

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de
Magister en Psicopedagogía

Tema

Mecanismos de apoyo para el abordaje de las adecuaciones curriculares significativas desde una visión de inclusión y atención a la diversidad en la Escuela Manuel Francisco Carrillo, durante el 2015- 2016.

Flor Ma. Morales Benavides

Setiembre, 2016

DECLARACIÓN JURADA

Yo Flor María Morales Benavides, con cédula: 2-0568-0720 autor (a) del Trabajo Final de Graduación titulado: Mecanismos de apoyo para el abordaje de las adecuaciones curriculares significativas desde una visión de inclusión y atención a la diversidad en la Escuela Manuel Francisco Carrillo Saborío, 2016, declaro bajo la fe de juramento que éste es de su autoría original y propiedad exclusiva, que es un trabajo inédito y no ha sido publicado, ni está en proceso de publicación en forma parcial o total.

El abajo firmante en su representación de investigador(a) principal, asume la responsabilidad total del trabajo presentado y afirma que los datos establecidos en esta declaración jurada son correctos y responden a la realidad del mismo. Asume además la responsabilidad de los datos presentados en el manuscrito y libera a la Universidad Estatal a Distancia de toda posible demanda de plagio.



San José / 01 de setiembre del 2016

Firma

Lugar

Fecha

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a Dios, la Virgen María y el Espíritu Santo por su infinito amor y compañía en este proceso. Gracias a la fe y confianza en la devoción de estas divinas personas es que se siente la guía de los pensamientos plasmados en esta investigación, así como su amor infinito y su fortaleza.

Seguidamente, agradezco a mi esposo por su apoyo incondicional, paciencia en los días difíciles de arduas jornadas de trabajo y estudio; además por ser mi motivación para seguir superándome profesionalmente.

A mi hijo, por su amor, respeto y admiración, también por su paciencia y tolerancia ante todo el tiempo de calidad que tuvo que sacrificar. Por eso le digo que lo amo y es un orgullo para mí, como un motor que impulsa mis ganas de seguir sólo por darle lo mejor, el ejemplo para salir adelante y el amor incondicional.

Por último, quiero agradecer a mi familia que me motivó a seguir con el proyecto y mis deseos de superación, a pesar de estar pasando por la difícil situación de despedir al ser que era el centro de la familia.

DEDICATORIA

A la Santísima Trinidad, por ser mi fuente de fortaleza; por ayudarme a seguir adelante, especialmente en los momentos de flaqueza y en los momentos difíciles de las diferentes situaciones presentadas durante este proceso.

Las palabras de la oración “Huellas en la Arena” fueron vivenciadas cuando en ocasiones sentía que me llevaba en sus brazos, sosteniendo mi cansancio, guiando mis pensamientos y, sobre todo, consolando mi alma y mi espíritu.

A ti, hermana de mi alma, ¡te amo! Fuiste más que una hermana para mí; eras mi compañera, mi inicio de madre, mi inspiración porque el verte luchar me hizo pensar que no hay nada imposible de lograr. Sin embargo, ahora me reconforta saber estás en un mejor lugar.

TRIBUNAL EXAMINADOR

DIRECTOR SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Nombre _____ (Firma) _____

DIRECTORA ESCUELA DE EDUCACIÓN

Nombre _____ (Firma) _____

COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Nombre _____ (Firma) _____

DIRECTOR(A) DE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

Nombre _____ (Firma) _____

LECTOR(A) EXTERNO

Nombre _____ (Firma) _____

CONTENIDO

PORTADA	i
DECLARACIÓN JURADA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
TRIBUNAL EXAMINADOR	v
CONTENIDO	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
INDICE DE TABLAS	x
LISTA DE ANEXOS	xi
RESUMEN	1
CAPÍTULO I	3
INTRODUCCIÓN	3
1.1. Planteamiento de Problema	4
1.2 Justificación	7
1.3 Antecedentes	12
1.3.1. Antecedentes Internacionales	12
1.3.2. Antecedentes Nacionales	17
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo General	21
1.4.2 Objetivos Específicos	21
1.5. Alcances y Limitaciones	22
1.5.1. Alcances	22
1.5.2. Limitaciones	23
CAPÍTULO II	25
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
2.1. La Inclusión Educativa	26
2.2. La Diversidad	28
2.3. Las Necesidades Educativas Especiales	31

2.4. Desde el Marco la Educación Especial	33
2.4.1. La Educación Especial	33
2.5.1. Apoyos Curriculares	35
2.1.6. El Docente de Apoyo	38
2.2. Desde el Marco de Educación Regular	40
2.2.1. Docente Regular	40
2.3. Políticas, Normas, Lineamientos y Seguimiento de las Adecuaciones Curriculares Significativas	42
2.4. Modelo de Discapacidad Social	44
2.4.1. El modelo de discapacidad social y la transformación de la educación especial en Costa Rica	46
CAPÍTULO III	52
DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1. Paradigma de la Investigación	53
3.2. Enfoque de la Investigación	54
3.3. Tipo de Investigación	54
3.4. Procedimientos	55
3.4.1. I Etapa: Recolección de Información cuantitativa	56
3.4.2 II Etapa: Recolección de información cualitativa	56
3.4.3. III Etapa: Sistematización y Análisis	58
3.4.4. IV Etapa: Elaboración de la propuesta de métodos, técnicas y estrategias psicopedagógicas para el apoyo educativo de las adecuaciones curriculares	59
3.5. Participantes y Fuentes de Investigación	60
3.5.1 El perfil de inclusión para la investigación	61
3.5.2. Criterios de Exclusión de la Muestra	61
3.6. Descripción y Validación de Instrumentos	62
3.6.1 Descripción de los Instrumentos	62
3.6.2. Validez de los instrumentos	65
3.7. Definición de Variables	66
IV. CAPÍTULO	71
ANÁLISIS DE RESULTADOS	71
4. El Análisis de Resultados	72
4. 1. Aspectos generales de los participantes	72

4.2. Disposición de los docentes para la atención a la diversidad y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales	74
4.3. Conocimiento en inclusión educativa y atención a la diversidad de las adecuaciones curriculares significativas	76
4.4. Habilidades docentes para la atención a la diversidad y la inclusión educativa	81
4.5. Experiencias docentes en las prácticas pedagógicas de atención a la diversidad y la inclusión educativa	83
4.6. Necesidades de los docentes para abordar la inclusión y la diversidad educativa en el contexto de aula	89
4.7. Perspectivas de las madres sobre la pertinencia del abordaje educativo de la adecuación curricular significativa	103
CAPÍTULO V	111
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	111
5.1 Conclusiones	112
5.2. Recomendaciones	115
CAPÍTULO VI	118
PROPUESTA DE ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS	118
ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL ABORDAJE DE ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO COSTARRICENSE	119
Tabla de Contenido de las Orientaciones Psicopedagógicas	120
6.1. Propósito de las orientaciones educativas	122
I Parte	124
1. El socio constructivismo como metodología de trabajo para abordar la inclusión y diversidad educativa	124
1.1. Socio constructivismo	125
II Parte	129
2. TÉCNICAS PARA ABORDAR LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EDUCATIVA A PARTIR DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL SOCIOCONSTRUCTIVISMO	129
2.1. Concepción Aprendizaje Colaborativo, Cooperativo y su Relación con los Dispositivos Socio-Cognitivos Constructores de Conocimiento	130
2.1.1 Aprendizaje colaborativo	130
2.1.2. Aprendizaje cooperativo	131
2.2. Inteligencia Maquiavélica	133
2.3. Teoría de la Mente	134

2.4. Las Emociones en el Proceso de Aprendizaje	135
2.5. La Teoría de la Dinámica de Tropas en el Proceso de Aprendizaje Cooperativo	137
2.6. Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)	138
III Parte	142
3. ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS DESDE LA VISIÓN DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA	142
3.1. Estrategias de Trabajo Cooperativo y Colaborativo con Apoyo en los Elementos Socio Cognitivos	142
3.2. Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo a través de las TIC	147
3.2.1 Uso de video juego	148
3.2.2. Redes sociales	151
3.2.3. Uso de webquest	152
3.2.3. Aplicaciones didácticas	154
3.3. Estrategias para Trabajar las Emociones en el Aula como parte de la Educación Inclusiva	160
3.3.1. El diccionario pictográfico de emociones	161
3.3.2. El tarro de las emociones o la caja de las emociones	161
3.3.3. Árbol Motivacional	161
3.3.4. Creación de espacios como rincones emocionales	162
3.3.5. Boletas positivas	163
REFERENCIAS DE LAS ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS	165
REFERENCIAS	168
CAPÍTULO VIII	178
ANEXOS	178

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: ANÁLISIS DE LA DISPOSICIÓN DOCENTE HACIA LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	74
GRÁFICO 2: ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO DOCENTE SOBRE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA.....	77
GRÁFICO 3: ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	81

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: CATEGORÍAS Y VARIABLES.....	60
TABLA 2: ASPECTOS DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS DOCENTES.....	73
TABLA 3: DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ABORDAJE DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS.....	84
TABLA 4: IDENTIFICACIÓN DE LAS LIMITACIONES PARA EL ABORDAJE DE LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE AULA.....	99
TABLA 5: IDENTIFICACIÓN DE LOS RETOS PARA ABORDAR LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE AULA.....	101
TABLA 6: DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS MADRES DE FAMILIA.....	103
TABLA 7: DESCRIPCIÓN DE LAS PERSPECTIVAS DE LAS MADRES SOBRE EL APOYO CURRICULAR SIGNIFICATIVO.....	108

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario para Docentes, 179

ANEXO 2

Guía de Observación en el Aula, 184

ANEXO 3

Entrevista a Madres, 190

ANEXO 4

Entrevista a Docentes, 195

ANEXO 5

Consentimiento Informado, 200

RESUMEN

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Manuel Francisco Carrillo, ubicada en la región educativa de Alajuela. Este centro educativo se caracteriza por una población con situaciones socioeconómicas difíciles, pese a que se ubica en una zona urbana. Como consecuencia se han incrementado en los últimos años las necesidades educativas en el centro educativo, en suma a la necesidad de trabajo de ambos padres, por ende un poco apoyo familiar al desarrollo educativo de cada estudiante.

Por lo anterior, se pretendió abordar las necesidades educativas, específicamente las adecuaciones curriculares significativas desde una visión de inclusión y atención a la diversidad, mediante la facilitación de mecanismos de apoyo como metodologías, técnicas y estrategias innovadoras para los docentes de aula regular, que a su vez permitieran mantener una actitud positiva hacia el cambio.

Por su parte, la investigación se realizó mediante un diseño mixto con un mayor énfasis en un análisis cualitativo. La población que se tomó en cuenta fue por medio de una muestra no probabilística guiada por el perfil de características que requería la investigación. Se seleccionaron 8 docentes regulares con estudiantes con adecuación curricular significativa aprobada, y 3 madres de familia.

En relación con la metodología de la investigación se incluyó cuatro etapas: I. Recolección de la información cuantitativa. II. Recolección de información cualitativa. III. Sistematización y análisis de los datos. IV. Elaboración de la propuesta de los mecanismos de apoyo para los docentes del centro educativo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede mencionar que el más relevante fue, que los docentes poseen muy buena disposición para la apertura de un cambio hacia prácticas pedagógicas mayormente inclusivas y de atención a la diversidad, además poseen conocimientos y habilidades básicas sobre los términos citados, ya que se encuentran abordando las necesidades educativas

desde el enfoque de integración; donde se le facilita al estudiante la inclusión o participación en espacio y tiempo según el nivel académico en que se ubique el estudiante, logrando el principio de equidad. Por otro lado, atendiendo a los resultados de las madres, se encontró que estas no brindan el apoyo requerido por la docente y por el estudiante para la verdadera educación de calidad desde la diversidad educativa.

Palabras claves: inclusión educativa, diversidad educativa, adecuaciones curriculares significativas, apoyo docente, educación especial, necesidades educativas especiales, apoyo educativo.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento de Problema

La Escuela Manuel Francisco Carrillo está ubicada en el área marginal urbana de la provincia de Alajuela, a un kilómetro noroeste del estadio Alejandro Morera Soto. Cuenta con una población docente, técnico-docente y administrativo de 60 profesionales. La comunidad estudiantil es de alrededor 650 estudiantes. En la actualidad existen cuatro grupos por nivel, 5 grupos de preescolar.

Dentro de los servicios de educación especial se dispone de dos aulas integradas, dos docentes de apoyo fijo en problemas de aprendizaje, una docente de apoyo fijo en problemas emocionales y de conducta y una docente de apoyo itinerante en retraso mental.

En la comunidad en general se vivencia un ambiente sociocultural con situaciones de vida relacionadas con desempleo, pobreza, diferentes estilos de crianza, familias disfuncionales, delincuencia, drogadicción, prostitución, entre otros.

En ese mismo sentido la estancia y el cuidado de niños (as) en casa depende de una adulto mayor en el mejor de los casos, o del propio niño (a) que a manera forzada se ve obligado a forjar su independencia para cumplir con los deberes escolares y los designados en el hogar.

Es evidente que, actualmente el contexto familiar es determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje con mayor determinación que en tiempos pasados. Pues se dejan de lado costumbres y habilidades de la educación no formal necesarias para un adecuado desarrollo cognitivo como son: el establecimiento de límites y habilidades del desarrollo socio-emocional que permitan el respeto, sana convivencia, seguimiento de instrucciones, escucha, apoyo al proceso de aprendizaje, apoyo al centro educativo, entre otros.

En este propósito se toma en cuenta que la población con necesidades educativas especiales cada año va en aumento, por lo que se requiere ampliar el

apoyo u orientación psicopedagógica en las diferentes modalidades de servicios del sistema educativo costarricense.

Por su parte, el Sistema Educativo de Costa Rica establece dentro de los apoyos educativos, las adecuaciones curriculares significativas (Ley 7600, art.48), “las cuales brindan su aporte a través de las (o) profesionales en educación especial y las modalidades de servicios de atención fija o itinerante” (p. 54).

Con tal efecto la atención a las adecuaciones curriculares significativas en el contexto de aula regular es influenciada por el abordaje que realice el docente a cargo, dentro de lo cual se deben tomar en cuenta los criterios subjetivos que se presentan ante el reto de inclusión y la diversidad educativa.

Estas demandas de apoyo educativo especializado son cada vez mayores para “solventar” (Richmond, 2009) el “desfase curricular” (MEP, 2013, documento no publicado), así los estudiantes se perfilan de acuerdo a sus necesidades en busca de estrategias que permitan apoyar tanto al docente, al estudiante y a la madre de familia para enfrentar la pesada manera de aprender dentro de un currículo social oculto, el cual es discriminatorio (Lorian, 2013).

Ante ello, resulta oportuno desarrollar una respuesta de apoyo educativo desde el perfil del psicopedagogo y su rol de orientación e intervención, para mejorar la atención de necesidades educativas especiales en los centros educativos. En este sentido, Riart (s.f) establece que una “necesidad es la desigualdad entre el nivel óptimo y, el nivel real de funcionamiento que hace falta alcanzar para un funcionamiento adecuado” (p.2).

Esta investigación incentiva una orientación bajo el principio de inclusión educativa para los estudiantes con este tipo de adecuación. Con ello se pretende una educación de calidad y equidad para todos y todas. Además, se espera eliminar situaciones que muestren cualquier tipo de exclusión o discriminación en la práctica pedagógica.

Con las consideraciones anteriores se pretende mediante este estudio, una contribución positiva al docente para el abordaje de la diversidad de los estudiantes con apoyo curricular significativo a través de la inclusión en el aula.

Se busca también retomar conocimientos, actitudes y valores hacia la educación inclusiva, ya que se toma en cuenta que las prácticas inclusivas son posibles y necesarias para la calidad y, equidad de todos y todas (UNESCO, 2000).

Ante lo anterior se plantea ¿cómo se pueden generar mecanismos de apoyo para los docentes de aula regular de la Escuela Manuel Francisco Carrillo para el pertinente abordaje psicopedagógico de las adecuaciones curriculares significativas, desde una visión de educación inclusiva y atención de la diversidad?

Ainscow (2001; 2005, 2012) propone adoptar una visión más positiva de las diferencias. García y Serrato (2014) mencionan que “algunas prácticas docentes representan en sí mismas barreras para la participación y el aprendizaje con mensajes sutiles” (p.7), como es la evidente entrega de material diferenciado o la exposición de la necesidad de estudiante ante sus compañeros (as) de nivel.

Al respecto, Agran (2002) y Rosenberg (2008) citados en Pegalajar y Colmenero (2014) indican que “el nuevo modelo de atención a la diversidad se concreta en la práctica mediante una respuesta educativa adecuada a las características, posibilidades y necesidades del alumnado” (p.197).

De los anteriores planteamientos se deduce que la posición, experiencias y necesidades de los docentes, así como las experiencias, necesidades y perspectivas de las madres de familia y la detección de necesidades de apoyo para ambos hacia la inclusión y atención a la diversidad, son sólo algunas de las consideraciones para la propuesta de orientación psicopedagógica en la atención de las adecuaciones curriculares significativas en un contexto de prácticas pedagógicas inclusivas y de atención a la diversidad.

1.2 Justificación

Ante la situación planteada, se debe considerar que los docentes regulares tienen limitaciones en el abordaje de las adecuaciones curriculares, ya que desde su formación profesional los programas de educación universitaria docente en I y II ciclo de la Educación General Básica contiene pocas asignaturas enfocadas en la atención a necesidades educativas especiales para su contexto en el aula; así lo dejan ver los planes de estudio de las universidades estatales.

Para la Universidad de Costa Rica se encuentra un curso en necesidades educativas especiales durante toda la carrera, para Universidad Nacional dos cursos y para la UNED un curso de detención de necesidades de aprendizaje en el nivel de diplomado (UCR, 2012; UNA, 2015; UNED, 2013).

En referencia a ello, Parra (2010) confirma la posición de Serrato (2014) sobre la necesidad de capacitación de los docentes para la atención pedagógica en la inclusión y la diversidad.

