	X	X
	Special Education and the School Context	Session 2	<p>T will present a ppp of where is Special Education in Education.</p> <p>T will ask Ss to participate with comments.</p>	ppp		X
	Special Education in Mexico	Session 3	<p>Ss will read a text on Special education in Mexico and will do a roleplay of its evolution.</p>	Text	X	
	Normalization and Integration	Session 4	<p>Ss will read the text about normalization and integration in the world and will answer the questions:</p> <p>When it started?</p> <p>Why it started?</p>	Written report (avance)		X
	Integration in Mexico	Session 5	<p>T will explain in a ppp the meaning of integrative education in Mexico.</p> <p>Ss will add this information in the written report they've been writing. Answering the following questions:</p>	<p>Ppp</p> <p>Written report (finished for the following class)</p>		X

			<p>When it started in Mx?</p> <p>Who started it?</p> <p>Why it was started?</p> <p>Do you agree or disagree?</p>	<p>Questionnaire</p> <p>Venn Diagram</p>		
	Learning and Participation Barriers	Session 6	<p>Ss will read about this new concepts and will identify the new terminology for:</p> <p>NEE, Alumnos con discapacidad, etc.</p> <p>Note: Ss have to understand that we all are different.</p>	<p>Text</p> <p>Chart with new terms and definitions</p>		X
	Curriculum for all (making adaptations)	Session 7	T presents more vulnerable groups. And as homework Ss will reflect on making changes to their lesson plans.		X	
	Transtornos graves de conducta	Session 8	<p>Ss will make teams in order to present the different behavior problems and how to identify them.</p> <p>As homework, Ss will design an instrument to identify the learning needs of their Ss during the observation day.</p>	Instrument	X	
	How to be an effective school	Session 9	<p>T will present how the school can promote inclusion and how to be an effective school.</p> <p>Ss will brainstorm on how they can help their schools to be effective.</p>	Flip chart		X
	Collaborative work and learning	Session 10	<p>T will present different information and strategies on collaborative learning.</p> <p>As homework Ss will reflect on how collaborative learning is beneficial to</p>	<p>Ppp</p> <p>Written Reflection</p>		X

			promote inclusion.			
	Benefits and Tips for teachers	Session 11	In teams, Ss design some pamphlets, booklets or fliers (choose two of them) in order to promote inclusion (its benefits and some teaching techniques) in the school (with the other majors)	Booklet, pamphlet, poster or flier Work in class		X
		Session 12	Ss will practice a song using American Sign Language to share during the civics ceremony on Monday.	Song in ASL	X	X
		Session 13	Ss will make adaptations in their lesson plans depending on their observation results.	Lesson plan with "curricula adaptada"		
		Session 14	Ss will make adaptations in their lesson plans depending on their observation results.	Lesson plan with "curricula adaptada"		

Note: the day of observation or Peticion de Tema, Ss will identify the different learning needs on their Ss.

OBJECTIVE OF THE BLOCK	CONTENTS AND THEMES	SPACE - TIME	DIDACTIC STRATEGIES	EVIDENCE OF LEARNING	EVALUATION	
			TEACHER AND STUDENTS		TEAMS	INDIVIDUAL
BLOCK II	Vulnerable groups	Session 15	T will present the definition of this concept. In teams, Ss will choose a vulnerable group and will research on it. Teams will prepare a 10minute sketch that represents the problems that the vulnerable group faces.	Work in class	X	
		Session 16	Teams will present their 10minute sketches	3 teams will present	X	

			After each team presents, the rest of the class will give feedback on the presentation.			
		Session 17	Teams will present their 10minute sketches After each team presents, the rest of the class will give feedback on the presentation.	3 teams will present	X	
	Intervention	Session 18	T will present the steps that teachers should take in order to intervene with students who belong to vulnerable groups.			
	Lesson planning	Session 19	Based on the previous class information, Ss will design classroom activities and material. They will present it to the class in teams. *A copy of the activity's instructions and material such as worksheets should be handed in to each of their classmates in order to create a catalog for future use.		X	
		Session 20	Present the activity with materials. Creativity will be evaluated.	Team 1 will present their activities	X	
		Session 21	Present the activity with materials. Creativity will be evaluated.	Team 2 Ss will present their activities	X	
		Session 22	Present the activity with materials. Creativity will be evaluated.	Team 3 Ss will present their activities	X	
		Session 23	Present the activity with materials. Creativity will be evaluated.	Team 4 Ss will present their activities	X	
		Session 24	Present the activity with materials. Creativity will be	Team 5 Ss will present their	X	

			evaluated.	activities		
		Session 25	Present the activity with materials. Creativity will be evaluated.	Team 6 Ss will present their activities	X	
		Session 26	Coloquios Teams will present their research projects		X	
		Session 27	Jeopardy: T will ask Ss some questions on the terminology learnt during the semester.	Voluntary participation		X
		Session 28	Feedback			X

Anexo No. 4
“Modelo Educativo: ENFocado en el Aprendizaje y las Competencias del Estudiante
(pp 26-32)”

EL MODELO EDUCATIVO: COMPONENTES DESCRIPTIVOS

II.1 Una conceptualización

En el CESUES concebimos el modelo educativo como la construcción conceptual con la que declaramos nuestra propuesta de formación profesional, enunciando sus rasgos y alcances, los fundamentos disciplinarios de las ciencias de la educación y el proceso de su desarrollo, en donde se explicitan los roles del profesor y el alumno, así como los recursos organizadores de las acciones de enseñanza y aprendizaje, y las formas prácticas para su consumación. Asumimos una representación de él desde una perspectiva ampliada, como un producto de la totalidad del accionar institucional, en donde su realización y logro es el resultado de intervenciones organizadas en el conjunto de funciones universitarias de orden académico y de gestión.

El modelo educativo es el referente o ideal a lograr y el que expresa las condiciones idóneas para que se produzca la situación deseable; resulta determinante en la orientación de los objetivos, métodos y en los propios actores responsables de las diversas estrategias institucionales que se diseñan para cumplir con lo que el modelo establece.

El modelo como representación y marco de referencia que media entre la teoría y la realidad puede enriquecerse por la experiencia y la necesidad de renovación constante que surgen de las condiciones del contexto nacional e internacional en sus diversos ámbitos

II.2 Sus fines

El Modelo Educativo del CESUES con sus acciones aspira, en su nivel más general, a lograr los siguientes resultados relacionados con el alumno y la experiencia formativa misma; con la propia institución y con la estructura educativa de nuestra entidad:

- Formar sujetos competentes en el campo profesional y social, capaces de enfrentar los retos que su entorno actual y futuro les presente, tratando de incidir en él para mejorarlo.
- Innovar el proceso de formación de profesionales, incorporando los avances de las ciencias de la educación, con una visión prospectiva y de compromiso con el desarrollo de la entidad.

- Posicionarse como una institución de educación superior de calidad en el conjunto de las IES del estado de Sonora.
- Favorecer las oportunidades de empleabilidad de los egresados.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el estado de Sonora.

II.3 Los criterios orientadores

En virtud de que el modelo expresa el referente deseable de la formación profesional, tiene como sustento un conjunto de valores y principios, señalados en los siguientes criterios:

Pertinencia. Expresa la correspondencia entre los fines de los programas de la institución y los requerimientos de la sociedad. Externamente, la pertinencia se expresa en el grado de correspondencia entre la oferta educativa y las necesidades de los diversos sectores, tanto el sector productivo de bienes y servicios como otros sectores sociales que plantean necesidades susceptibles de ser atendidas por un profesional universitario y/o que representan posibilidades de empleabilidad para éstos. Implica también la satisfacción de los egresados y de la comunidad en cuanto a los resultados que la institución les ofrece.

Internamente se expresa en la forma en que los programas académicos de la institución corresponden con los avances en el desarrollo científico- tecnológico de los diversos campos de conocimiento. Asimismo, también se refleja tanto en la estructura y la organización de los programas académicos como en el proceso educativo y las condiciones que se ofrecen a los estudiantes para el cumplimiento de su trayectoria.

Calidad. El diseño y operación, así como los resultados y productos de la actividad académica del CESUES se caracterizan por su rigor académico, logrando niveles comparables a los de otras instituciones acreditadas por organismos especializados, nacionales e internacionales.