Por eso es importante, tomar en cuenta dentro de los elementos del movimiento de educación inclusiva la continua formación docente. Y se recurre al pragmatismo para buscar soluciones que se ajusten al contexto de la investigación desde una visión práctica, funcional y ecléctica (Hernández, 1991)

En otras palabras, para introducir en la realidad de la praxis (Skarika, 2005) una reflexión sobre conceptos y habilidades para trabajar la diversidad. Estos elementos son necesarios para una adecuada labor didáctica con la población con necesidades educativas.

En relación con lo anterior, se agrega un contexto de difícil manejo como en el que se lleva a cabo la investigación, la Escuela Manuel Francisco Carrillo ubicada en Canoas de Alajuela, inmersa en una comunidad con los mismos desafíos que destaca la UNESCO (2008) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2014) en cuanto a características de la población de

América Latina; marcada por discriminación y exclusión (Meléndez y Marín, 2011), pobreza, desigualdad social, violencia, falta de apoyo familiar al estudiantado en general.

Todos estos factores colaboran a que la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente los estudiantes con adecuaciones curriculares significativas se vean mayormente afectados. En consecuencia, se afecta directamente el proceso de adaptabilidad y aceptación en el medio que los rodea; social, académico o ambos.

Entonces, en ese sentido es necesario hablar de la falta de capacitación hacia los docentes por parte del Ministerio de Educación Pública. Sumado a ello, está la gran responsabilidad que se le exige al docente para aplicar y dar seguimiento a las adecuaciones, lo que permite que este estudio tome mayor importancia de orientación e intervención psicopedagógica para el docente mediante la utilización de herramientas tecnológicas que permitan la autocapacitación, el enriquecimiento de intercambio de experiencias, el favorecimiento de obtención de información actualizada en materia de inclusión y diversidad educativa.

Por otro lado Serrato (2014) indica que es en “la escuela donde los prejuicios, los estigmas y marcadores sociales son domesticados o eventualmente fortalecidos” (p.2), con las prácticas pedagógicas que se muestran en el salón de clases. Se refiere con ello al currículo social oculto de discriminación que se vivencia día a día en el salón de clases mediante la entrega de material didáctico diferenciado. También, al poco tiempo brindado por los docentes para la atención de contenidos específicos para dicho estudiante y la ubicación espacial del mismo dentro del salón de clases; muchas veces en la última fila muy lejos del pizarrón.

Todo lo mencionado hasta ahora es parte de prácticas pedagógicas en que inconscientemente los docentes incurren debido a las altas exigencias y controles administrativos. Además, a los grupos numerosos y diversos con los que se cuentan hoy en día en los centros educativos. Así como a la falta de apoyo pedagógico con

herramientas como la adaptación de material didáctico, las programaciones individuales y paralelas al currículo inclusivo y a las necesidades del estudiante.

Al respecto Serrato (2014) cita a Duk para referirse a la importancia de las prácticas inclusivas con el fin de mejorar la calidad de los procesos educativos, favoreciendo la igualdad de oportunidades, la educación personalizada, la participación, la solidaridad y la cooperación.

Para cumplir con la educación de calidad e igualdad para todos se debe tomar en cuenta la presencia de valores y emociones fundamentales como: la empatía, la comunicación asertiva, el respeto, la integridad humana, la integridad física entre pares, docente, alumnos (as) y, entre todos los actores sociales que se involucran en el proceso educativo de una u otra manera (MEP/FODM, 2011). Se puede decir que la inclusión puede ser abordada desde la diversidad, refiriéndose entonces a un término más amplio.

En tal sentido Echeita (2011) cita que la “educación inclusiva o inclusión educativa continúa siendo confuso” (p.28). Se señala a la inclusión y a la diversidad como términos homónimos y, se deja de lado la esencia del significado de esas palabras en la práctica pedagógica.

Por su parte se atribuye que esta responsabilidad es únicamente asociada al servicio de educación especial y por ende, a la población con necesidades educativas, tal como Lorian (2013) afirma desde la perspectiva de un currículo separado.

Cabe decir que en el sentido literal de la palabra; la inclusión es simplemente “incluir” (REA, 2014) y la diversidad es “diverso” (REA, 2014). Éste último concepto como se mencionó es mucho más amplio, pues implica una serie de valores personales, culturales, sociales, de etnia, sexual, aprendizaje, entre otros.

De la misma forma Torres (2013) enfatiza en la necesidad de estudiar un contexto para que sea inclusivo, se propone un estudio de corte mayormente cualitativo que involucre valores reales de perspectivas de los docentes, las

madres de familia, el propio estudiante con apoyo curricular significativo, pares y observadores respecto al movimiento de inclusión educativa.

En conclusión de los anteriores planteamientos se propone que ante el gran reto de atención a la diversidad y la inclusión educativa en el cambiante mundo actual, surja el interés de llevar a cabo esta investigación. Se pretende brindar con la misma mecanismos de apoyo a los docentes para que permitan un abordaje psicopedagógico de las adecuaciones significativas, desde la visión de la inclusión y atención a la diversidad (Ainscow, 2012; Echeita & Ainscow, 2011).

En ese sentido los docentes podrán eliminar algunas prácticas didácticas y metodológicas que de manera inconsciente representan barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (García, 2014) mediante las técnicas, estrategias y metodologías que se plantearan en el aporte psicoeducativo.

Por otro lado al implementar practicas pedagógicas inclusivas y de atención a la diversidad, los estudiantes con adecuación curricular significativa obtendrán un beneficio en tres niveles: social, cognitivo y emocional.

El social porque será tomados en cuenta mediante el trabajo colaborativo y cooperativo que pretende lograr la inclusión y la atención a la diversidad de habilidades y saberes, en donde la discapacidad es una más de las formas diversas de aprender. Cognitivo porque ello le permitirá la utilización de apoyos organizativos y materiales como las tablets, teléfonos y computadoras para facilitar su inclusión y la participación del proceso de aprendizaje de manera activa. Se permite que adquiera conocimiento por experiencia, por vivencia, por valores, por significado e importancia para él o ella. Y por último, el emocional porque al sentirse parte del grupo, con sentido de pertenencia, su autoestima y ganas de superarse tomarán fuerzas hacia un sujeto garante de derechos y autónomo (Ley 9379, 2016)

A nivel nacional es importante elevar la voz hacia la necesidad de capacitación docente en materia de necesidades edcuativas especiales como la

interpretación de su legislación nacional como la ley de Igualdad de Oportunidades (7600, 1996), La Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (8661,2008) y la reciente Ley de Promoción de Autonomía Personal de las Personas con discapacidad (9379,2016).

Otro aspecto importante es que se deja al descubierto que el Ministerio de Educación Pública necesita una actualización en aspectos teóricos y prácticos referentes a la inclusión y la diversidad educativa. Algo tan tangible como las necesidades educativas son expuestas bajo términos discriminatorios todavía como la nomenclatura de “retraso mental” o la práctica del seguimiento de la adecuación significativa con un “nivel de funcionamiento real”.

En consecuencia el aporte psicopedagógico tanto a nivel institucional como nacional, contribuye con habilidades que permitan enriquecer el ambiente pedagógico a partir de la individualidad y la particularidad que cada estudiante presenta (color de piel, etnia, religión, estilo de aprendizaje, dificultad de aprendizaje, tipología familiar, entre otros), a través de apoyos materiales como el uso de tecnologías de información y apoyos organizativos como el trabajo colaborativo y cooperativo, los cuales se pretende dar desde el ámbito de orientación psicoeducativa a través de este estudio

Con ello se pretende una visión legítima del seguimiento y aplicación de las adecuaciones curriculares significativas de cada estudiante de acuerdo a sus habilidades dentro del nivel en que se encuentre matriculado.

1.3 Antecedentes

Hechas las consideraciones anteriores la educación de calidad para todos (as) parece una utopía, se convierte en el gran desafío por alcanzar y la educación inclusiva refleja una esperanza de cambio.

Por ello en las últimas décadas con la “Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1994), se comienzan a realizar investigaciones sobre la temática de inclusión y las personas con necesidades educativas especiales.

Por consiguiente surgen tanto a nivel nacional como internacional disposiciones legales para la protección y promoción de la inclusión educativa. Particularmente en Costa Rica se cuenta con Ley 8661 (2008) aprobación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 9379 (2016) Ley para la promoción de la autonomía personal de las personas con discapacidad, Ley 7600 (1996), Código de Niñez y Adolescencia (1998), La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), Normas Uniformes sobre equiparación de Oportunidades para las personas con Discapacidad (1994), entre otros.

Sin embargo pese a la legislación y los esfuerzos realizados hasta ahora, todavía falta camino por recorrer; sobre todo en la vivencia pedagógica. Esta situación, implica que a estudiantes con o sin discapacidad intelectual por diversas razones se les terminen aprobando una adecuación curricular significativa.

1.3.1. Antecedentes Internacionales

En el contexto internacional resulta oportuno citar a Serrato (2014), en un estudio cuantitativo de tipo descriptivo en México evalúa prácticas inclusivas a un grupo de personas con características semejantes a los de la población en estudio. En este estudio se aplicó un programa de intervención sobre educación inclusiva,

mediante el instrumento tipo Likert llamado GESPIA (Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula) por medio de técnicas de auto-reporte, entrevista y observación. La metodología utilizada se dio en cuatro etapas: (1) diagnóstico y evaluación inicial, (2) curso-taller sobre educación inclusiva, (3) asesoramiento en el aula y (4) evaluación de la intervención.

De la misma manera se parte del fundamento de derecho en contra de la discriminación, exclusión o ser minimizado, mencionado por el Concejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2011). También se busca proveer a los individuos de las herramientas necesarias para enfrentar la vida, reforzar los valores de libertad e igualdad de acuerdo a las capacidades (ONU, 1948; 1994; 2006). Al mismo tiempo se deja claro que los docentes tienen disposición para trabajar la inclusión y la atención a la diversidad. Sin embargo carecen de los conocimientos y herramientas necesarias para dar respuestas a las diferentes necesidades educativas.

En este sentido prevalece el derecho a la no discriminación por parte de los discentes y la necesidad de apoyo para dar atención idónea a las necesidades educativas especiales, lo que se favorecido por la buena disposición para promover el cambio institucional. Así se desprende que esta situación también puede verse reflejada en la población actual en estudio.

No obstante, este estudio presenta dentro de sus limitaciones que depende de un programa de diagnóstico y evaluación estructurado previamente, lo que limita la contextualización de la diversidad y la inclusión educativa.

Lo anterior repercute en los cambios en cuanto a “contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en la educación” (p. 4), que deben ejecutar los docentes hacia la atención de las diversas necesidades de aprendizaje.

Por otro lado, también se encuentra como limitante que los resultados obtenidos en este estudio fueron más de tipo de individual. Cuando lo que en realidad se busca es un cambio a nivel institucional para que se perciba a la

“diversidad como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p.4).

Otro estudio relevante para el problema de investigación es de Rollins (2014), estudio cualitativo con experiencias y percepciones de docentes dentro del modelo de inclusión. En este estudio se explora la intersección de aprendizaje diferenciado y enseñanza colaborativa mediante una propuesta de co-docencia; una docente titulada general y una docente educación especial en un mismo salón de clases, participando activamente en el desarrollo de la clase. Ello permite enriquecer el currículo hacia un ambiente menos restringido para evitar la segregación que se vivencia en el sistema educativo, mediante la creación y permanencia de aulas especiales o aulas integradas como las que persisten todavía en Costa Rica.

La metodología de trabajo que se utilizó incluye: una entrevista inicial, un período reflexivo, entrevista de seguimiento, cintas de audio, notas de entrevista. Los datos fueron transcritos, codificados y analizados mediante un método comparativo constante en el programa NVIVO 10.

Lo anterior permite suponer una modalidad educativa efectiva para abordar la inclusión y la diversidad que involucra el mismo contexto y condiciones socioemocionales para todos los estudiantes y, que a su vez ayuda al docente de grado a mejorar su labor en cuanto a las necesidades educativas.

Si bien es cierto que la co-enseñanza; es decir la modalidad de un profesional en educación general y un profesional de educación especial trabajando simultáneamente resulta una metodología inclusiva bastante atractiva, la verdad es que en el sistema educativo costarricense esta posibilidad es difícil de percibir. Por tanto, se considera la principal limitante para abordar en el contexto en donde se lleva a cabo la investigación actual.

De otro modo tampoco se aclara, que la realidad de abordar a todas las necesidades especiales dentro del salón de clases mediante un currículo general

sean en realidad un ambiente menos restringido, ya que implica la exposición de sus deficiencias ante los demás y ello promueve discriminación.

Por otro lado una investigación de tipo mixto; descriptiva e interpretativa dirigida por Pere (2013) y financiada por el MICINN sobre prácticas inclusivas en el aula sigue un proceso inductivo de doble codificación. Se llevó a cabo en un grupo de participantes voluntarios mediante un proceso de cuatro etapas y un auto-informe. El enfoque metodológico que se utilizó está basado en la evaluación de Robert Stake, el cual propone dos análisis complementarios: calidad relativa y calidad absoluta. Los instrumentos utilizados para la investigación fueron entrevista inicial, entrevista de proceso, auto-informe del profesor, observaciones de la investigadora y grupos de discusión con el alumnado. Para el análisis de datos se menciona que se usó el modelo interactivo de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de cualitativo MaxQDA.

En este estudio se implementaron estrategias de aprendizaje cooperativo para lograr cohesión de grupo, desarrollar habilidades sociales y clima de aula, incluye equipos bases permanentes en el tiempo y rotativos en roles de trabajo, tiene en cuenta la heterogeneidad, género, cultura, origen social, solidaridad, afinidad social, nivel curricular lo que contribuye a crear un imaginario social de identidad en el salón de clases.

Sin embargo llevar a la practica educativa actual este estudio requiere de bastante tiempo y apoyo administrativo vertical y horizontal; es decir desde todas direcciones de la jerarquía de la política educativa costarricense.

Además, recursos económicos y humanos con entera disposición que permitan desarrollar un modelo de capacitación permanente para formar al estudiantado y al profesorado en la modadlida de trabajo en equipo. Ya que éste último se considera la base del trabajo colaborativo que promovería la educación inclusiva y atención a la diversidad educativa mediante el hecho de aprender.

Aún cuando una institución posea un excelente clima de relaciones interpersonales tanto a nivel de profesionales como de estudiantado, es necesario

la cultura de trabajo colaborativo o cooperativo mediante la modificación del currículo, en donde aprender en equipo sea abordado como contenido y como recurso para aprender. Ello representa una limitante porque supone la modificación del programa oficial de estudio de cada asignatura.

Por otro lado se rescata que la dirección escolar y la parte administrativa del centro educativo también son actores importantes del proceso de inclusión. Un ejemplo se encuentra en Gómez (2012), en investigación cualitativa señala que las buenas prácticas inclusivas educativas en escuelas infantil y primaria de Andalucía, España; se destacan por la importancia de la participación de la dirección escolar como factor clave de transformación de cambio educativo y, de su responsabilidad cada vez mayor con la atención a la diversidad.

Cabe señalar que se coincide con Leiva (2010) en que, la diversidad es una realidad que hay que aceptarla. En esa investigación la metodología contempla entrevistas semi estructuradas, análisis de documentos de planes de centros de Andalucía y registros observables. Por último los datos se analizaron mediante categorías que permitía profundizar en descripción y percepción.

Para Gomez (2012) y Leiva (2010) se encuentra como limitante general la necesidad de ejecución de autonomía administrativa tanto financiera como jurídica. Se implica que para lograrlo, se debe establecer redes de apoyo civil que permitan fortalecer la gestión administrativa, es decir la descentralización total de la administración para cada institución educativa de manera que se puedan contextualizar las necesidades y demandas de cada una.

De ante mano se conoce que la administración pública se “convierte en una pieza más del endrenaje administrativo que cumple los intereses del sistema” (p.76).

Por las razones anteriores se reflexiona que las prácticas inclusivas necesitan del trabajo cooperativo, pequeñas comunidades de estudio y la participación adecuada de la dirección escolar para poder desarrollar habilidades sociales, como alianzas significativas que permitan un vínculo de trabajo en pro de

una meta común; en este caso el cambio hacia una educación más inclusiva y diversa.

Por otra parte se debe tomar en cuenta el espacio del salón de clases, como el inicio del proceso inclusivo como menciona Duk en Serrano y García (2014), el aula es donde se refuerza o potencia las conductas de discriminación o inclusión, según se vivencie. Es ahí donde el rol del docente regular y el de educación especial buscan una transformación drástica de apertura y disposición hacia las diferencias.

Como consecuencia de lo mencionado hasta ahora se rescata que los principales actores para que el proceso de educación inclusiva se lleve a cabo en el centro educativo, comienza en el propio salón de clases. Donde se potencia o desfavorece a los estados de desigualdad. Al mismo tiempo que el trabajo en equipo y la actitud de esos actores son aspectos fundamentales de un ambiente inclusivo.

Por tanto, desde un contexto internacional se puede apreciar la necesidad y la exigencia de un cambio en todas direcciones: político, docente, administrativo-docente, institución educativa, comunidad, madres de familia y discentes. Ante ello, surge la oportunidad de orientación psicopedagógica para brindar al menos al ejecutor principal del trabajo en el aula, es decir, al docente, una herramienta pedagógica para implementar una didáctica más inclusiva y de atención a la diversidad.

1.3.2. Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional Marín y Meléndez (2011) brindan una investigación de tipo cualitativa donde las investigadoras participaron del proceso. La misma se llevó a cabo en conjunto de acción con la Universidad Estatal a Distancia, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la coordinación del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de

la Universidad de Salamanca y la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Los sujetos del proyecto fueron: La Escuela José Figueres Ferrer, Escuela Granadilla Norte y Escuela Monterrey Vargas Araya. Estos centros educativos constituyen el principal aporte de la investigación, ya que destacan como centros modelo de educación inclusiva por parte del Ministerio de Educación.

La metodología de trabajo de la investigación se dividió en cuatro grupos: a) capacitación a los comités coordinadores y funcionarios de los centros participantes, mediante la guía del “índice de inclusión” (Index for Inclusión) (2000) de los autores Mel Ainscow y Tony Booth, versión traducida por OREALC-UNESCO para América Latina y adaptada para Costa Rica por el Equipo de Docentes de Apoyo del circuito escolar 10 de la Región Educativa de San José (2008), b) Autoevaluación de los centros, c) Sistematización del proceso de autoevaluación por parte de los comités coordinadores, d) Diseño de los proyectos de centro, e) Observación, registro y sistematización de todo el proceso.