Integralidad. Se pretende que el estudiante no solamente desarrolle su capacidad cognitiva y adquiera competencias para insertarse en un contexto de trabajo sino que logre cualidades como la autonomía, el fortalecimiento de su identidad y dignidad, así como otros valores y actitudes que le permitan reconocerse como parte de su comunidad y país, y para desempeñarse en un mundo globalizado.

□ **Visión prospectiva.** Es la capacidad del modelo educativo de visualizar las tendencias de evolución de las necesidades sociales y de ajustar la orientación de la oferta educativa y de cada uno de los programas académicos a tales necesidades, de manera que asegure su vigencia y actualidad, además de su capacidad de incidir en la empleabilidad de los individuos en proceso de formación.

□ **Equidad.** Refiere al sentido de justicia con que operan los programas en el contexto institucional y en el contexto general. En el contexto institucional, se refiere a los procesos de toma de decisiones, políticas y normativa respecto a sistemas de admisión, evaluación, promoción, reconocimiento de méritos académicos; y en el contexto general, considera la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diversas culturas en sus múltiples manifestaciones.

□ **Impacto.** Trata de la influencia interna y externa que posee el programa; en el primer caso, considera los cambios que experimentan y promueven los estudiantes que participan en el programa; en el segundo, se traduce en los aportes y transformaciones que hace el programa en su contexto.

□ **Universalidad.** Hace referencia a la dimensión intrínseca del desarrollo del programa, esto es, el conocimiento humano que a través de los campos de acción le sirven como base de su identidad. También hace referencia a la multiplicidad y extensión de los ámbitos en que se ejecuta el programa, así como el ámbito geográfico y social en que ejerce su influencia.

□ **Internacionalización.** Orientación de la cultura institucional para integrar una perspectiva global, multidimensional, interdisciplinaria e intercultural en las funciones sustantivas, cuya intención fundamental estriba en propiciar en los estudiantes una conciencia global.

□ **Eficiencia.** Es la capacidad para adecuar y utilizar en forma óptima los recursos disponibles de tipo humano, material y financiero, así como los medios pedagógicos y de administración curricular, en función del cumplimiento de los propósitos del programa.

II.4 Ejes articuladores fundamentales

El contexto actual exige formar individuos capaces de enfrentar las nuevas necesidades y circunstancias que de éste se derivan. Tienen que aprender a lo largo de toda su vida, en diversos espacios y usando múltiples recursos de manera que estén en posibilidad de utilizar sus conocimientos y experiencia para resolver los retos que se le presenten.

La intención institucional de formar estudiantes y más adelante, profesionales creativos, innovadores, con capacidad para resolver de manera ética y competente las situaciones que su actividad académica y su práctica profesional les presentarán, implica una transformación radical en sus esquemas de operación académica-administrativa.

En atención a ese propósito, el Modelo Educativo del CESUES se organiza en torno a tres ejes fundamentales y estrechamente articulados:

- Enfoque educativo centrado en el estudiante y el aprendizaje
- Formación basada en competencias profesionales
- Flexibilidad curricular y académico administrativa

Cada uno de ellos presenta rasgos e implicaciones que se establecen en el modelo atendiendo a la misión, visión, valores y proyecto de desarrollo institucional, de manera que se cuente con una oferta educativa y un funcionamiento académico-administrativo pertinentes y de calidad.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

MODELO EDUCATIVO DEL CESUES

FLEXIBILIDAD CURRICULAR

ENFOQUE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE Y EL APRENDIZAJE

II.4.1. Enfoque educativo centrado en el estudiante y en el aprendizaje

La incorporación del enfoque centrado en el estudiante y en el aprendizaje como uno de los ejes del cambio del Modelo Educativo del CESUES, permite que el estudiante logre aprendizaje significativo en dos vertientes estrechamente vinculadas: a) la adquisición de los contenidos propios de la formación profesional y b) aprender a aprender. Esto se traduce, en la operatividad, en la incorporación de nuevas formas de abordaje del proceso educativo.

Por ello, el modelo educativo desde este componente básico integra experiencias de aprendizaje en las siguientes direcciones:

- Fortalecimiento de las estrategias de enseñanza**, concebidas como las acciones que desarrolla el profesor para seleccionar, organizar y presentar los contenidos de la asignatura

que imparte de manera que incidan en forma directa e indirecta en el aprendizaje de los estudiantes. En esta perspectiva, es importante diversificar las posibilidades de trabajo del profesor, sin limitación alguna. Para ello, en primer lugar, se ha determinado fortalecer las estrategias instruccionales orientadas al aprendizaje significativo, derivadas de las teorías cognoscitivistas.

□ **Estrategias de enseñanza basadas en la modificación de las secuencias de contenidos**, representando ordenar los contenidos ya no por el orden disciplinario-epistemológico, sino a partir de los intereses de los estudiantes; con base en problemas que den lugar a investigaciones y permitan integrar contenidos de una o más disciplinas (centros de interés, proyectos, casos, problemas); con base en la utilización del aprendizaje en diversos contextos sociales, profesionales o personales.

□ **Aplicación de metodologías y técnicas de simulación**, como son el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, el método de proyectos, entre otros. Teniendo todos ellos el valor didáctico de centrarse en el estudiante y en el aprendizaje significativo, incorporando el desarrollo de estrategias cognitivas; permitir la integración del conocimiento, posibilitando mayor retención y transferencia del conocimiento así como la motivación del estudiante; estimular la capacidad para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas a los mismos; crear nuevos escenarios de aprendizaje y promover el trabajo interdisciplinario; flexibilidad de diseño y buscar una amplia participación de estudiantes y profesores; favorecer la evaluación formativa y; desarrollar aprendizajes adyacentes a los estrictamente académicos.

La condición fundamental para la utilización de estos recursos se relaciona con la forma en que se construyen las experiencias, lo cual es responsabilidad del profesor. Su diseño debe garantizar el interés de los estudiantes; debe relacionarse con los objetivos de los cursos y con situaciones de la vida real; deben conducir al estudiante a tomar decisiones o hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada.

□ **Integración de las nuevas tecnologías de la comunicación**, lo que hace posible promover el aprendizaje significativo, a través de una síntesis personal y propia de los contenidos, con base en la utilización de una diversidad de micrometodologías: ejercicios, bibliografía,

actividades en línea, foros, bases de datos, etc. Todos esos recursos facilitan al estudiante individualizar los aprendizajes, así como la interactividad con otros y la vinculación a comunidades de aprendizaje, sin que ello implique desplazamiento físico. Se estaría planeando una nueva forma de movilidad.

II.4.2 Formación basada en competencias profesionales

El Modelo Educativo del CESUES integra el enfoque por competencias con la intención de contribuir a la pertinencia académica, profesional y social de su propuesta curricular, así como un recurso para la definición más precisa de los perfiles y modalidades de formación. La competencia profesional se entiende como la capacidad de un sujeto para realizar una actividad profesional a partir de la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos en tal actividad, considerando ciertos parámetros deseables en su ejecución. En ese sentido, los perfiles de egreso expresan el conjunto de competencias genéricas y específicas que debe lograr el egresado para desarrollarse integralmente en un determinado campo profesional y, eventualmente, para desplazarse a otros campos de actividad, si fuese necesario.

Desde el punto de vista operativo, y como se ha señalado a partir de la relevancia adquirida por el Proyecto TUNING, el CESUES asume su propuesta de competencias, ajustándolas a las necesidades de sus programas de formación profesional, particularmente en cuanto a la dimensión de las **competencias genéricas**. Las **competencias profesionales específicas** surgen de los estudios de pertinencia realizados por el CESUES, a los que se incorporan elementos asociados al proyecto TUNING.

Así es que los programas educativos del CESUES están diseñados con base en dos niveles de competencias:

- Genéricas.** Competencias que corresponden con las propuestas por el TUNING (instrumentales, interpersonales y sistemáticas).
- Específicas.** Competencias propias de cada programa educativo, derivadas de los requerimientos disciplinarios y contextuales de las profesiones.