De acuerdo con ese estudio se puede retomar que para forjar una cultura inclusiva en el centro educativo, es necesario un proceso en donde se involucre a todos los actores. Además, donde el trabajo cooperativo por medio de subgrupos resulta efectivo para lograr primeramente la capacitación necesaria, seguidamente la evaluación del centro, para concluir con un proyecto de educación de centro educativo para las practicas pedagógicas inclusivas.

En este mismo sentido se obtiene de este estudio que la capacitación docente de centro educativo se puede realizar mediante auto-capacitación, al aprovecharse recurso humano de la misma institución.

Dentro de la principal limitante que se encuentra en este estudio es el tiempo requerido para su ejecución de alrededor de un poco más de tres años (2008-2011). Ello implica la posibilidad de modificación de variables y actores ante la inestabilidad laboral del sistema educativo costarricense, así como la experiencia suficiente en investigación para no generar posibles sesgos en la obtención de resultados.

En otro orden de las ideas, se encuentra que la creación de centros educativos inclusivos logró un alcance limitante hacia otras instituciones y no se ha extendido como política nacional hacia la necesidad de cambio del sistema educativo costarricense inclusivo.

En relación al contexto propio de la investigación Chyni (comunicación personal, 20 julio, 2015) desde la Asesoría de Educación Especial de la Dirección Regional de Educación de Alajuela cita a Barsukov (2008); miembro de Equipo Regional Itinerante (ERI), en una investigación cualitativa sobre caracterización de los estudiantes con adecuación curricular significativa en primaria de la zona de Alajuela, con el fin de utilizar la información obtenida en la toma de decisiones en procura de mejorar la atención de sus necesidades como apertura de apoyos educativos.

La metodología se basó en análisis de expedientes, aplicación de instrumento de conductas al niño (a) y aplicación de instrumento a docentes. Se rescata que la mayor cantidad de estudiantes con adecuación significativa aprobada se da en el primer y cuarto año de primaria siendo la principal causa, la repitencia.

Lo que evidenció la existencia de un aumento de casos por circuito escolar pero un descenso según año escolar, se permitió identificar también ¿qué pasa en el camino hacia sexto nivel?

Por otro lado se encontró que la mayoría de casos son provenientes de familias de escasos recursos, baja escolaridad de los padres y sin condiciones significativas de salud como enfermedades, trastornos, discapacidades u otra condición especial.

Esta investigación supone una limitante para la educación para todos ya que se enfoca en dar una respuesta educativa en términos de necesidades, en donde las “adaptaciones curriculares son un producto que contiene objetivos y contenidos diferentes para dichos alumnos, así como estrategias de evaluación diversificadas y organizaciones escolares específicas” (p.9).

Como consecuencia de este estudio, se puede decir que para brindar una mejor atención a la diversidad y a la educación inclusiva se debe procurar un mayor seguimiento al estudiante con necesidades educativas. Porque con los apoyos idóneos y el monitoreo constante por parte del docente a cargo se permite la continuidad del niño (a) en el centro educativo, con ello un futuro mejor.

Para concluir todos los referentes aquí citados contribuyen a la investigación, ya que sirven de antesala en el actuar sobre el abordaje de las adecuaciones curriculares significativas bajo el modelo de educación inclusiva y atención a la diversidad. Además se destaca la importancia del derecho a la educación de calidad para todos, la necesidad de capacitación y apoyo a los docentes, la importancia de una presencia de valores en el salón de clases, y por último el compromiso de participación de todos los actores de la institución educativa.

Al final se deja ver que el camino por recorrer para la educación inclusiva de todos (as) está lejos de ser plenamente una realidad, pero que poco a poco con esfuerzo de todos y con ardua labor (Chiny, Asesoría de Educación Especial, entrevista) se continúa con el trabajo, la motivación y sensibilización de asesores, supervisores, directores, docentes, padres de familia y alumnado.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Desarrollar una propuesta de mecanismos de apoyo para los docentes de aula regular de la Escuela Manuel Francisco Carrillo para el pertinente abordaje psicopedagógico de las adecuaciones curriculares significativas, desde una visión de educación inclusiva y la atención oportuna de la diversidad.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Analizar los conocimientos, habilidades y disposiciones hacia la educación inclusiva y abordaje de la diversidad que tiene el personal docente de la Escuela Manuel Francisco Carrillo.
2. Describir experiencias de los educadores en el abordaje educativo de los estudiantes con adecuaciones curriculares significativas en su contexto de aula para identificar fortalezas y debilidades en este proceso.
3. Determinar las necesidades que tienen los educadores en el abordaje educativo de los estudiantes con adecuaciones curriculares significativas en su contexto de aula.
4. Identificar la perspectiva de las madres de familia sobre la pertinencia del abordaje educativo de las adecuaciones curriculares que realizan los educadores.
5. Plantear métodos, técnicas y estrategias psicopedagógicas dirigidas a educadores que permitan el apoyo educativo de las adecuaciones curriculares significativas desde la visión de inclusión y abordaje de la diversidad.

1.5. Alcances y Limitaciones

1.5.1. Alcances

Dentro de los alcances que se esperan lograr con este proyecto se pueden mencionar:

La identificación de las principales áreas deficientes en los docentes para ejercer la práctica educativa con cero tolerancia a la discriminación y en su lugar promover la inclusión y la atención a la diversidad. Con ello se espera brindar el aporte psicopedagógico desde el rol de orientación e intervención hacia el docente de grado mediante la facilitación de métodos, técnicas y estrategias pedagógicas que permitan la inclusión educativa en el entorno de salón de clases de los estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente para con los estudiantes con adecuación curricular significativa.

Así mismo, de acuerdo a lo que demuestre este estudio se podrán realizar cambios a lo interno de la institución educativa, de manera que se promueva un currículo inclusivo y adaptado para los estudiantes con adecuación significativa. Para ello se promoverá la capacitación y actualización del docente en la atención de las necesidades educativas especiales desde el punto de vista inclusivo y diverso.

A su vez se brindarán estrategias para la protocolización de instrumentos a nivel institucional que permitan enriquecer el aula mediante las diferencias de todos, pero especialmente sobre el abordaje de los estudiantes con adecuación curricular significativa.

Dentro de la capacitación docente posteriormente se realizarán talleres enfocados en el aprendizaje de la modificación de material didáctico y para realizar programaciones educativas individuales, de acuerdo a las necesidades específicas de cada estudiante.

También incentivar acciones de detección, práctica y abordaje de las adecuaciones curriculares significativas tempranamente desde la inclusión educativa.

Además, generar en los docentes una sensibilización del trato inclusivo y diverso centrado en la persona desde la empatía, tomando en cuenta las diferencias como habilidades y destrezas que destacan de manera positiva y enriquecen el salón de clases.

1.5.2. Limitaciones

En todo proyecto investigativo se encuentran alcances y también limitaciones que ayudan a obstaculizar total o parcialmente la misma. Dentro de los aspectos que se pueden citar como limitaciones se encuentran los siguientes:

El tiempo disponible para capacitación y reuniones presenciales es relativamente corto, se ve empañado por el módulo horario del centro educativo y el de la investigadora, correspondiente con un horario contrario para ambas partes. También por la falta de espacio para las mismas debido al módulo horario de doble jornada. En suma la poca disponibilidad de lecciones de capacitación y coordinación por parte del Ministerio de Educación para la orientación psicopedagógica al docente.

Por otro lado se encuentra la limitante de la disposición docente de atención inclusiva para algunos estudiantes con bajo rendimiento escolar y el poco nivel de lectoescritura que posee. En este aspecto la principal limitante se da porque las docentes tendrían que modificar su material de trabajo para los estudiantes con adecuación significativa, de manera que se estudie el mismo contenido pero respetando su ritmo y estilo de aprendizaje. Ello implicaría tiempo adicional para modificar la ficha de trabajo con el objeto que sirva como una ficha multinivel para un mismo tema. Un ejemplo que aclara lo anterior sería que, a estudiantes generales del nivel se les diera la ficha en formato texto pero para los alumnos con

necesidad significativa la ficha tuviese un formato con mayor cantidad de ilustraciones y menor cantidad de texto.

Para continuar el horario de atención a padres de familia también es limitado, se dispone de 40 minutos semanales, un día fijo preestablecido desde el inicio del año.

A su vez el papeleo en trámite administrativo de seguimiento y aplicación de las adecuaciones curriculares significativas desmotiva al educador a realizar un abordaje pedagógico inclusivo y de atención a la diversidad, ya que como se dijo no dispone de tiempo para modificar el material ni para atención individual que el estudiante necesita realmente.

Otra limitante en la atención pedagógica es la conformación de grupos numerosos. También la incursión de aspectos extracurriculares e inherentes al cargo que se deben realizar dentro de la misma jornada laboral como son; los programas de bandera azul, feria científica, festival de las artes, programa convivir, censo de talla y peso, programas de becas, implican múltiples labores durante un mismo tiempo de lectivo.

Se espera solventar estas limitaciones mediante la disposición de la investigadora y de los participantes para agendar tiempo extra de su jornada laboral en beneficio de la mejora institucional, así ampliar la visión de atención educativa de las necesidades educativas especiales.

Por otro lado para la diferencia de distancia de recorrido se aprovechará el uso de vehículo propio y la extensión de estancia en la institución.

Por su parte se espera negociar con el área administrativa la limitante del tiempo para las capacitaciones citando la importancia y la necesidad de las mismas para el personal docente, en función de enriquecimiento de la calidad educativa para los estudiantes con necesidades educativas y que se logrará con las herramientas pedagógicas enfocadas en inclusión educativa y atención a la diversidad.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las ideas expuestas anteriormente sirven para definir el objeto de estudio relacionado desde el análisis de los modelos tradicionales de educación que discriminan y excluyen (Lorian, 2013). En consecuencia se justifica la contribución desde la psicopedagogía con mecanismos de apoyo para los educadores para lograr prácticas pedagógicas más inclusivas.

Para ello se ha recorrido un camino por estudios que aportan en el fortalecimiento de un modelo educativo inclusivo y en la orientación a la atención de la diversidad.

Las concepciones en esta área han variado con el tiempo de la exclusión a la integración, hasta hoy en día la diversidad. Su evolución desde los años noventa ha surgido por la Declaración de Derechos Humanos en el Marco de Acción Dakar. Este marco posiciona la concepción de diversidad e inclusión como algo más amplio que las necesidades educativas especiales.

A continuación se desarrollan los principales conceptos teóricos que fundamentan el problema y describen la perspectiva conceptual desde la que se parte para desarrollar el presente trabajo. Los mismos se han clasificado en aspectos de educación especial y aspectos de educación general básica.

2.1. La Inclusión Educativa

Como se ha mencionado la inclusión educativa es un proceso lento y firme, que exige la participación de todos los actores que en el proceso educativo competen y que permite la inmersión de los que se perciben como minimizados o excluidos. Al respecto Echeita & Ainscow (2010; 2011); Serrato y García (2014); (CONAPRED, 2011) mencionan que la inclusión es un asunto legal, es un derecho fundamental y por tanto los sistemas educativos representan la oportunidad de una mejor calidad de vida.

Por lo que se puede considerar un término versátil que depende del contexto y las características de la población. Al respecto Echeita (2011) menciona

que se puede definir de muchas maneras, aunque el reconocimiento más común es su asociación con las necesidades educativas especiales.

Para este autor la inclusión educativa incluye a todos los que se sienten excluidos o están en estado de vulnerabilidad o desigualdad de: género, raza, etnia o cultura. Además implica cambios en las políticas, estrategias educativas y la responsabilidad de todo el sistema educativo y sus fuentes, así como la educación especial. No se debe dejar de lado a aquellos que se encuentran en contacto directo con los afectados, es decir, los docentes.

Por su parte Ainscow (2012) cita que el objetivo de la educación inclusiva es: “transformar al aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos” (p.39).

Este proceso se logra según Echeita (2011) mediante cuatro pilares o pasos: la educación inclusiva como proceso constante, la identificación de barreras de exclusión, la presencia y participación de los actores en calidad y cantidad de estrategias educativas, monitoreo de la población en desventaja para la inclusión constante en el proceso inclusivo.

Rollins (2014) cita a Austin (2001) para definir la inclusión como la “instrucción de todos los estudiantes, con o sin discapacidad, que se encuentran en clases de educación general” (p.1).

De acuerdo con García (2013) no existe un consenso sobre el término educación Inclusiva ya que depende del contexto de cada país, se deja ver la importancia que implica algo más que un espacio físico. Requiere de un proceso en conjunto de valores, actores y actitud positiva para generar una propuesta de eliminación de barreras en la educación. (Ainscow, 2012,2008; Echeita, 2011,2006; Meléndez, 2012; García, 2013).

En la presente investigación debe entenderse como la participación activa y solidaria de los estudiantes con adecuación curricular significativa en el proceso educativo. En procura de eliminar todas las prácticas excluyentes hacia esta población, en donde se tome en cuenta su presencia física, opinión y participación

durante el desarrollo de las lecciones académicas dentro del contexto de la educación general.

En fin, que se le brinde de acuerdo a sus posibilidades los conocimientos, respetando su nivel de competencia curricular con base en los contenidos y objetivos de los programas de estudio nacionales correspondientes al nivel de educación general básica en que se encuentra matriculado el estudiante.

2.2. La Diversidad

En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006; Ley 8661, 2008) se insta a reconocer la diversidad de las personas con discapacidad a través del reconocimiento y la promoción de los derechos humanos.

Asimismo en el cuarto informe del estado de la educación (2012) se habla de diversidad educativa como algo inherente al ser humano, ya que por su naturaleza es propiamente diverso. Se señala que debe ser “una educación lo suficientemente diversificada para que alcance a las diferentes realidades, personales y culturales, en igualdad de oportunidades pero no en igual forma” (p.21). Pues cada quién presenta sus características biológicas, evolutivas y psicoemocionales que involucran diferentes ritmos y estilos de aprender, diferentes intereses académicos, personales, profesionales, entre otros. Es decir, que hablar de diferencias es hablar de diversidad (Fermin, 2014).

Sin embargo, este término ha sido utilizado para crear una serie de contradicciones y discriminaciones en relación con todas las personas, significativamente es aceptado socialmente para referenciar a las necesidades educativas especiales o el homosexualismo. Por eso se pretende fundamentar una concepción más amplia, se implica a todas aquellas personas que están en desventaja; incluyendo los estudiantes con necesidades educativas especiales, aquellos minoría que tienen particularidades individuales específicas, aquellos que

contribuyen a ser señalados, aquellos con déficit o necesidad de tipo social, sexual, física, religiosa, de salud y cultural.

Para Fermin (2014) la diversidad educativa es uno de los principales retos de la educación, constituye una complejidad social, científica y académica en ámbitos nacionales e internacionales. Agrega que: “Atender la diversidad conlleva implicaciones directas en la formación de sus profesionales, de los cuales muchos entienden que la diversidad sólo guarda relación con la educación especial, y pierden la visión amplia del término...” (p.14).

La propuesta de creación de mecanismos de apoyo para el abordaje psicopedagógico es sustentado bajo esta concepción de educación inclusiva y diversidad que permita cumplir con los lineamientos internacionales citados UNESCO (2000; 2008; 2010) y los lineamientos nacionales exigidos tanto por el Ministerio de Educación como por las leyes que rigen la Costa Rica actual, dentro de ellas la Ley 8661; 9379; 7600; y la ley 7739 fundamentalmente.

La educación y el proceso inclusivo como tal, son un medio más que requiere ese ajuste inmediato del entorno, actores, actitudes, información y formación para cumplir con la participación en igualdad.

Lo anterior es fundamentado en el art 24 el cual señala que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación sin discriminación y en iguales condiciones que sus pares. Por tanto el Ministerio de Educación Pública debe facilitar el aprendizaje con los apoyos idóneos como “braile, la escritura alternativa, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares” (p.20).

Por consiguiente en la Ley 7600, en el artículo 18 se especifican las formas de modificación del sistema educativo para garantizar la igualdad y la calidad, se señala que “el proceso inclusivo debe darse durante los mismos horarios, en el centro educativo más cercano al lugar de residencia y, basarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo” (p.12).

Por otro lado la Ley № 7739 (1998); conocida como “El código de la niñez y adolescencia” menciona en el artículo.60, los principios educativos que el Ministerio de Educación Pública debe tomar en cuenta para garantizar el derecho de igualdad, en este caso de inclusión educativa;

a) Igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en los centros educativos de todo el país, independientemente de particularidades geográficas...

b) Respeto por los derechos de los educandos, de organización, participación, asociación y opinión... (p.14).

El respeto a la diversidad y la garantía del derecho de inclusión se fundamenta legalmente en esta misma ley en el artículo 69 la cual dice: “Prohíbese practicar o promover en los centros educativos, todo tipo de discriminación por género, edad, raza u origen étnico o nacional, condición socioeconómica o cualquier otra que viole la dignidad humana” (p.16), y también en la ley 8661.

Por ello la propuesta de aprovechar la diversidad de cada quién para moldear, transformar e implementar los mecanismos apoyo en el proceso pedagógico que permitan encaminar hacia el objetivo de la Educación de calidad para todos y todas, es decir, la inclusión. Ello se logrará con la apertura del cambio del paradigma de integración hacia la inclusión.

El horizonte de la igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles: la igualdad en el acceso, para lo cual es necesario que haya escuelas disponibles y accesibles para toda la población; la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos y, la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos de cada uno (Ley 7739,1998, Art.58 y 60).

Erradicar el fenómeno que tiende a normalizar el sistema educativo, metodología, contenido y profesorado, la cual se alimenta de la segmentación y diferenciación que mantiene el “status quo” (estado del momento actual) de identidad o superioridad en masa, más en su lugar promover la actitud positiva hacia la diversidad para enriquecer un currículo proactivo hacia la inclusión educativa de las necesidades educativas especiales.