II.4.3 Flexibilidad curricular y académico administrativa

La flexibilidad en el modelo educativo determina las opciones por las que se incorporan progresivamente en los procesos operativos diversos elementos académicos y administrativos que están orientados a garantizar condiciones favorables al ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes.

Su expresión se logra en los siguientes aspectos de su operación:

□ **Perfiles de egreso y trayectorias de formación diversificadas**, favoreciéndose la multifuncionalidad en el desempeño profesional. El modelo educativo, con base en modalidades innovadoras de organización y abordaje de contenidos, permite diseñar perfiles de egreso en niveles distintos al de la licenciatura, bajo la modalidad de certificación de niveles de competencia específica.

El modelo prevé que ciertos aprendizajes adquiridos en contextos no escolarizados (experiencia social o laboral), sean acreditados como parte del plan de estudios.

□ **Selección de una parte de la trayectoria de formación por el estudiante**, mediante la inclusión y balance de cursos obligatorios y optativos, tomando como referencia el promedio nacional de los programas académicos flexibles. Se ha previsto que la participación del estudiante en la toma de decisiones acerca de su trayectoria se apoye en la presencia de un docente asesor o tutor.

□ **El tiempo para realizar sus estudios**, teniendo el estudiante diversas posibilidades de cumplimiento de los créditos, con base en su disponibilidad y en la normatividad institucional. La flexibilidad en los planes de estudio permite que el alumno logre sus propósitos de aprendizaje utilizando las modalidades, recursos y espacios que le resulten más pertinentes. Con este tipo de experiencia, la institución plantea la posibilidad de ofrecer algunos contenidos de materias en línea, a fin de valorar la posibilidad de ofrecer programas completos en el mediano plazo.

□ **Opciones de movilidad interna y externa para los estudiantes**, lo cual permite a los alumnos cursar créditos en otros programas tanto de la misma institución como de otras instituciones nacionales o extranjeras.

□ **Atribución de créditos a las carreras**, con lo cual los planes de estudio del modelo educativo utilizan la noción de crédito académico como un indicador del trabajo realizado por el estudiante para lograr intenciones de formación específicas. El crédito académico es el valor que se asigna a una unidad o actividad de aprendizaje, con base en elementos tales como los objetivos educativos que cumple, su grado de complejidad, el tiempo necesario para su realización, su importancia en la formación del estudiante, entre otros. El análisis de estos rasgos permite asignar un valor numérico a las distintas actividades de aprendizaje. Asimismo, incluye las horas de actividad presencial del estudiante con sus profesores y el tiempo de trabajo independiente y supervisado que debe cumplir para alcanzar los propósitos académicos pertinentes.

El uso de los créditos permite contar con criterios más transparentes para la distribución de las cargas académicas del estudiante en cada módulo, curso o unidad de aprendizaje; valorar y regular de manera más pertinente el desarrollo de la trayectoria académica del estudiante; homogeneizar la acreditación de los programas y de las experiencias educativas y; promover la movilidad académica de docentes, investigadores y alumnos.

Anexo No. 5 “Secuencia Didáctica Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”

Nombre de curso: Integración de Estudiantes con Necesidades Especiales **Clave de curso:** AEI0205C11

Antecedente: **Clave de antecedente:**

Módulo V

Competencia de Módulo:

Diseñar planes y programas educativos para la enseñanza del inglés con propósitos específicos y académicos, tomando en cuenta los modelos y prácticas pedagógicas apropiadas para la enseñanza del inglés, en aprendices de cualquier nivel escolar, tomando en cuenta su diversidad sociocultural, así como sus necesidades educativas individuales de conformidad con los estándares enmarcados

Competencia de curso:

Analizar los modelos pedagógicos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que promuevan la inclusión de aprendices con necesidades diversas de cualquier nivel escolar, con el fin de elegir el modelo apropiado a las necesidades socioculturales grupales e individuales de los alumnos, enmarcados en los modelos de aprendizaje basados en competencias.

Elementos de competencia:

1. Definir los diferentes conceptos y dimensiones relacionados con educación multicultural para contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje actual, basado en teorías psicopedagógicas modernas.
2. Identificar algunos tipos de discapacidades y desórdenes en los alumnos y caracterizar a los aprendices superdotados de cualquier nivel formativo, con el fin de lograr la inclusión de los mismos en la dinámica de grupo, basado en las teorías de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en las teorías psicopedagógicas modernas.
3. Analizar la diversidad en el aprendizaje y la convergencia como medios para crear aulas culturalmente inclusivas, tomando en cuenta las necesidades individuales y grupales de los alumnos, basado en los modelos de enseñanza del inglés como lengua extranjera y en la educación basada en competencias.

Perfil del docente:

Maestría en Educación, Educación Especial, Psicología, Enseñanza del Inglés o área afín. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, con una actitud de cambio a las innovaciones pedagógicas. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. 550 puntos en el examen PBT TOEFL

Elaboró: LCE. Dulce María Gutiérrez Diciembre 2010
Quiñones

Autorizó: Unidad Académica Hermosillo Febrero 2011

Elemento de competencia:

1. Definir los diferentes conceptos relacionados con educación multicultural para contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje actual, basado en teorías psicopedagógicas modernas.

Fase	Contenido	Estrategias de formación	Actividades con tiempos de dedicación (T.D)
Actividades supervisadas	(T.D)	Actividades Independientes	(T.D)

Definir cultura y etnicidad.	Cultura Estatus socioeconómico Etnicidad Aspectos de lenguaje	Enseñanza dirigida. Aprendizaje colaborativo.	Activación de conocimientos previos. Exposición del facilitador . Los alumnos elaborarán un cuadro comparativo sobre el tema en equipos. Los alumnos discutirán en equipo cómo influyen estos aspectos en la enseñanza del inglés.	1 h 2 h 1 h 2 h	Investigación bibliográfica sobre cultura y etnicidad.	2 h
Caracterizar la educación multicultural	Habilitando a los alumnos para el éxito. Pedagogía culturalmente relevante. Aspectos centrados en la educación Mejorando las relaciones entre alumnos de diferentes grupos étnicos	Análisis de textos. Aprendizaje colaborativo.	Los alumnos realizarán una lectura guiada. Los alumnos analizarán los términos nuevos y definirán la pedagogía culturalmente relevante . Los alumnos discutirán en grupo	1 h 2 h 2 h 1 h	Reporte de lectura sobre la educación multicultural.	2 h

			sobre las características de la educación multicultural. Los alumnos elaborarán en equipo organizadores de información. (Mapa mental)			
Identificar los aspectos importantes de las relaciones con el género.	Puntos de vista sobre el desarrollo del género. Estereotipos de género, similitudes y diferencias. Clasificación del rol de género en contexto. Eliminando el sesgo por género.	Aprendizaje colaborativo. Investigación Bibliográfica.	Activación de conocimientos previos. Participación del facilitador en la clarificación de dudas. Elaboración de organizadores de información (cuadro sinóptico). Elaboración de gráficos representativos de los conceptos más importantes sobre el género y los estereotipos.	1 h 2 h 1 h 2 h	Investigación bibliográfica sobre género y sus estereotipos.	2

Elemento de competencia:

2. Identificar algunos tipos de discapacidades y desórdenes en los alumnos y caracterizar a los aprendices superdotados de cualquier nivel formativo, con el fin de

lograr la inclusión de los mismos en la dinámica de grupo, basado en las teorías de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en las teorías psicopedagógicas modernas.

Fase	Contenido		Estrategias de formación		Actividades con tiempos de dedicación (T.D)	
Actividades supervisadas	(T.D)		Actividades Independientes		(T.D)	
Describir los principales trastornos o discapacidades en los aprendices.	Desórdenes sensoriales. Trastornos físicos Retraso mental Trastornos del habla y de lenguaje. Discapacidades de aprendizaje Trastornos del déficit de atención con hiperactividad (TDAH) Trastornos emocionales y de conducta.	Investigación bibliográfica. Aprendizaje colaborativo. Coevaluación.	Activación de conocimientos previos. El facilitador clarificará las dudas sobre los trastornos y discapacidades de los aprendices. Presentaciones por equipo. Los alumnos evaluarán a sus compañeros por medio de rúbricas. Foro de discusión sobre las conclusiones de los temas expuestos. Elaboración de organizadores de información (cuadro comparativo)	1 h 1 h 3 h 1 h 1 h	Lectura del texto sugerido sobre discapacidades en los aprendices. Los alumnos prepararán exposiciones por equipo sobre diferentes discapacidades.	1 h 3 h
Mencionar los aspectos educativos que involucran	Aspectos legales Ubicación y servicios Los padres como compañeros	Enseñanza dirigida Aprendizaje colaborativo	Exposición del facilitador. Los alumnos discutirán en grupo las conclusiones	2 h 2 h	Elaboración de ensayo sobre educación especial.	2 h