2.3. Las Necesidades Educativas Especiales

La población meta de este estudio presenta en algún grado discapacidad cognitiva, y es por tanto que se encuentra amparada mediante la ley 7600 (1996), artículo 2, capítulo I; “Necesidad de una persona derivada de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje” (p.8).

En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se utiliza el término para referirse a la educación especial. Se menciona que: antes la educación especial era referido en función de niños (as) con una serie de “problemas físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales... el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños, que no se benefician de la enseñanza escolar” (p. 15).

Por tanto el término es utilizado para referirse a todas las situaciones peculiares que viven día a día los niños y las niñas desde esos tres ámbitos: físico, sensorial y emocional. Es característico en ellos su presencia física en el aula pero ausencia mental o emocional, se encuentran dispersos pensando en la situación familiar que los agobia, muchos no desean llegar a su casa.

En este mismo sentido UNESCO (1994) agrega:

Además de los niños con deficiencias y discapacidades hay otros que tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente; no tienen interés ni móviles para aprender; se ven obligados a repetir; se ven

obligados a trabajar; viven en las calles; viven demasiado lejos de una escuela; viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica; son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales, y a abusos sexuales (p. 15).

Las condiciones citadas son máximas en la situación de un niño (a) con adecuación curricular significativa, donde influye su estado físico, emocional e intelectual como un actuar semejante a las olas del mar, que vienen y van. Serrato y García (2014) recalcan que muchas de las familias de estos niños viven situaciones conflictivas de: violencia física, emocional, psicológica, problemas de pareja, ausencia de la madre o el padre, carencias económicas y educativas. Todo ello contribuye hacia la determinación de una necesidad educativa para el estudiantado.

Por su parte en el sistema educativo costarricense, Melendez (2012) cita a CENAREC (2005) y define al alumno con necesidades educativas como:

...estudiante que presenta condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le dificulta o impide acceder al currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo (p. 15).

Además establece la estrecha relación de esta nomenclatura con las adecuaciones curriculares en los art.9,10 y 11 del mismo documento, en donde se reitera el derecho, la responsabilidad y aprobación de las mismas, respectivamente.

Otros autores que cita Melendez (2012) como Bonilla, Aragón, Aguilar; encuentran la atención a las necesidades educativas desde el enfoque de

carencia, en donde el estudiante tienen la responsabilidad de sus necesidades. A la vez lo que proponen en su lugar es un abordaje de esa necesidad desde el ámbito educativo, por consiguiente inclusivo.

El enfoque de atención de las necesidades educativas especiales en Costa Rica, específicamente en el contexto del estudio al presentar las características aquí descritas, se da primeramente mediante la aprobación de adecuaciones curriculares significativas, no significativas y de acceso según la necesidad del estudiante. Segundo, la inserción de docentes de educación especial que brindan apoyo en problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta y retardo mental; por medio de servicio fijo o itinerante. Tercero para la población del estudio se debe contar con una programación educativa individual en cada asignatura, la cual contempla objetivos y contenidos de acuerdo al nivel de competencia curricular que debería dominar el estudiante y, no en el nivel que se encuentra matriculado. Cuarto la o el docente de grado debe aplicar dicha programación en el contexto de aula junto con el planeamiento y resto de estudiantes que conforman el grupo.

2.4. Desde el Marco la Educación Especial

2.4.1. La Educación Especial

Hasta ahora la literatura plantea la educación especial como un medio que surgió para compensar las necesidades educativas. En este sentido Padín (2013) menciona que es “una modalidad del sistema educativo destinado a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad” (p.52). Se cuenta con especialistas de acuerdo al tipo de apoyo que se necesitare, los cuales se incluyen en los diferentes servicios de apoyo que ofrece el Ministerio de Educación. Al respecto Padín también menciona:

...un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados (p.51).

Lorian (2013) en cambio propone

Se ha visto a la educación especial como un sistema educativo paralelo o separado a aquél que se proporciona a la mayoría de las niñas y niños creciente reconocimiento de que los modelos tradicionales basados en las necesidades educativas especiales (NEE), proporcionan servicios “diferentes” o “adicionales” a los proporcionados a otros niños de edad similar, son injustos porque conllevan a la segregación y perpetúan la discriminación (p.28).

Este autor crítico y consciente de la realidad del modelo tradicional educativo centrado en el déficit como un tratamiento rehabilitador, se acerca a la perspectiva psicopedagógica de la autora, de la cual se propone el cambio hacia el modelo inclusivo, porque la educación especial y este sistema ha sido desafiado por las ideas de la inclusión donde se considera que todos los niños deben formar parte del mismo sistema educativo. La educación especial hereda prácticas de la atención a la diversidad y la inclusión, en busca de forjar individuos mejor desde el punto de vista social.

2.5.1. Apoyos Curriculares

El documento MEP (DVM- AC- 003-2013); “lineamientos sobre apoyos curriculares y de acceso para la atención de las necesidades educativas del estudiantado en la Educación General Básica y Educación Diversificada” indica que los apoyos curriculares son:

“todos los recursos, actividades y estrategias tendientes a facilitar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, los que se gestionan, organizan y disponen en el centro educativo con el fin de responder a la diversidad y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan éstos, en función de los fines y objetivos establecidos en la educación (p.3).

Además, distingue que se pueden incluir entre ellos; apoyos materiales, tecnológicos, personales, organizativos y curriculares.

Los apoyos personales incluyen a las personales especialistas que brindan atención aparte de la recibida por el docente regular. Como es las (los) docentes de apoyo del departamento de educación especial, terapia de lenguaje, terapia física, psicólogo, orientador, entre otros.

Los apoyos materiales y tecnológicos contemplan dispositivos electrónicos, adaptación de materiales, equipo, aparatos, entre otros.

Los apoyos organizativos están relacionados con el agrupamiento de los estudiantes y se incluye tiempo, espacio y clima de aula.

Por último los apoyos curriculares se refieren a las adaptaciones o modificaciones al currículo para responder a las necesidades del estudiantado, las mismas pueden ser temporales o permanentes. Dentro de los apoyos curriculares, se encuentran las adecuaciones curriculares significativas, no significativas y de acceso.

2.5.1.1 Adecuaciones curriculares no significativas

De acuerdo con MEP (2005) “son realizadas por los docentes en coordinación con el Comité de Apoyo Educativo y con los maestros de los servicios de Apoyo” (p.13). Y se pueden aplicar en cualquier momento del año escolar, lo que da a entender que el docente de grado es el principal responsable de la aplicación y seguimiento de este apoyo.

En Melendez (2012) se define como

...aquellas que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos. Estas acciones incluyen la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las necesidades, características e intereses de los educandos (p. 14).

Las adecuaciones curriculares no significativas no cambian los objetivos del plan de estudios, pero permite ajuste en los contenidos en algunas ocasiones como la forma en que se explica o se evalúa; brindando priorización, ya que de acuerdo a la necesidad del estudiante puede requerir prueba específica.

La prueba específica se considera de menor grado de dificultad, implica cambios de estructuración en la prueba para que el estudiante comprenda mejor lo que se desea medir. Además se debe realizar con la misma cantidad de puntuación y el mismo valor porcentual que la prueba ordinaria de nivel.

2.5.1.2. Adecuaciones curriculares significativas

Como se dijo antes las adecuaciones curriculares significativas se aprueban de acuerdo a las necesidades y características de las necesidades educativas que presenta el o la estudiante. De acuerdo al documento MEP (2005) “La atención a las necesidades educativas especiales en Costa Rica” se les define de la siguiente manera: “... modificaciones importantes del plan de estudios y selección de otros objetivos y contenidos que respondan a las características, capacidades y habilidades particulares de cada estudiante de forma que le sirvan en su vida.” (p.9).

En Melendez (2012,p.14) se suscribe el concepto de CENAREC (2005,p.9-10):

Son aquellas que consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación. La aplicación de este tipo de adecuaciones requiere de un análisis exhaustivo ya que no se trata de simples adaptaciones en la metodología o en la evaluación, sino que representan modificaciones sustanciales del currículo oficial.

Por otro lado “puede ser requerida en todas las asignaturas o solamente en una de ellas. Ya que responden a lo que sabe y hace el alumno”. Como se dijo la (el) docente es quién percibe la necesidad del estudiante por ello “no es indispensable un dictamen médico, de ningún especialista ni una evaluación psicopedagógica.” (CENAREC 2005, p10). Puesto que la evaluación pedagógica que realiza la o el docente de grado, la o el docente de apoyo o ambos, es suficiente para determinar la aprobación del tipo de apoyo que requiera. Se contempla dentro de ello la realización de la programación educativa individual, la metodología de trabajo y evaluación del proceso.

2.1.6. El Docente de Apoyo

Se refiere a un término utilizado dentro de la nomenclatura de servicios que brinda el Ministerio de Educación Pública en el marco de inclusión de educación especial referido anteriormente. Se visualiza como una forma de solventar la necesidad de apoyo tanto al docente como al estudiante en la atención directa a los diferentes problemas y dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado, al respecto CENAREC (2012) define:

Se trata de una perspectiva más inclusiva. Actualmente, la atención de las necesidades educativas de los y las estudiantes en aulas regulares no se centra en el déficit del estudiante, sino en los apoyos que tanto el docente a cargo como la o el estudiante requieren para que este pueda llevar su proceso educativo exitosamente (p.19).

Sin embargo esta nomenclatura no se ajusta a la realidad pues se presenta exclusión al sacar al estudiante de su contexto de aula para brindar apoyo a sus necesidades, también al realizar una programación específicamente para sus capacidades cognitivas.

2.1.6.1. El docente de apoyo fijo

Este servicio es ofrecido por un docente de educación especial con formación en un área específica (especialidad) y de acuerdo con MEP (2012) “tiene como propósito apoyar en la atención de las necesidades educativas de los y las estudiantes que realizan su proceso escolar en aulas regulares” (19), lo que quiere decir que se considera fijo porque se ubica como un miembro permanente más de una institución educativa.

Algunas de las funciones del docente de apoyo fijo: "... atender a los estudiantes que asistan a las aulas regulares de los diferentes niveles del centro educativo, así como coordinar con cada uno de los docentes a cargo del estudiante..." (p.20). Con lo anterior se garantiza el derecho a la educación especial y la atención de las necesidades educativas de una mejor manera.

2.1.6.2. Docente de Apoyo Itinerante

MEP (2012) se refiere a esta modalidad como "aquel docente de apoyo, quien tiene a su cargo varios estudiantes con necesidades educativas especiales escolarizadas en aulas regulares, en varias instituciones educativas circunvecinas; de ahí su condición de itinerante" (p.20).

Se resumen a continuación algunas de las funciones mencionadas en el mismo documento para las docentes de apoyo ya sea, en modalidad fija o itinerante:

1. Favorecen la atención de las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes desde un enfoque más inclusivo.
2. Garantizan la aplicación de adecuaciones curriculares.
3. Brindan apoyo a los docentes a cargo de los y las estudiantes en aspectos curriculares, metodológicos y de evaluación.
4. Propician acciones que contribuyan a identificar y derribar barreras que impiden el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes en las actividades curriculares y extracurriculares.
5. Favorecen la participación de la familia en el proceso educativo de su hijo o hija y brindan la orientación e información necesaria.
6. Proveen los recursos de apoyo necesarios.
7. Apoyan la coordinación con otras entidades y la consecución de las ayudas técnicas requeridas por los

y las estudiantes. 8. Ofrecen un apoyo más personalizado cuando los y las estudiantes así lo requieran (p.21).

2.2. Desde el Marco de Educación Regular

2.2.1. Docente Regular

Profesional titulado en I y II de Ciencias de la Educación, posee a su cargo un grupo de estudiantes entre 20- 35 y cuenta con una especialidad de educación en I y II ciclo de la Educación General Básica (EGB). Se encuentra en capacidad de brindar enseñanza- aprendizaje de acuerdo a los programas oficiales de Educación General Básica. Además debe brindar atención en todas asignaturas básicas (español, matemáticas, ciencias y sociales) a todos los estudiantes y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, matriculados dentro de su grupo escolar o aula regular.

Dentro de las funciones que a modo general en (MEP, 2005; 2009) se pueden inducir con respecto a la atención de los y las estudiantes con ACS y que se han enviado recientemente en pro del marco de inclusión se encuentran:

1. Identificar los y las estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran la aprobación de la ACS.
2. Realizar una evaluación diagnóstica del estudiante y analizar el expediente estudiantil con el fin de documentar las habilidades y dominios del estudiante en cuanto a contenidos y objetivos del plan curricular de acuerdo al nivel y en cada asignatura por separado.
3. Elaborar un informe integral del estudiante y una propuesta de programación educativa de acuerdo a sus habilidades de dominio académicos, socio emocionales, conductuales y particulares del mismo para presentar al Comité de Apoyo educativo (CAE) institucional.

4. Elaborar estrategias pedagógicas que estén orientadas a los diferentes estilos y tipos de aprendizajes; incluidos el del estudiante con ACS.
5. Brindar atención individualizada, control, supervisión constante de los ejercicios y trabajos realizados por el o la estudiante.
6. Elaborar pruebas específicas de acuerdo a la programación educativa individual del estudiante.
7. Llevar y elaborar un informe detallado de conductas, rendimiento académico, habilidades socio-emocionales y otros aspectos importantes para el o la estudiante.
8. Elaborar un informe final de ciclo tanto para I ciclo como para II ciclo, en el mismo se debe detallar los objetivos y contenidos logrados por el o la estudiante, incluyendo habilidades de cuidado personal, socioemocional, independencia, traslados, problemas visuales, enfermedades, entre otros.
9. Brindar más tiempo para entrega de trabajos extra-clases, más tiempo para elaboración de la prueba escrita.
10. Brindar apoyos metodológicos como tablas de multiplicar, calculadora, fórmulas matemáticas y en español omitir el puntaje por ortografía y gramática.
11. Coordinar con las docentes de apoyo sobre las situaciones de las necesidades educativas especiales de cada estudiante, incluyendo aquellas con ACS.
12. Coordinar, informar y citar a los padres o encargados de los niños (as) con ACS para informar sobre el avance y situaciones particulares del estudiante.

Como se verá, las funciones son amplias mas, sobre todo, quedan plasmadas en el papel, lo que determina, según Blanco en Torres (2013), “la actitud del docente regular debe ser enfocado hacia la tolerancia y respeto” (p. 162)., es decir, con una actitud positiva hacia la diferencia, la enseñanza, el trabajo y la resolución de problemas de forma cooperativa, el cual se encuentra en

posición de brindar pero que su vez están tan recargados de funciones que su labor se vuelve turbia.

Con respecto a ello, el Ministerio de Educación ha promovido lineamientos que propicien prácticas “inclusivas” en cuanto a la atención de adecuaciones curriculares significativas, para mostrar el camino a seguir.

2.3. Políticas, Normas, Lineamientos y Seguimiento de las Adecuaciones Curriculares Significativas

De acuerdo a MEP (2005) cuando un actor del sistema educativo detecta una necesidad de aprobación de adecuación curricular significativa se debe redactar la fundamentación pedagógica requerida y presentarla ante el comité de apoyo educativo institucional, el cual revisará los datos y emitirá un criterio técnico.

Al respecto se justifica la solicitud de la adecuación curricular significativa: “cuando el alumno (a) presenta una situación personal, haber agotado todos los servicios de apoyo pertinentes y corroborar la participación activa de los padres de familia” (p.5).

Posteriormente en circular MEP (DVM- AC- 003-2013), se retoman los siguientes criterios para la aplicación de las Adecuaciones Curriculares: “1. Condiciones personales; 2. registro de la aplicación de diferentes apoyos educativos; 3. persistencia de un desfase curricular” (p.4).

Dentro de los documentos de fundamentación pedagógica a presentar se encuentran: “evaluación pedagógica del estudiante en el contexto del aula, donde se especifica claramente el perfil de funcionamiento que fundamente el nivel cognitivo en que se encuentra y la programación educativa individual” (p.4).

Como se citó anteriormente la mayor diferencia debe estar en la programación educativa, MEP (2005) indica que es dónde “se deben seleccionar temas, objetivos y contenidos que se trabajaran en la sección de acuerdo a los

lineamientos del plan de aula, para que se atienda a las necesidades en el contexto de grupo” (p. 13). Pero se cree que hasta ahora esta situación no se está dando en el contexto educativo costarricense, pues la programación se realiza en función de lo que el niño sabe y el nivel de competencia curricular en que se encuentra, no en el nivel de grupo.

La solicitud del apoyo ante el comité de apoyo educativo (CAE), de acuerdo con MEP (2013) puede ser realizada por cualquiera de los actores del sistema como:

El docente a cargo del estudiante, el comité de apoyo educativo, el director del centro educativo, el orientador, el padre de familia o representante legal del estudiante, el estudiante cuando es mayor de edad, el Comité de Evaluación de los Aprendizajes o Comité Técnico del Centro de Educación Especial (p.4).

El seguimiento del apoyo de adecuación curricular significativa recae dentro de las funciones del docente de apoyo y docente a cargo del estudiante. Este seguimiento implica un “análisis periódico e integral del avance” (p.6). El mismo es verificado por el comité de apoyo educativo.

Así mismo para un mejor seguimiento se debe contar con el compromiso de los padres de familia o encargados. Por su parte, para asegurar el seguimiento oportuno se establecen en la Programación Educativa Individual, MEP (2013, anexo 3) “los aprendizajes seleccionados en base a los programas de estudio oficiales, la programación del grupo y el perfil de funcionamiento del estudiante, que en caso necesario se incluirán objetivos y contenidos de otros niveles” (p.10). Es decir; se selecciona los objetivos y contenidos de acuerdo con el nivel de aprendizaje y dificultad de logro que el estudiante pueda dominar.

Es perceptible en ambos lineamientos (MEP,2005;2013) que para la aplicación y seguimiento de las adecuaciones curriculares significativas se parte de la educación inclusiva dentro del contexto de educación general básica, por lo

que las prácticas discriminatorias y excluyentes aplicadas se ven amenazadas sin respaldo jurídico ni legal (Ley 7739, 1998, art 69). Y por ello en los últimos años se está trabajando en el sistema educativo bajo el modelo social de discapacidad.