alumnos con discapacidades.	educativos. Tecnología		s sobre los aspectos a considerar en la educación especial.			
Caracterizar a los alumnos superdotados	Características de los alumnos superdotados. Los estudios de Lewis Terman. Educando niños superdotados.	Enseñanza dirigida Aprendizaje colaborativo Análisis de textos.	Exposición del facilitador Los alumnos analizarán el texto sugerido y comentarán los términos nuevos en contexto. Los alumnos discutirán en grupo la situación actual sobre el tema.	2 h 2 h 2 h	Lectura de texto sobre aprendizajes superdotados. Elaboración de un reporte de lectura.	1 h 1 h

Elemento de competencia:

3. Analizar la diversidad en el aprendizaje y la convergencia como medios para crear aulas culturalmente inclusivas, basado en los modelos de enseñanza del inglés como lengua extranjera y en la educación basada en competencias.

Fase	Contenido	Estrategias de formación	Actividades con tiempos de dedicación (T.D)	
Actividades supervisadas (T.D)	(T.D)	Actividades Independientes	(T.D)	
Definir el Bilingüismo.	Dialectos Bilingüismo Educación bilingüe	Enseñanza dirigida Aprendizaje colaborativo	Exposición del facilitador 2 h Los alumnos en equipo elaborarán un organizador de información sobre la educación bilingüe. Los alumnos discutirán en grupo los retos que representa la educación bilingüe. 2 h Lectura guiada con preguntas de reflexión. 3 h Los alumnos en equipo plantearán preguntas y las	Organizador de información: Cuadro sinóptico. 1 h Lectura previa del texto sugerido 1 h
Analizar los elementos presentes en las aulas culturalmente inclusivas.	Pedagogía de la relevancia cultural Construyendo aulas resilientes.	Análisis de textos Aprendizaje colaborativo	Lectura guiada con preguntas de reflexión. 3 h Los alumnos en equipo plantearán preguntas y las	Lectura previa del texto sugerido 1 h

			responderán, con ayuda del facilitador.		do. Elaboración de ensayo sobre las aulas inclusivas.	
Contrastar diversidad y convergencias en el proceso de aprendizaje y en las aulas.	Diversidad en el aprendizaje Convergencias: alcanzando a cada alumno.	Aprendizaje basado en proyectos. Evaluación grupal.	Exposición del facilitador. El facilitador guiará a los alumnos en la elaboración de un proyecto grupal que integre los aspectos aprendidos en el curso y que incluya <input type="checkbox"/> Problema <input type="checkbox"/> Descripción del proyecto <input type="checkbox"/> Marco teórico <input type="checkbox"/> Práctica <input type="checkbox"/> Conclusiones Evaluación del proyecto.	2 h 10 h 3 h	Trabajo de proyecto.	5 h