2.4. Modelo de Discapacidad Social

El modelo social de discapacidad es la nueva visión de abordaje en relación con las necesidades educativas, debe entenderse según Asís (2013) bajo los fundamentos de condiciones sociales; ya que es ésta quién etiqueta mediante estructura y condicionamiento social. Este modelo en conjunto con las legislaciones nacionales e internacionales citadas anteriormente promueve un impulso que sirve de cambio en la formación y practica pedagógica, desde la preparación académica más integral y humana en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, como Briceño (2014) indica que sea “capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una educación inclusiva” (p.1).

El Ministerio de Educación Pública (2010) contribuye poco a poco a forjar el objetivo de educación de calidad para todos, bajo el manto de inclusión y diversidad, como cita Barrantes en Chyni mediante promoción y divulgación de derechos de las personas con discapacidad. Y la participación de toda la población con necesidades educativas especiales de la zona en la Feria de Ciencia y Tecnología y en el Festival de las artes.

Bajo esta concepción en Costa Rica, el modelo social de discapacidad es entendido más un sistema de valores y convicciones, que permite y exige la empatía para la socialización. Permite visualizar un “yo interno” reflejado en cada persona con discapacidad.

Su fundamento principal está en el paradigma ecológico, es decir interacción de individuo- ambiente, Torres et al. (2013), la importancia entre los componentes socio- afectivos y el rol del docente en cuanto a la promoción de la inclusión en el contexto de aula. Ya que este último es quién promueve espacios

de reflexión y comunicación en la promoción de las habilidades y el desarrollo de competencias sociales tanto de los estudiantes con necesidades educativas especiales como de los alumnos regulares del salón de clase dentro de los contextos macro y micro.

En el modelo de discapacidad social las barreras son ficticias, creadas por los agentes sociales; la concepción de retardo mental, discapacidad, adecuación curricular no debería darse, ya que simplemente la utilización de estas nomenclaturas ya son indicios de exclusión, se presta para comentarios como “el de adecuación y el de no adecuación”, para categorizar, etiquetar, etc.

En este estudio se pretende modificar esta situación con la creación de mecanismos de apoyo que permitan erradicar la consideración de centros educativos como castillos fortificados, los docentes con estatus de autonomía absoluta. Como plantea Hargreaves (1998) en Red de Formación, España (2010) que permitan la complejidad de trabajar con otros, no tener el control, implementar estrategias de trabajo colaborativo en el aula entre estudiantes en el centro educativo; entre todos los profesores y la dirección, entre otros colegas de otras instituciones, entre estudiantes de otros niveles.

Se pretende el co trabajo que consiste en dos profesores para cada aula, un docente de educación especial o mejor aún, psicopedagogo como especialista de estrategias de inclusión para atención a las necesidades educativas especiales en conjunto con el docente de aula encargado de implementar y llevar a cabo el plan de estudios por multinivel, competencias, enfocado en la población no en el contenido (Rollins, 2014). Esto conllevaría a un reconocimiento grupal de identidad y aprendizaje mutuo, centrado en valores, respeto y equidad.

Como se puede rescatar este modelo converge en que tanto la educación inclusiva, la diversidad, las necesidades educativas se deben dar en un ambiente de valores sociales que permitan fortificar la educación de todos (as). Y que tanto la docencia regular como la especial deben confluir en su concreción.

2.4.1. El modelo de discapacidad social y la transformación de la educación especial en Costa Rica

La educación especial en Costa Rica en relación con las necesidades educativas especiales ha evolucionado para lograr la inclusión y la diversidad educativa, para ello ha tenido que pasar por grandes cambios y distintos modelos de concepción de la discapacidad. De esta manera se respetan las legislaciones nacionales e internacionales en beneficio del derecho a la educación para todos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (MEP, 2005, [Estructura y organización Técnico Administrativa de la Educación Especial en C.R]).

En CENAREC (2012) se encuentra que el modelo social pretende eliminar las secuelas de la educación especial paralela y discriminatoria en cuanto a la organización de una educación para estudiantes “regulares” y otra separada para estudiantes “especiales” (p.6). En su lugar, se propone la educación general y especial centrada en el individuo.

Sin embargo, para llegar a ello se debe destacar la evolución y las nuevas tendencias en la educación especial que permitieron la apertura de mayores servicios para los estudiantes con necesidades educativas especiales como son los servicios de educación especial en “problemas emocionales, conductuales, psicosociales, motoras y otras” (p.6). Esta situación significó un gran avance en la educación especial para la atención de las necesidades educativas.

Con los referentes anteriores se comprende que la educación especial busca espacios para ambientes educativos más abiertos, inclusivos y diversos. No obstante estos cambios significativos fueron dados en los años noveta y continúan hasta la actualidad.

Por su parte los cambios estructurales en el Ministerio de Educación son más perceptibles; puesto que los cambios en la atención a la diversidad y la eliminación de situaciones de discriminación en el contexto escolar todavía se encuentra en un proceso de consecución dado que, el cambio de actitud y de la

concepción de la sociedad costarricense hacia el reconocimiento que la condición de discapacidad es parte de la diversidad educativa, todavía no se logra en su totalidad.

Con base en los hechos anteriores se aprecia que la educación especial ha pasado por diferentes modelos de atención que inician con un enfoque tradicional, en donde la educación especial era diferenciada de la educación regular hasta un modelo que busca la autonomía e independencia del estudiante con necesidades educativas.

En CENAREC (2012) se encuentra que el **modelo tradicional** se caracteriza por:

...marginación orgánica, funcional y social de las personas con discapacidad en sus tres fases: el exterminio, la segregación y la prevención socio-sanitaria. Este modelo implicó un abordaje de la población con discapacidad desde los internados, los sanatorios y otros procesos de aislamiento (p.37).

Es decir, se refiere a esa concepción religiosa en la que la persona con discapacidad era vista como un castigo divino. Su dignidad humana era más bien miseria humana. Además, si bien en un principio estaban condenadas al exterminio en otros tiempos también fueron víctimas de lástima, mendicidad o asilo en alguna institución, en la cual la educación especial tenía un sentido de subsistencia y atención de necesidades básicas.

Por otra parte mediante el cambio de cultura nacional nació el **modelo de enfoque rehabilitador**, también denominado modelo biológico o médico-rehabilitador. Este modelo todavía es palpable en algunos ambientes escolares y familiares, ya que se caracteriza por el efecto de lástima.

En relación con esto último, se considera que la persona con discapacidad es dirigida por otra persona debido a su “incapacidad, inutilidad o al ser inservible”. Lo anterior genera un estado de co-dependencia que exime de responsabilidad a

la persona con necesidades educativas y afecta directamente su desenvolvimiento social y personal.

Al respecto CENAREC (2012) indica que este modelo exige a la educación especial una alta especialización. Asimismo, el modelo rehabilitador se encuentra arraigado debido a que se enfoca en destacar las deficiencias del estudiante, o sea su problema.

A su vez el mismo autor destaca que este modelo se fortalece con un enfoque tradicional para perfilar una atención desde un punto de vista médico-educativo y, en MEP-CENAREC (2008) se “señala que el fin último de la organización escolar es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.39).

Como consecuencia de esta visión, la organización educativa sustenta una enseñanza especializada a partir de la “idea de la necesidad de establecer una agrupación homogénea de alumnos y alumnas con capacidades y deficiencias semejantes” (p.39). Así se habla de centros de educación especial, integración educativa y necesidades educativas.

Ante la situación planteada Grau (1998) en MEP-CENAREC (2012) menciona que los **centros de educación especial** enfocan su enseñanza hacia “la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.” (p.39).

Por otro lado Van Steenlandt (1991) en el mismo documento se refiere a la **integración educativa** como el “proceso de enseñar juntos a niños con y sin discapacidad durante una parte o en la totalidad del tiempo (p.40). Igualmente Arnaiz (2003) también citada rescata que esta manera de percibir la educación especial va directamente relacionada con la adquisición de “habilidades, valores y actitudes” para la vida (p.40). Es decir que se le debe dar un enfoque más de adquisición de habilidades, destrezas y sociabilidad, en vez de la adquisición de conocimiento o aprendizajes específicos de la finalidad de la educación.

Se puede decir que esta modalidad persiste hoy en día en las aulas costarricenses mediante la comparación de los estudiantes “normales” con los “no normales” o los “estudiantes con adecuación o sin adecuación”, también en la persistencia de las aulas integradas; pues el principio de integración está basado en el principio de “normalización”.

Las consideraciones anteriores comenzaron a enfatizar la necesidad de participación social en la población con discapacidad, se procede entonces hacia la búsqueda de participación igualitaria en tiempo y espacio. Es por ello que surge una nueva concepción desde las **necesidades educativas especiales**.

Dentro del contexto de las necesidades educativas especiales el significado de dificultad de aprendizaje es eliminado ya que, implicaba discriminación al tener que comparar la dificultad de un estudiante en relación con los demás. Así se encuentran los principios básicos de atención a las necesidades educativas especiales, dentro de los cuales en CENAREC (2012) se destacan: “Las necesidades educativas deben ser concebidas como un “continuum”: van desde las más sencillas y específicas hasta las más complejas y particulares” (p.45).

Cabe decir que con ello se implica el seguimiento de la atención de las necesidades basándose en la particularidad de cada estudiante. También se debe entender como los apoyos citados anteriormente: personales, organizativos, curriculares, tecnológicos, entre otros, que requieren los alumnos para alcanzar los fines de la educación.

Por otro lado se admite que la causa de dificultad de aprendizaje puede ser de origen familiar, personal, educativo o social, lo que a su vez le brinda cierta variabilidad dependiente del contexto y el momento en que se ubique.

Del mismo modo la educación especial es entendida como una ayuda educativa adicional para los estudiantes con discapacidad respecto a los demás estudiantes (p.46).

Se rescata hasta ahora, que la concepción de la educación especial ha permitido cambiar con el pasar de los años, el lenguaje peyorativo utilizado para

las situaciones que generan discriminación hacia las personas con discapacidad. Sin embargo resulta insuficiente puesto que, se sigue apoyando en el modelo del déficit en donde se exige que sea la persona con discapacidad la que se adecue al sistema educativo con “supuestos apoyos” que le permitirán lograr el fin de la educación.

Cabe agregar que bajo estas premisas y en el marco de la “Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006 en CENAREC, 2012), surge el modelo social centrado en los derechos humanos y la persona con discapacidad.

En efecto de lo anterior prevalece el nacimiento de la **educación inclusiva**; la innovación para el abordaje de la discapacidad en el ámbito educativo.

En éste propósito el modelo social de la discapacidad ofrece una nueva concepción de discapacidad basado en el principio de vida independiente. Se intenta modificar el entorno mediante la eliminación de barreras mentales y físicas. Así la educación especial y la educación general deben reconocer la diversidad como fuente de enriquecimiento como recurso formativo.

Por tanto según la UNESCO (1994) en CENAREC (2012), las escuelas deben “acoger a todos niños independientemente de su condición física, social, emocional, lingüística u otro” (p.53), lo que quiere decir que no debe existir en ningún centro educativo discriminación de ningún tipo.

Por otro lado el modelo social en Costa Rica permite la evaluación de los apoyos requeridos por las personas con necesidades educativas, para comprobar si la acción educativa responde a los objetivos o para proceder a valorar de nuevo el contexto, de manera que se identifiquen las barreras de aprendizaje. Con base en ello establecer las mejoras que respondan asertivamente a las necesidades y características de la institución (CENAREC, 2012).

Para concluir la educación especial ha tenido que pasar por un proceso de transformación desde un enfoque tradicional peyorativo hasta un modelo social centrado en persona que incluye, no sólo las personas con discapacidad sino a

todos aquellos estudiantes con peculiaridades que en el ámbito educativo se consideran dificultades. Mediante este recorrido se espera que la educación inclusiva sea abordada desde la atención a la diversidad.

Si bien es cierto este modelo social ha venido a establecer grandes retos a la educación costarricense, lo que más importante es la transformación lingüística y la concepción de la discapacidad al inducir que, las limitaciones no se encuentran en las características del individuo sino más bien en la sociedad en que el individuo está inmerso.

Finalmente todo lo anterior sirve de fundamento hacia prácticas inclusivas en el aula como las que se pretenden en el aporte psicopedagógico de esta investigación para mejorar la atención a la diversidad desde la individualidad y el derecho de cada sujeto.

CAPÍTULO III
DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo que se desarrolla parte de la necesidad de formación de los docentes para brindar atención a las necesidades educativas especiales desde la visión de prácticas pedagógicas de inclusión educativa y atención a la diversidad, a partir de lo que ellos indican que conocen y necesitan. Se espera desarrollar un conjunto de herramientas pedagógicas como apoyo para los docentes que incluyan técnicas, estrategias y metodologías inclusivas y diversas para las diferentes habilidades estudiantiles. Todo ello se pretende lograr mediante un proceso de cuatro etapas; que incluye recolección de información cuantitativa, recolección de información cualitativa, aplicación y análisis y por último la confección de los mecanismos de apoyo. Por esta razón, es una investigación de enfoque mixto que incluye categorías y variables en relación con la diversidad e inclusión educativas mediante el paradigma del pragmatismo y con un análisis de diseño explicativo secuencial.

3.1. Paradigma de la Investigación

El paradigma utilizado en esta investigación es el pragmatismo que, de acuerdo con Hernández et al. (1991), "...involucra una multiplicidad de perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos y valores que constituyen los elementos de los modelos mentales" (p.553).

Este paradigma permite soluciones que se ajustan al contexto de la investigación desde una visión práctica, funcional y ecléctica (Hernández). También identifica la realidad desde la praxis (Skarika, 2005), el investigador hace objeto de su reflexión en relación con el actuar humano.

El pragmatismo no pretende estandarizar la visión del investigador pero toma en cuenta la naturaleza cambiante de la realidad (Hernández). Todo el conocimiento es práctico, no hay verdad absoluta, en su lugar el resultado debe ser útil, funcional y satisfactorio.

3.2. Enfoque de la Investigación

La investigación se realiza mediante el enfoque de la investigación mixta, predominantemente de naturaleza cualitativa. De acuerdo a Hernández y et al. (1991):

...los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistémicos, empíricos y críticos de la investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunto, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta-inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 546).

La complementación y la visión holística son las principales razones por las que se elige una investigación de tipo mixto. La complementación de los enfoques cualitativo y cuantitativo se da de acuerdo con los mismos autores en la búsqueda de: “mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de resultados de otro método”. Y la visión holística se da para “obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado...” (p. 551).

Se pretende con ello obtener una visión más comprensiva, amplia, integral del planteamiento del problema, la existencia de diálogo y coexistencia para que los enfoques se nutran entre sí.

3.3. Tipo de Investigación

Esta investigación se realiza mediante el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), Hernández et al (1991) lo caracteriza por la mezcla mixta de datos cuantitativos y cualitativos. Se le concede prioridad al modelo cualitativo y

frecuentemente su finalidad es ampliar la explicación o profundizar en la investigación.

De una forma amplia, Domínguez (2014) refiere:

Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos; así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la investigación recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 24).

Este diseño mixto toma en cuenta dos fases, la cuantitativa donde se va a tomar en cuenta para efectos de esta investigación las variables correspondientes al primer objetivo sobre analizar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los docentes hacia la educación inclusiva. Se espera medir las variables de habilidades y disposición del docente para la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Con ello se pretende caracterizar a los docentes sobre el proceso de inclusión y la atención a la diversidad.

En la segunda fase, la cualitativa que tomará en cuenta la indagación de las categorías de análisis sobre educación inclusiva, atención a la diversidad, prácticas docentes y necesidades de apoyo, con educadores y padres de familia.

3.4. Procedimientos

El diseño mixto de la investigación contemplará cuatro etapas que se describen a continuación:

3.4.1. I Etapa: Recolección de Información cuantitativa

La primera etapa de tipo cuantitativo se realizará mediante la confección y la aplicación del cuestionario para docentes con ítems tipo Likert. Para ello se realiza una adaptación propia tomando como base el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000) se utiliza fundamentalmente la dimensión C del cuestionario.

El cuestionario elaborado permite aproximar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los docentes para la atención de la diversidad y la inclusión, por lo que se considera una base muy valiosa en la presente investigación.

Este instrumento para la presente investigación será auto administrado mediante vía correo electrónico y a diferencia del instrumento de Booth y Ainscow (2000) no permite medir un índice de prácticas inclusivas. Su alcance está en aproximar y describir los conocimientos, habilidades y disposiciones de los docentes.

3.4.2 II Etapa: Recolección de información cualitativa

Para esta segunda etapa se realizará una observación no participante en el campo de acción de los docentes con la población estudiantil con adecuación curricular significativa. El fin de la misma es abarcar el segundo objetivo de la investigación sobre describir experiencias docentes en el abordaje de las adecuaciones significativas en el contexto de aula.

En esta forma la observación es un “método de recolección de datos, consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías o subcategorías...” (p.260).

Además, la observación investigativa no se limita al sentido de la vista sino que implica todos los sentidos. Al respecto Hernández dice “estar atentos a los

detalles, sucesos, eventos e interacciones” (411). Se implica al investigador un mayor esfuerzo de análisis.

Asimismo al decir no participante se refiere al hecho que el investigador no participa activamente dentro del grupo de observación, se mantiene al margen de manera pasiva para no inferir en el fenómeno en estudio.

No obstante se realizara la modalidad de observación directa, es decir dentro del ambiente del grupo de observación pero sin intervención del investigador (Universidad Alicante, 2010).

En general, las categorías a tomar en cuenta para la observación serán material de apoyo utilizado para la atención del estudiante, estrategias o metodologías de atención para la adecuación curricular significativa durante la lección, comunicación asertiva, inclusión social y educativa en la clase, aptitud y actitud docente hacia la atención a la inclusión y la diversidad.

Al mismo tiempo dentro de esta etapa se realizarán dos entrevistas a profundidad, una dirigida a tres madres y otra dirigida a ocho docentes. Según Hernández (1991) “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta permite un ambiente de confianza en el que el entrevistado logra intercambiar información sobre el tema relevante a investigar” (p.418). Esta flexibilidad genera un ambiente de confianza que hace que el entrevistado brinde con mayor facilidad la información requerida.

Además, se puede aclarar en cualquier momento la interpretación de significados. Para la entrevista a docentes se toma en cuenta investigar sobre las necesidades de apoyo. Y para las madres identificar la perspectiva en relación con el abordaje educativo de la adecuación de su hijo (a), el seguimiento que ellas deben dar del apoyo recibido.

También se añade que dentro de la estructura de la entrevista se contempla “preguntas de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos y de simulación” (p. 420). Situaciones que ayudan a fortalecer el fundamento de las respuestas dadas.

De igual manera las entrevistas abiertas “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (p.418). Entonces se parte de la idea que este medio, al brindar un ambiente de amistad en un contexto social de interacción horizontal, permite el ajuste de la misma de acuerdo al lenguaje del entrevistado, las preguntas y el orden se adecúan a las participantes.

Por eso en las interrogantes para esta entrevista basado en Hernández, (1991) se utilizan las “preguntas para ejemplificar y preguntas generales sobre perspectivas, experiencias y opiniones detalladas respecto al tema en estudio” (p. 419), lo que permite profundizar en el tema de inclusión y diversidad educativa para ampliar el horizonte de las perspectivas tanto en los docentes como en las madres.

3.4.3. III Etapa: Sistematización y Análisis

Esta etapa se realiza para obtener el producto informativo, se realizará un proceso de triangulación (Creswell, 2007) para combinar las fortalezas de ambas etapas; cuantitativa y cualitativa. De manera que permita organizar y complementar las variables acerca de la educación inclusiva y la atención a la diversidad para poder describirlos y explicarlos.

Así establecer la profundización del tema y las categorías. Las mismas se contemplaran en la propuesta de métodos, estrategias y técnicas dirigida a educadores, que permita el apoyo educativo de las adecuaciones curriculares significativas desde la visión de inclusión y el abordaje de la diversidad.

Al mismo tiempo se sistematizan los datos y se analiza la información recopilada del cuestionario para docentes, la observación en el aula de los participantes y las entrevistas a profundidad elaboradas a los docentes y a las madres de familia, respectivamente. Luego, se sistematizan los datos por

categoría de análisis en una base de datos manual; según la información obtenida de los instrumentos.

Dentro del proceso de análisis y recolección de datos se debe contar con la presencia de la bitácora de análisis que, según Hernández, “tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador al proceso” (p.447). Esta debe contener:

- Anotaciones sobre el método
- Anotaciones sobre ideas, conceptos, conceptos, significados categorías.
- Anotaciones sobre credibilidad y verificación del estudio.

En las bitácoras se escribe diariamente para cada anotación colocándose un encabezado con la fecha y un comentario o anotación (memos) que recuerde una palabra clave sobre lo que trata el evento de ese día, posteriormente anotar todo lo que se pueda de los sucesos de la investigación. Ello aporta evidencia y credibilidad a la investigación.

Para concluir esta fase, el investigador procede a realizar inferencias, comentarios y conclusiones en relación con la orientación psicopedagógica y los mecanismos de apoyo para los docentes de acuerdo al análisis de categorías y variables.

3.4.4. IV Etapa: Elaboración de la propuesta de métodos, técnicas y estrategias psicopedagógicas para el apoyo educativo de las adecuaciones curriculares

En esta etapa, de acuerdo a la sistematización y análisis de la información obtenida mediante los instrumentos utilizados, se procede a elaborar el aporte psicopedagógico mediante la propuesta de mecanismos, técnicas y estrategias psicopedagógicas de apoyo educativo desde una visión de inclusión y atención de

la diversidad, tomando en cuenta los diferentes aprendizajes obtenidos durante el transcurso de la maestría profesional en psicopedagogía.

3.5. Participantes y Fuentes de Investigación

Los participantes y fuentes de investigación contemplados en esta investigación serán:

- Ocho docentes regulares de la Escuela Manuel Francisco Carrillo, en su mayoría con grado académico PT6, correspondiente a Licenciatura en Ciencias de la Educación en I y II ciclos (5), únicamente uno con PT3 (Diplomado) y dos con PT5 (Bachillerato). Todos en condición de propiedad. El rango de años de experiencia se encuentra ente 10 y 30 años, aproximadamente.
- Tres madres de familia en edades que oscilan entre los 35- 45 años y que tienen hijos o hijas en el centro educativo con adecuación curricular significativa aprobada, además tienen más de un año de experiencia recibiendo el apoyo por parte de los docentes y profesionales de la institución.

Entonces en total se trabajará con ocho docentes; siete mujeres y un hombre, el rango de edades oscila entre 36 y 54 años. La mayoría con grado académico de Licenciatura (PT6 según la calificación del Servicio Civil Costarricense). También tres madres de familia, ya que generalmente son las encargadas directas de los menores. Se elegirá a las madres más responsables del servicio de apoyo itinerante y que tengan más de un año de experiencia en el seguimiento y aplicación de la adecuación curricular significativa.

En suma, la muestra es de tipo no probabilística estratificada y homogénea, guiada por un propósito de acuerdo al perfil de características que se requieren en la investigación.

Es estratificada porque está dividida en un subgrupo de madres y un subgrupo de docentes del total de la comunidad educativa de la institución donde se lleva a cabo el estudio. Además, se dice que es homogénea porque se selecciona de acuerdo a criterios de inclusión y exclusión correspondientes con las características de la investigación que a continuación se describen.

3.5.1 El perfil de inclusión para la investigación

Los criterios de inclusión de la muestra para docentes son:

- Género masculino y femenino.
- Docentes que por razones inherentes al cargo y disposición de dirección tienen a su cargo estudiantes con adecuación significativa y son sujetos partícipes del estudio.
- Consentimiento informado de los docentes en donde se garantice la privacidad de los datos recopilados.

Los criterios de inclusión de la muestra para encargados:

- Género femenino.
- Consentimiento informado de los docentes en donde se garantice la privacidad de los datos recopilados
- Tener un hijo (a) con más de un año de aprobación de la Adecuación Curricular Significativa.
- Ser responsable.

3.5.2. Criterios de Exclusión de la Muestra

- Docentes y madres de familia que no firmen el consentimiento informado de la investigación.

- Docentes que no estén a cargo de estudiantes con adecuación significativa en el período lectivo 2016.
- Otros docentes que tengan a su cargo a los estudiantes con adecuación curricular significativa pero que por su labores corresponden a materias complementarias.
- Docentes y madres de familia que por primera vez están pasando por el proceso de aplicación y conocimiento de las adecuaciones curriculares significativas.

A todos los participantes de esta investigación se les explica el fin de la misma, sobre cómo y en qué se utilizará la información brindada. Seguidamente, se les pedirá llenar y firmar un consentimiento informado para respetar la privacidad de los participantes y la información recopilada. Dicho consentimiento se aplicará en forma individual de manera personal en una entrevista para aclarar cualquier duda respecto al proceso.

3.6. Descripción y Validación de Instrumentos

3.6.1 Descripción de los Instrumentos

Se aplicará un cuestionario elaborado por la investigadora el cual es realizado a partir de algunos criterios tomados del índice de inclusión de los autores Ainscow y Booth (2000) en la versión realizada para la UNESCO para Centro América y el Caribe, la cual fue avalada por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (Centre for Studies on Inclusive Education; CSEI, 2000).

El cuestionario para docentes realizado para esta investigación se validó mediante un proceso de juicio de experto, donde se toma en cuenta la opinión de tres docentes de educación especial (experto). El instrumento consta de 40 ítems de respuesta cerrada, el docente elige la opción que mejor coincida con su perspectiva de inclusión y diversidad educativa.

Éste se utiliza con el fin de analizar y describir las habilidades, conocimientos y disposiciones de los docentes hacia la inclusión y atención a la diversidad. A continuación se detalla el instrumento:

3.6.1. 1. Cuestionario para Docentes

Este cuestionario presenta un formato con ítems tipo Likert de respuesta cerrada. Los participantes seleccionarán la opción que más se acerque a su perspectiva de la situación en estudio. Dentro de las opciones de respuesta se encuentran: muy de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, muy en desacuerdo. De manera que se permite una respuesta para todas las preguntas tanto favorable como desfavorable para cada criterio que se pretende medir.

La población meta son los ocho docentes seleccionados en muestra no probabilística debido a que cuentan con un estudiante con adecuación curricular significativa. Consta de una tabla con 40 ítems, marcados en colores que facilitan su lectura y en la que deben marcar el margen de acuerdo o desacuerdo de la interrogante.

El objetivo a lograr con este instrumento es analizar los conocimientos, habilidades y disposiciones del personal hacia la educación inclusiva y el abordaje de la diversidad en la Escuela Manuel Francisco Carrillo.

3.6.1.2. Instrumento de Observación para Prácticas Pedagógicas

Una vez aplicado este cuestionario, se procederá con la observación no participante. En ésta se contemplaran categorías de análisis en relación con las experiencias de los docentes y de los estudiantes en las practicas inclusivas y atención a la diversidad, se llevará un registro de las mismas mediante un diario

de campo, ya que este instrumento se pretende aplicar antes y durante la realización del proyecto.

La población meta para esta observación son los docentes en estudio dentro del salón de clases, y el objetivo del mismo es analizar y describir las prácticas educativas en el contexto de aula para determinar las posibles áreas de apoyo psicopedagógico en el abordaje desde la inclusión y atención a la diversidad

Se ha elaborado su propuesta mediante un cuadro de doble entrada que permite las observaciones implícitas de acuerdo a los temas seleccionados.

3.6.1.3. Entrevista a madres

Se han seleccionado tres madres con el objetivo de identificar la perspectiva de los padres de familia sobre el abordaje de las adecuaciones curriculares significativas de sus hijos en relación con las prácticas docentes de la institución.

La entrevista se confeccionó con vocabulario simple, consta de 24 ítems. Se aplicará mediante entrevista personal, donde el investigador realizará el papel de interrogador, teniendo presente que su función es vital para la recolección de datos para el proyecto final.

Se deberá reservar la aprobación o desaprobación con alguna respuesta del entrevistado. Hernández (1991) rescata que “el propósito es lograr que la entrevista sea culminada y aplicada en su totalidad. Las explicaciones deben ser breves, claras y neutras” (p. 239). Porque de lo contrario se estaría interfiriendo con la respuesta que desea dar el entrevistado y por lo tanto con los resultados en su posterior análisis.

3.6.1.4. Entrevista a docentes

Con el objeto de identificar las necesidades de apoyo propiamente en la atención y abordaje de las adecuaciones curriculares significativas desde la visión de inclusión y diversidad, se procede a realizar una entrevista a profundidad que permita conocer claramente y en confianza las concepciones de necesidades de apoyo para luego replantear lo encontrado en el documento de apoyo final.

El instrumento consta de 24 interrogantes en donde cada docente podrá expresar abiertamente sus necesidades en inclusión y diversidad educativa. Se aplicará de manera personal, siempre velando por la confiabilidad de contenido y la privacidad de las respuestas. Además, el entrevistador se mantendrá al margen para no inferir o recurrir en respuestas inducidas.

3.6.2. Validez de los instrumentos

El concepto validez refleja según Hernández “el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p.201). Para ello, en esta investigación se decide realizar una validez por criterio de expertos; tres docentes de educación especial, todas son féminas entre los 37 – 45 años de edad, con más de 10 años de experiencia en el campo de pedagógico, trabajan para el Ministerio de Educación Pública y accedieron voluntariamente a colaborar con el proyecto de investigación.

De acuerdo a la teoría del libro de Hernández entre mayor resultados positivos se encuentren en los instrumentos mayor será la validez y la confiabilidad. Así se le solicitará a las fuentes que respondan sinceramente sobre sí los instrumentos miden las variables de diversidad e inclusión de la mejor manera posible. Además, se les solicitará respetuosamente que realicen sugerencias ante los conceptos y los ítems propuestos. Lo anterior contribuye a establecer la relación entre la confiabilidad y la validez.

Se espera relacionar y comparar los resultados de los instrumentos aplicados a las expertas para posteriormente hacer las correcciones de acuerdo a las sugerencias y aportes que ellas brinden en el espacio final de reflexión en donde realizarán sugerencias en cuanto retos, limitaciones y preocupaciones que observan en el quehacer diario hacia la inclusión y atención a la diversidad. También se les sugiere realizar más preguntas en cuanto al tema.

Los datos preliminares que se obtengan brindaran la posibilidad de agregar o eliminar preguntas. Una vez realizado ese proceso los instrumentos finales se emplearán a la población muestra, para luego buscar relaciones, coincidencias y criterios entre las respuestas.

3.7. Definición de Variables

Según Booth y Ainscow (2000) la visión o enfoque inclusivo se refiere a “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos el alumnado” (p.8).

Es bajo este enfoque que esta investigación posee su mayor sustento teórico y de acuerdo con los autores mencionados implica un proceso para aumentar la participación de todos los estudiantes, reducir la inclusión en la cultura, comunidades, políticas administrativas y prácticas docentes. Mencionan que la inclusión es para todos los estudiantes no sólo aquellos etiquetados con necesidades educativas especiales.

Al respecto Booth y Ainscow (2000) citan que “La diversidad es percibida como riqueza no como un problema, en fin es un aspecto de la sociedad educativa no sólo de unos pocos” (p. 17). Con la referencia anterior se pretende sensibilizar a los sujetos de esta investigación, es decir percibir fortalezas en vez de debilidades.

A continuación se detalla cada una de las variables elegidas y su definición conceptual e instrumental:

TABLA 1. CATEGORÍAS Y VARIABLES

Variable o categoría	Definición conceptual ¿cómo se conceptualiza?	Definición Operacional ¿con qué instrumentos se puede medir?
Educación Inclusiva	Proceso educativo en busca de eliminación de barreras, que promueva la participación y el aprendizaje de todos y todas. Este proceso debe abarcar tres dimensiones: cultura, gestión y prácticas educativas (Duck,2010)	Cuestionario para docentes basado en el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Se toma en cuenta la variable; la educación inclusiva, la cual se subdivide en tres categorías: conocimiento (se refiere al porcentaje de conocimiento sobre educación inclusiva en las practicas docentes) habilidades (se refiere a las cualidades metodológicas que utilizan los docentes para la inclusión) y disposición (grado porcentual sobre aptitudes y percepción hacia le educación inclusiva.) Esta categoría será también analizda en la entrevista a docentes con el fin de profundizar en el tema.
Atención a la diversidad	Se refiere a una atención en donde se pueda llevar a cabo prácticas pedagógicas en el medio heterogéneo que siempre ha existido, respetando el nivel de competencia que cada quién es capaz de hacer. En la diversidad se debe respetar la particularidad de cada persona, su cultura, raza, preferencia sexual, dificultad de aprendizaje entre otras.	Cuestionario para docentes basado en el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Entrevista a docentes
Sub categorías de Inclusión y atención a la diversidad: *Disposición para la atención a la diversidad.	Se refiere a la acción y efecto de disponer, o la aptitud (ll adecuación para algún fin) (REA, 2014), en este caso en las variables de diversidad e inclusión educativa.	Cuestionario para docentes.
*Disposición para la educación inclusiva		

	fenómenos psicosociales que se producen en los grupos humanos y la interacción humana en los grupos sociales (2005, p.91)	
Trabajo de aula	El aula es el espacio físico en donde tradicionalmente se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje; su diseño y disposición o administración del espacio puede ir desde un formato tradicional (en donde se ubica el docente al frente de la pizarra y los estudiantes en filas) hacia un formato modular en núcleos o grupos de trabajo circulares o semicirculares, en medio de los cuales el docente gravita generando un modelo más constructivo y menos jerárquico o tradicional (Picardo, 2005, p.27) Lo que se pretende en esta investigación es la labor docente en ese espacio de acuerdo a la promoción de la inclusión y la atención a la diversidad.	Observación no participante.
Prácticas docentes de atención a la diversidad y educación inclusiva	Las prácticas se refieren a cómo se enseña a hacer algo, tiene estrecha relación con la didáctica para efectos de esta investigación y ésta última se definió como un estudio riguroso que implica al docente estrategias para abordar el conocimiento, haciendo que éste sea cada vez más fácil de comprender. (Picardo, 2005, p.76) siempre tomando en cuenta la diversidad y la inclusión.	Observación No participante
Aspectos generales	Se refiere a la categorización de aspectos generales del estudiante y madre de familia para conocer aspectos personales como edad, número de hijos, con quién convive, ingreso familiar, etc.	Entrevista a madres
Aspectos de conocimiento sobre educación inclusiva y atención a la diversidad	Se refiere al conocimiento más allá del dato o de la información, implica involucrarse con el contexto, con las experiencias, valores, información, en fin saber hacer, es la habilidad de poner en acción aquellos datos e información recibida para mejorar la inclusión y la diversidad de los estudiantes con adecuaciones significativas. (Picardo, 2005)	Entrevista a madres de familia
Prácticas de atención a la diversidad y la inclusión por parte	Como se dijo antes prácticas se refiere a enseñar a hacer algo, pero para efectos del estudio en los padres se refiere a la continuidad de	Entrevista a madres

de las madres de familia	ese hacer, es decir el seguimiento y la motivación que la madre o el padre realizan para cumplir con el derecho a la inclusión y la diversidad.	
Aspectos de percepción sobre atención a la diversidad y/o educación inclusiva.	La percepción se contemplará en esta investigación de acuerdo a los conceptos indicados en la REA (2014) 1. Acción y efecto de percibir. 2. Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. 3. Conocimiento, idea. Todas ellas en relación con las variables en estudio; educación inclusiva y atención a la diversidad.	Entrevista a docentes Cuestionario a docentes
Aspectos de profundización	Esta categoría se incluye como una forma de conocer y profundizar desde una visión del sujeto de estudio (estudiantes con adecuación) su situación y vivencia diaria en relación con las variables en estudio.	Meta inferencias de acuerdo a los resultados de los instrumentos.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

IV. CAPÍTULO

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4. El Análisis de Resultados

El análisis de datos parte desde el enfoque mixto mediante una perspectiva mayoritariamente cualitativa. Ello permite al investigador realizar inferencias al combinar el proceso sistémico planteado con la recolección de datos de la etapa cualitativa y cuantitativa. Estos datos serán integrados de manera conjunta permitiendo criterios empíricos y críticos del investigador en relación con la fundamentación teórica planteada y los hallazgos encontrados.