Índice de esquemas, tablas y gráficas

Esquema, tabla o gráfica	Nombre	Página
Esquema No. 1	“Esquema teórico”	15
Esquema No. 2	“Esquema contextual”	40
Tabla No. 1	“Objetivos de la declaración mundial para todos”	48
Esquema No. 3	“Esquema metodológico”	58
Tabla No. 2	“Dimensión-variable- indicador”	61
Tabla No. 3	“Indicador-reactivo”	66
Tabla No. 4	“Distribución de alumnos por género: ENSH”	73
Tabla No. 5	“Distribución de alumnos por edad: ENSH”	73
Tabla No. 6	“Distribución de alumnos por género: UES”	73
Tabla No. 7	“Distribución de alumnos por edad: UES”	74
Tabla No. 8	“Categoría-Testimonio: Opinión de la materia”	75
Tabla No. 9	“Categoría-Testimonio: Contenidos de la materia”	77
Tabla No. 10	“Categoría-Testimonio: Carencia temática de la materia”	78
Tabla No. 11	“Categoría-Testimonio: Tiempos destinados para la materia”	80
Tabla No. 12	“Categoría-Testimonio: Tiempos destinados para la materia sugeridos”	81
Tabla No. 13	“Categoría-Testimonio: ubicación sugerida de la materia dentro del plan de estudios”	81
Tabla No. 14	“Categoría-Testimonio: Visión a futuro del impacto de la materia”	82
Gráfica No. 1	“Conocimiento del término Integración: ENSH”	84
Gráfica No. 2	“Conocimiento del término Integración: UES”	84
Gráfica No. 3	“Conocimiento del término NEE: ENSH”	85
Gráfica No. 4	“Conocimiento del término NEE: UES”	85
Gráfica No. 5	“Conocimiento del término Alumnos con Discapacidad: ENSH”	86
Gráfica No. 6	“Conocimiento del término Alumnos con Discapacidad: UES”	86
Gráfica No. 7	“Conocimiento del término Adecuaciones Curriculares: ENSH”	86
Gráfica No. 8	“Conocimiento del término Adecuaciones Curriculares: UES”	86
Gráfica No. 9	“Conocimiento del término Personas con Capacidades Diferentes: ENSH”	87
Gráfica No. 10	“Conocimiento del término Personas con Capacidades Diferentes: UES”	87
Gráfica No. 11	“Conocimiento del término Capacidad Diferente: ENSH”	88

Gráfica No. 12	“Conocimiento del término Capacidad Diferente: UES”	88
Gráfica No. 13	“Conocimiento del término Contenidos Curriculares: ENSH”	88
Gráfica No. 14	“Conocimiento del término Contenidos Curriculares: UES”	88
Gráfica No. 15	“Conocimiento del término Inclusión Educativa: ENSH”	89
Gráfica No. 16	“Conocimiento del término Inclusión Educativa: UES”	89
Gráfica No. 17	“Conocimiento del término Alumnos Vulnerables: ENSH”	90
Gráfica No. 18	“Conocimiento del término Alumnos Vulnerables: UES”	90
Gráfica No. 19	“Conocimiento del término Alumnos con Diversidad Funcional: ENSH”	91
Gráfica No. 20	“Conocimiento del término Alumnos con Diversidad Funcional: UES”	91
Gráfica No. 21	“Conocimiento del término BAP: ENSH”	91
Gráfica No. 22	“Conocimiento del término BAP: UES”	91
Gráfica No. 23	“Conocimiento del término Grupos Vulnerables: ENSH”	92
Gráfica No. 24	“Conocimiento del término Grupos Vulnerables: UES”	92
Gráfica No. 25	“Conocimiento del término Estrategias para Promover el Aprendizaje y la Participación (EPAP): ENSH”	93
Gráfica No. 26	“Conocimiento del término Estrategias para Promover el Aprendizaje y la Participación (EPAP): UES”	93
Gráfica No. 27	“Conocimiento del término Ajustes Razonables: ENSH”	93
Gráfica No. 28	“Conocimiento del término Ajustes Razonables: UES”	93
Gráfica No. 29	“Conocimiento del término Aprendizajes Esperados: ENSH”	94
Gráfica No. 30	“Conocimiento del término Aprendizajes Esperados: UES”	94
Tabla No. 15	“Categoría-Testimonio: Sensibilización”	95
Tabla No. 16	“Categoría-Testimonio: Identificación”	96
Tabla No. 17	“Categoría-Testimonio: Atención”	96
Tabla No. 18	“Principales resultados y hallazgos”	97
Tabla No. 19	“Acción Materias de Educación Especial”	104
Tabla No. 20	“Secuencias Didácticas Materias de Educación Especial”	105
Tabla No. 21	“Acción Taller el Uso del Accesorio Adaptado”	111

Tabla No. 22	a la Enseñanza del Inglés” “Acción Taller de Lengua de Señas Mexicanas”	111
--------------	---	-----