Lo anterior a su vez servirá de base para la elaboración de las orientaciones psicopedagógicas en relación con el tema de mecanismos de apoyo a docentes regulares, en el abordaje de las adecuaciones curriculares significativas desde una visión de inclusión y atención a la diversidad educativa.

Al ser un diseño mixto las etapas se analizará de acuerdo con los objetivos propuestos al inicio de esta investigación. Para ello se toma en cuenta la información recopilada en los instrumentos, que posteriormente de manera integral van a permitir que los enfoques cuantitativos y cualitativos se nutran entre sí, de acuerdo con Hernández et al (1991) ello permite la búsqueda de: “mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados” (p. 551).

Cabe destacar que se realiza indagación en la muestra de docentes, los cuales representan la cuarta parte del personal docente en I y II ciclos de la institución educativa, la información recabada proviene del cuestionario con ítems tipo Likert, que se suministró a través de correo electrónico.

4. 1. Aspectos generales de los participantes

Se puede observar que de los aspectos generales de la investigación (Tabla 2) se cuenta con ocho participantes, de los cuales 7 son mujeres y 1 es masculino. Las edades oscilan entre los 36 años a 54 años de edad.

TABLA 2: ASPECTOS DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS DOCENTES

DOCENTES	Grado Académico	Último Título	Otro estudio	Sexo	AÑOS SERVICIO	CANT. ESTUDIANTES	NIVEL IMPARTE
DI	PT4	1992	PREESCOLAR	F	24	24	III
DJ	PT6	1999	ADM.EDUCATIVA	F	26	24	III
DIM	IDONEIDAD	1995	NO	F	23	23	III
DO	PT6	2010	NO	M	11	25	VI
DA	PT5	1998	NO	F	20	25	VI
DE	PT6	2015	ADM.EDUCATIVA	F	15	25	VI
DL	PT6	1998	adecuaciones curriculares	F	26	22	II
DP	PT5	NO INDICA	NO	F	24	24	II

Fuente: Elaboración propia, 2016.

De los 8 participantes 2 han obtenido títulos en administración educativa, 1 tiene certificado de idoneidad en ciencias de educación de I y II ciclo (corresponde a un grado inferior a diplomado), 1 en preescolar, y los restantes 4 tienen licenciatura en ciencias de la educación en I y II ciclo.

También se encuentra que la mayoría obtuvo sus últimos títulos hace 15 años, únicamente 2 de los 8 docentes; han obtenido sus títulos con 7 y 1 año de antigüedad; probablemente porque corresponden a la población más joven. Por otro lado, se puede decir que son docentes experimentados pues los años de servicio profesional oscilan entre 11 a 26 años.

Cada educadora mantiene un grupo de estudiantes entre 22 a 25 alumnos como máximo. Se encuentra que en la distribución de los grupos existe en una relación hombre: mujer de 5:2, indicando que la mayoría de los docentes posee mayor cantidad de discentes varones, lo que puede justificar porque en el centro educativo existe mayor cantidad de estudiantes con adecuación curricular significativa de género masculino.

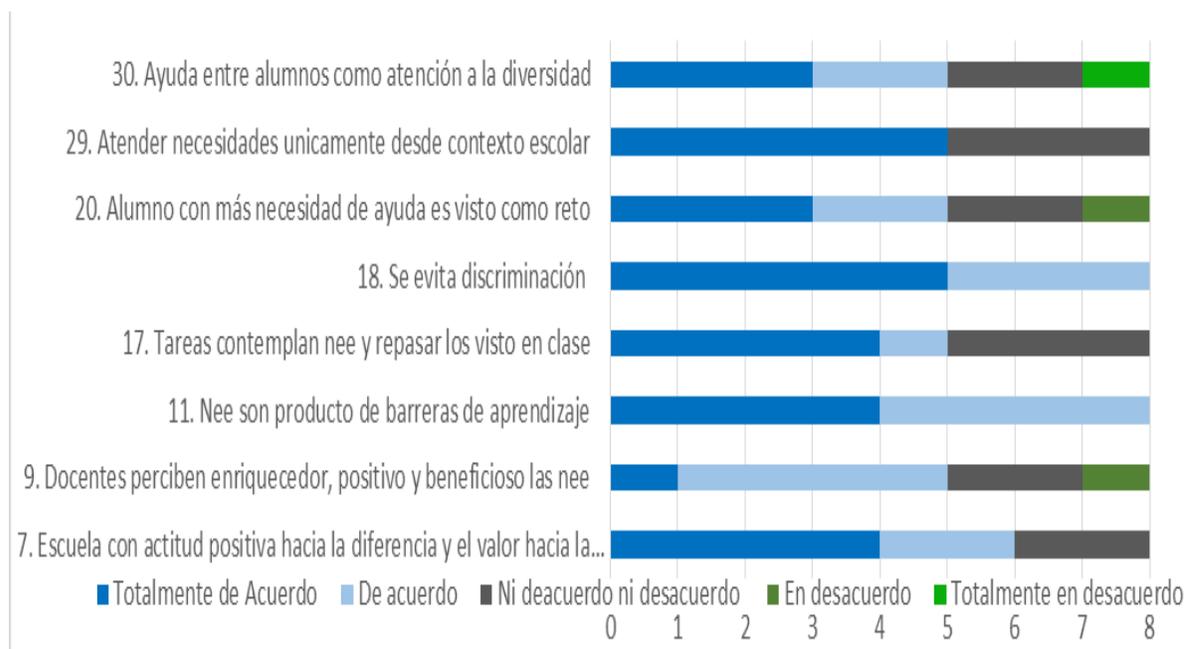
4.2. Disposición de los docentes para la atención a la diversidad y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales

Se obtiene que la disposición docente es en general positiva. Dentro de los criterios que justifican este hallazgo se encuentra que todos los docentes perciben las necesidades educativas como producto de las diversas barreras de aprendizaje presentadas por diferentes factores como son: el currículo, aspectos familiares, aspectos propios del desarrollo del estudiante, entre otros.

Es decir reconocen que estas necesidades están basadas en condiciones extrínsecas al individuo y no en el individuo mismo.

A continuación los resultados específicos de las disposiciones de los docentes:

GRÁFICO 1: ANÁLISIS DE LA DISPOSICIÓN DOCENTE HACIA LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Como se puede observar en el gráfico la mayoría de los docentes se inclinan favorablemente con las actitudes hacia la inclusión y la atención a la diversidad. Destaca principalmente que la mayoría de ellos están de acuerdo en que las necesidades de los estudiantes deben ser lo mejor atendidas desde un contexto educativo, que la ayuda entre estudiantes es atención a la diversidad, que se evita etiquetar a los estudiantes y que también se evita la discriminación.

También 6 participantes reconocen que la escuela tiene una actitud positiva hacia la diversidad y la inclusión educativa, lo que contribuye a llevar de mejor manera el proceso inclusivo en el centro educativo.

De igual manera, más de la mitad de los entrevistados considera que el contexto escolar se enriquece mediante la presencia de estudiantes con necesidades educativas. Además, favorece el reto para los docentes en la atención a las adecuaciones curriculares significativas para lograr la inclusión educativa en su totalidad.

Como dice Toro (2005) exige un esfuerzo personal de educar con corazón, un esfuerzo que va más allá de la disposición docente e implica que la atención a la diversidad se logra con un sentido de calidad humana desde aspectos emocionales y académicos.

En síntesis, se puede decir que existe una evidente disposición de los docentes para la atención de la diversidad y la inclusión ya que sus respuestas evidencian mayoritariamente, una actitud positiva hacia el tema.

De esta manera es posible reflexionar que la diversidad es algo inherente al ser humano, su dignidad y su persona como refiere Arnaiz (2012) y Melendez (2012) por tanto que con la implementación de estrategias, técnicas y metodologías de apoyo innovadoras estas actitudes se fortalecerán. Cuando se busca mejores oportunidades educativas en la enseñanza, se asegura la inclusión educativa y la atención a la diversidad desde los aspectos físico, social, de aprendizaje, cultural, entre otros.

4 3. Conocimiento en inclusión educativa y atención a la diversidad de las adecuaciones curriculares significativas

Respecto a los conocimientos que poseen los docentes sobre atención a la diversidad e inclusión los resultados coinciden con lo mencionado por Arnaiz, Ainscow, Echeita, Duk, y Meléndez en sus diversos escritos, que la inclusión y atención a la diversidad es un proceso que comienza con los docentes en el salón de clases y por ello el aporte psicopedagógico de esta investigación contribuye a mejorar la calidad de educación en inclusión y diversidad educativa.

Así en el gráfico 2, se obtiene que los docentes reconocen la importancia de la inclusión y la diversidad dentro del proceso educativo. De acuerdo con los datos se considera que 5 de 8 brinda apoyo adecuado para el proceso de adaptación durante un primer acercamiento a la institución, ya sea entre docentes o entre alumnos.

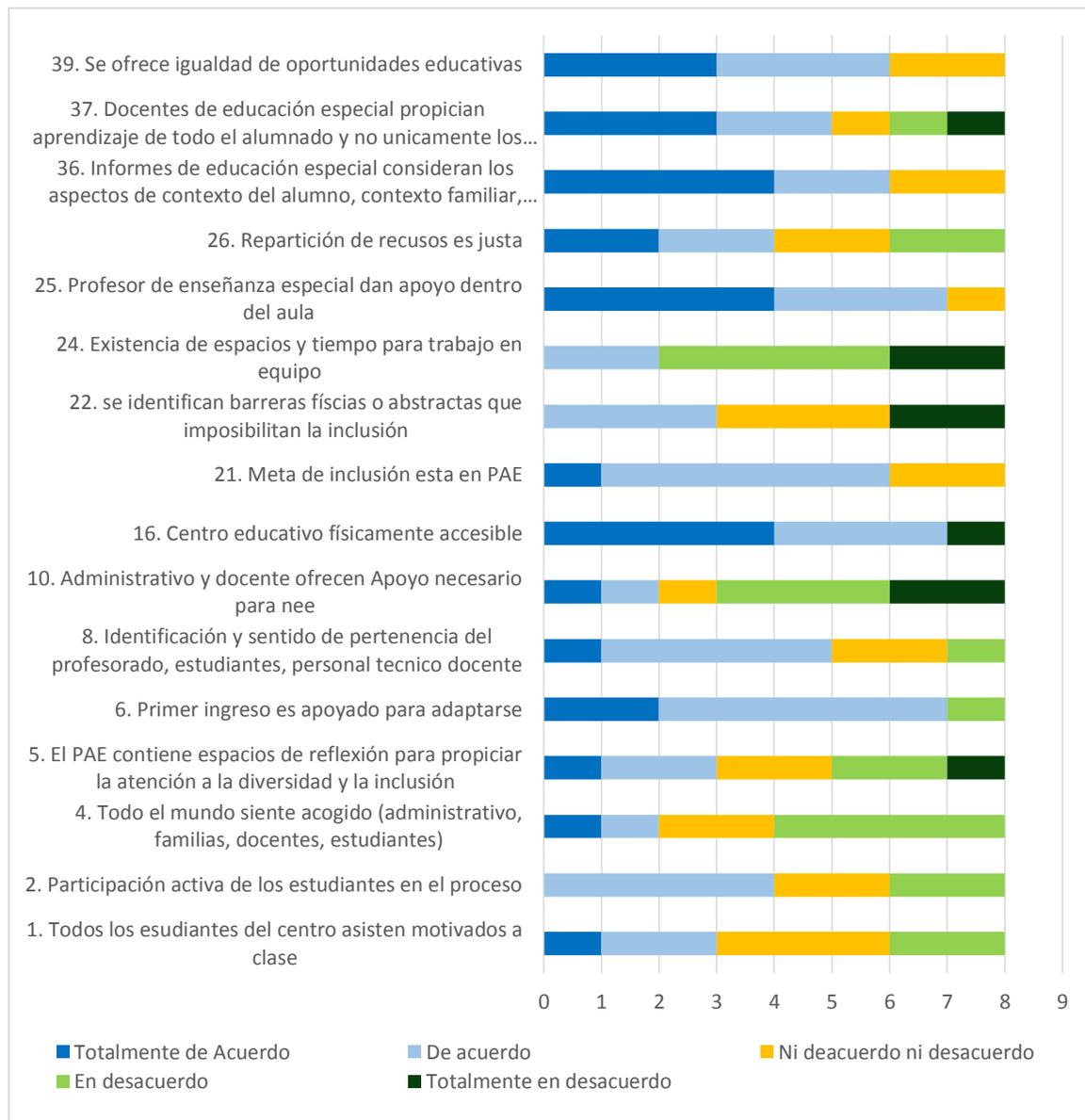
Por su parte esta situación se reafirma cuando 5 de 8 también menciona que la meta de inclusión educativa se encuentra contenida en el Plan Anual Educativo (PAE) de la institución. Así mismo 7 de 8 creen que en la institución no existen barreras físicas por tanto, se cuenta con apertura y accesibilidad para las personas con movilidad reducida. Lo anterior contribuye a establecer en el centro educativo aspectos a favor de la inclusión educativa.

De acuerdo con el gráfico la mitad de los entrevistados consideran que la facilitación de espacios para la reflexión y análisis de casos de estudiantes específicos con necesidades educativas especiales es un elemento favorable para la atención a la diversidad; lo que contribuye a propiciar la búsqueda de la atención a la diversidad y la inclusión

Por otro lado, más adelante este conocimiento da pie a la confusión, cuando 6 de 8 personas expresan que les hace falta espacios y tiempo para el trabajo en equipo. Luego 5 de 3 individuos consideran que les faltan espacios de reflexión para propiciar la atención a la diversidad y la inclusión.

Lo anterior se ve reflejado en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Análisis del conocimiento docente sobre inclusión y diversidad educativa



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Por consiguiente se permite esclarecer que la meta de inclusión dentro de la institución educativa puede estar contemplada en la programación; pero los espacios para su aplicación en el área de académica, no son aprovechados para tal fin.

En ese mismo sentido, esta situación limita claramente la óptima acción pedagógica en el anhelado proceso de atención a la diversidad y parece que el apoyo sólo se brinda en aquellos casos que los docentes expongan como delicados o de atención inmediata.

Con respecto a conocimientos de los estudiantes, los docentes admiten que no conocen muchos aspectos importantes sobre la vida de los mismos, esto involucra contexto familiar, acogimiento de grupo y estado motivacional.

Al respecto los datos muestran que 5 de 8 docentes no pueden opinar sobre la situación del estado motivacional de sus estudiantes, 3 de 8 opinan que sus estudiantes asisten motivados a clases y 2 de 8 creen que sus estudiantes no asisten motivados al centro educativo.

Más de la mitad de los participantes, específicamente 6 de 8 expresan que no se sienten acogidos por la institución educativa. Hacen referencia a que esta posición de la institución incluye tanto al personal administrativo, las familias, los docentes e inclusive los estudiantes. Esta situación influye para que no establezcan alianzas ni vínculos duraderos que permitan la socialización adecuada para un aprendizaje significativo y duradero.

Con la evidencia anterior, se concluye que los docentes deben mejorar sus habilidades de conocimiento e identificación con el estudiantado para lograr un sentido mayor de pertenencia al grupo, enriquecer el estado motivacional intrínseco y extrínseco del estudiante.

En la medida que los docentes alcancen esta meta podrán aumentar la participación del estudiante en la construcción de su conocimiento y favorecer su inclusión educativa.

También se considera importante que el docente posee un mayor conocimiento del contexto del estudiante, su ámbito familiar, su forma y estilo de vida. Cuando un docente se interesa en conocer asertivamente esta información, hace que su labor sea cada vez más humana ya que pone en práctica los valores

de empatía, solidaridad, cooperación y respeto tal como se debe dar en el proceso de atención a la diversidad educativa.

Llama la atención que los aspectos de conocimiento sobre los servicios de apoyo se estiman bastantes favorables. Se destaca que la mayoría (7 de 8) percibe de manera positiva el apoyo de las docentes de educación especial dentro del aula.

Además 5 de 8 estiman que ese apoyo por parte de estas especialistas propicia un aprendizaje a todo el alumnado y no únicamente los contemplados en la matrícula de cada servicio de apoyo. También 6 de 8 reconocen que los informes de educación especial contemplan los aspectos de contexto del alumno, ámbitos familiar, social y escolar.

De esta manera se evidencia que la percepción de esta modalidad de apoyo hace que se vea al departamento de educación especial como un equipo de docentes que realizan grandes esfuerzos por llevar a la práctica educativa, la visión de inclusión y atención a diversidad educativa.

Se puede decir por lo anterior, que los docentes poseen un conocimiento amplio sobre los servicios de apoyo y manifiestan una satisfacción hacia el trabajo general del departamento de educación especial. Esto contribuye a la investigación pues ofrece una apertura hacia los mecanismos de apoyo que se pretenden brindar como parte del aporte psicopedagógico de la misma.

De otro modo, 6 de 8 exponen que la parte administrativa y docente no brinda el apoyo necesario para la atención de las necesidades educativas especiales desde los ámbitos de inclusión y diversidad educativa, pero en contraparte se ofrece igualdad de oportunidades educativas. Es decir que se trata de forma diferenciada lo que es desigual para alcanzar la equidad (Blanco, 2006).

A partir de esta información, se estima que en la institución educativa se abordan las adecuaciones curriculares significativas mediante el principio de integración más que el de inclusión educativa; porque se permite la participación

de los estudiantes con necesidades educativas en un mismo espacio físico mediante apoyos y recursos educativos que permiten igualdad de oportunidades.

Por otra parte, el conocimiento en el área administrativa se encuentra valorada deficientemente y se evidencia una desintegración de las fuentes del currículo como la familia y el alumnado; un escaso apoyo para el docente en el proceso de inclusión y atención a la diversidad de todos los discentes ya que se da una inequidad en la repartición de recursos, entre otros.

Al respecto se puede decir que existen deficiencias en la participación de la dirección escolar para el proceso de transformación y de acuerdo con Gómez (2012), la dirección escolar y el área administrativa del centro educativo son actores importantes del proceso de inclusión y por ello, las buenas prácticas educativas inclusivas dependen de una responsabilidad

En síntesis, como se evidencia en el gráfico, el conocimiento que el docente tiene sobre la inclusión y la diversidad educativa, es favorable. Aunque, estos conocimientos están basados en el principio de integración escolar, que se considera una antesala a la atención de la inclusión y la diversidad educativa.

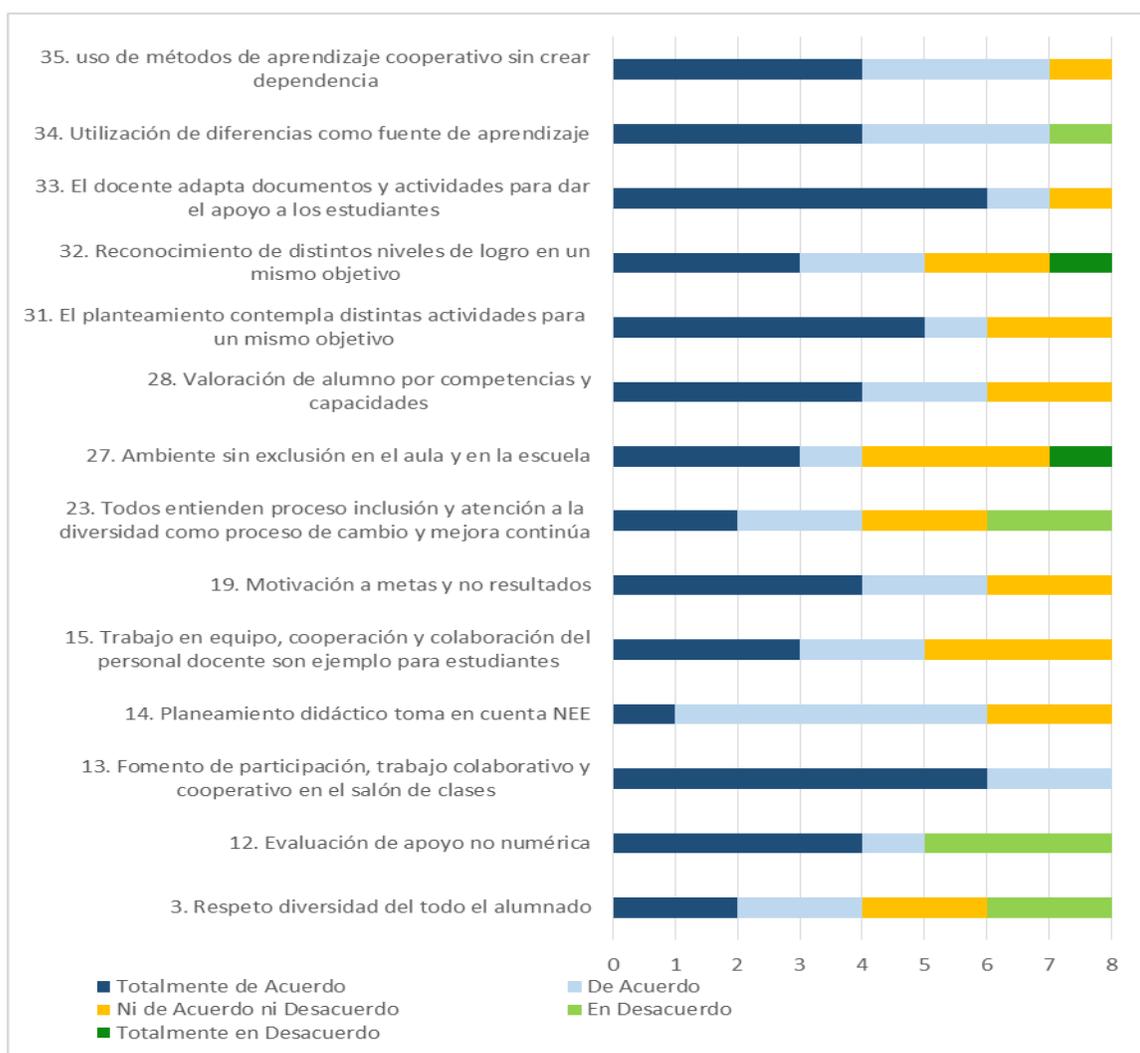
En resumen, dentro de los resultados encontrados se rescata que el proceso de inclusión y diversidad educativa debe comenzar por los docentes en su salón de clases (Arnaiz, Ainscow, Echeita, Duk, y Meléndez). Al respecto se evidencia que en la institución educativa existe una disposición clara a la facilitación de igualdad de oportunidades, accesibilidad física, sentido de pertenencia e integración al grupo.

En torno a ello, la institución favorece la construcción de conocimientos por medio de la participación activa del estudiantado. Ofrece apoyos educativos de calidad, garantizando la atención de las necesidades de la población estudiantil.

4. 4. Habilidades docentes para la atención a la diversidad y la inclusión educativa

La habilidad es una destreza que requiere más que la voluntad o el gusto por hacer algo, muchas veces esa habilidad depende de la motivación, de factores de genéticos y factores externos como la obtención de recursos. A continuación, se exponen las habilidades docentes en inclusión y diversidad educativa encontradas en la investigación:

Gráfico 3: Análisis de las habilidades docentes para la atención a la diversidad y la inclusión educativa



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Dentro de las habilidades más destacadas en el gráfico 3 se mencionan aquellas que fomentan la inclusión y la diversidad educativa: promoción de la participación, el trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes en el salón de clases. La mayoría de los docentes incentivan el respeto a la diversidad de todo el alumnado, toman en cuenta en el planeamiento las necesidades educativas especiales, valoran al estudiante por competencias y capacidades.

Por su parte, aplican en las estrategias de aula diferentes niveles de logro tanto en la actividad a desarrollar como en el objetivo a lograr. Además 7 docentes consideran que son capaces de realizar adecuadamente la adaptación de material de apoyo para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esto implica que, según la opinión docente, se tienen habilidades básicas para brindar atención a la diversidad y educación educativa, sobre todo a través de trabajo cooperativo.

En igual forma, los docentes procuran la atención a la diversidad mediante el respeto y la consecución de objetivos multinivel y se adecua el material a utilizar para la adquisición del aprendizaje.

Sin embargo, se encuentra que muchas de las habilidades encontradas anteriormente no son llevadas a la práctica pedagógica realmente, lo que se confirma en el análisis de las experiencias docentes en el aula (punto 4.5), puesto que prevalece el trabajo individualizado, la inexistencia de la modificación de material y en su lugar al mismo material se le pide que realice únicamente dos o tres ejercicios o se le tacha con lapicero algunos dígitos de la cantidad dada. También en muchas ocasiones se utiliza libro de trabajo, que de hecho se considera como un elemento que limita la atención a la diversidad.

En consecuencia de lo anterior, las habilidades docentes desmejoran el ambiente de aula y el potencial socializador necesario para abordar la inclusión y diversidad educativa desde la interacción y el aprendizaje con los otros individuos del grupo.

Por otro lado, se detecta que la mitad de los docentes son talentosos para motivar al estudiantado hacia metas y no hacia resultados de evaluación numérica únicamente. También se promueve el proceso de inclusión y atención a la diversidad como proceso de cambio y mejora continua dentro del salón de clases.

De la misma manera, 7 docentes dicen que utilizan las diferencias de cada alumnado como fuente de enriquecimiento del aprendizaje y que usan la metodología de aprendizaje cooperativo entre alumnos para evitar la dependencia. Pero en el punto 4.5 se encuentra que se utiliza mayormente la atención individual para atender la necesidad educativa, inclusive en momentos en donde el resto del grupo está trabajando en parejas o en subgrupos.

El análisis actual permite conocer que los sujetos de esta investigación poseen habilidades que favorecen positivamente la atención de estudiantes con necesidades educativas. Existe una adecuada participación de la comunidad educativa y todo ello se ve reflejado bajo supuestos en el planeamiento de clase, en el abordaje de objetivos y contenidos multinivel; en destacar las diferencias como parte de las capacidades y las competencias que a su vez permite evaluar de una manera cualitativa.

4.5. Experiencias docentes en las prácticas pedagógicas de atención a la diversidad y la inclusión educativa

A continuación en la tabla 3, se recata las fortalezas y debilidades que surgen como resultado de las observaciones de las experiencias docentes y que reflejan que no se logra abarcar en el salón de clases la total diversidad del estudiantado.

**TABLA 3: DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ABORDAJE DE LAS
ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS**

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Ubicación del estudiante cerca del docente y seguimiento individualizado en momentos clave de la lección.	Falta de prácticas incluyentes y de atención a la diversidad como trabajo en colaboración o cooperación, implementación de tutores de aula, uso de tecnologías.
Distribución de la clase de una manera que favorece la equidad de género y participación	Organización de los estudiantes para la mayoría de aulas fue mediante filas independientes acomodadas por preferencia o facilitación del trabajo del docente, es decir en relación con las características de comportamiento principalmente y no en función de habilidades o competencias, gustos o preferencias.
Presencia de diversidad de etnia, educativa mediante los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes, formas de comportamiento, presencia de líderes positivos y negativos.	Clases magistrales con fichas de trabajo impresas en tamaño no adecuado para el estudiante con necesidades educativas especiales.
Presencia de acogimiento e identificación con la docente y con el grupo.	En la mayoría de los casos para los niveles superiores III, V y VI la propuesta curricular de la docente era unisóna con la del grupo de clase. Para el nivel de II grado con mayor énfasis en el reforzamiento del proceso lectoescritura no adquirido hasta la fecha.
Convivencia en valores de compañerismo, empatía, respeto, amistad, integración, etc.	Los docentes son dados a corregir exponiendo las deficiencias de los estudiantes antes sus compañeros, esto no únicamente para el estudiante con adecuación.
Ausencia de favoritismos, se exige el trabajo de todos de igual manera, se respeta el nivel de avance de los estudiantes con ACS	En los casos más difíciles se encontró evidencia de trabajo diferenciado para el estudiante con adecuación curricular significativa, esto para todos los niveles. Únicamente dos docentes aplican estrategias y recursos de apoyo que le ayudan al estudiante a adquirir por sí mismo el conocimiento a trabajar.
Existe un trabajo coordinado entre los docentes de nivel que crea igualdad de oportunidades para el estudiantado	En su mayoría como se dijo las clases son magistrales, aburridas, dirigidas, llevan un proceso de tres etapas básicas el docente explica, luego entrega la ficha de trabajo, se transcribe de la pizarra o se dicta el contenido y posteriormente se realiza la práctica de manera individual en el cuaderno. De los 8 docentes sólo una varía la modalidad de las lecciones implementa el trabajo colaborativo y la participación activa del estudiante dentro de su aprendizaje.
La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos que utilizan son para reducir las barreras de aprendizaje y aumentar participación de todo el alumnado especialmente en los niveles de sexto año.	Ausencia de participación activa del estudiantado dentro de su propio aprendizaje, la libertad de pensamiento y de acción es limitada y controlado por la docente, cuando se trabaja en grupo la docente realiza los subgrupos.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Como se aprecia en este cuadro, la inclusión es percibida como la participación o incursión del estudiante en las actividades escolares con énfasis en una participación más entre iguales y en el contexto propiamente institucional, tal como se establece en el modelo de discapacidad social (Asís, 2013); el cual se fundamenta en la apertura de espacios de valores y la participación social, pero que en la UNESCO (2008) se plantea como un proceso de aptitudes y respuestas sociales y de capacidad.

De las evidencias se reflexiona que las prácticas docentes y el trabajo en el aula representan una tarea difícil de realizar cuando se trata de abordar la inclusión y la diversidad educativa; sobre todo si se toma en cuenta la gran variedad y cantidad de diferencias individuales que se presentan en un grupo con 25 estudiantes.

De esta manera se estima que los estudiantes y los docentes son los principales actores de inclusión para considerar prácticas pedagógicas incluyentes no sólo en cantidad, sino también de calidad (UNESCO, 2008).

Sin embargo se observa la falta de participación activa del estudiantado en el proceso de aprendizaje o bien, la falta de estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo que promuevan la identidad de grupo y favorezcan vínculos de alianzas entre pares. Estos elementos sin duda, ayudarían en la adquisición de un aprendizaje significativo, mediante la interacción de tropa, el uso de lenguaje y las conexiones sociales (Piedra, 2012).

Cabe destacar que 6 de 8 docentes demuestran la utilización del trabajo individualizado como principal estrategia de mediación de aprendizaje. Se rescata el proceso educativo enfocado en lo que Freire llama educación vertical, donde el docente tiene y crea un ambiente de control del aprendizaje y del estudiante.

Se evidencia que ésta necesidad de control de grupo hace que el docente exija e inclusive amenace con reforzadores negativos como el uso de boletas conductuales (art.70 y 71, MEP, 2009). Las cuales consisten en acciones correctivas de carácter formativo, es decir que de una manera u otra terminan

reprimiendo el promedio cuantitativo de la asignatura (art 68, MEP, 2009) y con ello la motivación del estudiante decae en gran medida.

Al tomar en cuenta estas observaciones se puede decir que los sujetos de estudio muestran experiencia en habilidades y estrategias de teorías cognitivas centradas en la práctica profesional del modelo tradicional de enseñanza, es decir de tipo magistral e individual. Sus prácticas fomentan el pensamiento convergente más que el divergente o el creativo. Por tanto se limita al estudiante en cuanto al desarrollo de un aprendizaje integral donde se tome en cuenta las emociones, la interacción con el otro, la necesidad de alianza, el desarrollo del lenguaje, la búsqueda de soluciones o toma de decisiones mediante el trabajo en equipo y la vivencia misma del aprendizaje.

De esta manera, se deja de lado todos los tipos y estilos de aprendizaje (visual, kinestésico, auditivo) ya que la enseñanza se enfoca únicamente en la contextualización y logro de un objetivo lineal, temporal y racional propuesto en los programas de estudio, que se ve reflejado de manera cuantitativa en la entrega de calificaciones del periodo.

Por otro lado, la propuesta pedagógica curricular al ser homogénea para todos los docentes crea en los docentes una contrariedad difícil de comprender ya que, no se observa tangiblemente en la práctica docente la habilidad (citada anteriormente en el gráfico 3) para adaptar el material o para implementar un planeamiento curricular que incluya objetivos multinivel.

Sin embargo, se evidencia el reconocimiento de distintos niveles de logro de cada estudiante durante el trabajo en clase ya que, la o el profesional va dirigiendo paso a paso el nivel de conocimiento que el estudiante con más necesidad debe adquirir de acuerdo a sus capacidades.

Lo anterior se toma en cuenta como parte de la atención individual hacia el estudiante con necesidades educativas no obstante, esto a su vez repercute en las habilidades de los estudiantes dado que, en muchas ocasiones el estudiante

con adecuación curricular significativa pasa grandes cantidades de tiempo en espera de indicaciones o atención individualizada.

Como puede apreciarse en niveles académicos inferiores, las docentes utilizan en su totalidad gran material de trabajo diferenciado mediante fichas de formato impreso pues, es necesaria y prioritaria para la adquisición del proceso lecto escritor por parte del niño (a). Además en estos niveles también es mayor la dependencia del estudiante para con el docente en la realización de los trabajos asignados.

De la misma manera se encuentran también experiencias docentes que implican fortalezas. En éstas se rescata que el docente procura ubicar al alumno cerca de su escritorio, para poder brindar atención individual en la labor que realiza. La diversidad está presente en la manifestación de la distribución por género en cada recito educativo, también existe diversidad de etnia, preferencias, comportamientos, estilos de aprendizaje y personalidades.

Se identifica un vínculo social y afectivo del estudiante con adecuación curricular significativa con la o el docente, con las o los compañeros de grado. Ello facilita el proceso de adaptación mediante el conjunto de valores, actores y actitudes positivas hacia la eliminación de barreras en la educación (Ainscow, 2008; Echeita, 2006; Meléndez, 2002; García, 2013).

Se parte que de los supuestos anteriores existe un nivel de estado socio-cognitivo dentro del marco de la teoría de dinámica de tropas (Piedra, 2014) como es el sentido de pertenencia, establecimiento de alianzas como amistades, compañerismo, respeto, entre otros.

Dicho proceso implica para los docentes la necesidad de adquisición de prácticas pedagógicas que le permitan utilizar está estrategia de aprendizaje como parte del proceso de enseñanza.

Por otro lado, se encuentra la existencia de igualdad de condiciones para estudiantes, sin precedentes de favoritismos hacia el estudiante con adecuación

curricular significativa. Además en los niveles académicos más altos se cuenta con mayor convivencia social y dinamismo.

Con referencia a lo anterior se observa que en 1 de 4 grupos, una docente utiliza apoyos y estrategias de evaluación que favorecen la participación de todos los estudiantes. Aunque el manejo del comportamiento de los estudiantes es difícil se logra un trabajo inclusivo, centrado en metas propuestas.

No obstante en las restantes observaciones se obtiene mayoría cuando 7 de 8 docentes demuestran que carecen de habilidades para implementar el aprendizaje global, desde un individuo social e integral.

Con respecto a eso la nueva propuesta de la revolución cognitiva contempla estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje socio cognitivo como la teoría de la mente, la teoría de la dinámica de tropas, la inteligencia maquiavélica o social (no tiene relación con el sentido negativo de maquiavélico), la implementación del lenguaje como medio de enriquecimiento de los espacios formativos, entre otros.

Según Piedra (2014) éstos son dispositivos que ayudan a la adquisición del proceso de aprendizaje duradero, significativo, vivencial, crítico y reflexivo ya que involucra al ser humano en todas sus dimensiones: social, cognitivo, emociones.

En este sentido con las consideraciones anteriores, se abre una ventana que evidencia que los docentes no se actualizan, carecen de métodos, técnicas y estrategias innovadoras. Se necesitan estrategias pedagógicas menos magistrales, más colectivas que permitan un mayor protagonismo del estudiante.

Asimismo se puede suponer que los estudiantes se mantienen distraídos, inquietos y desatentos ante la necesidad de socialización constante, lo que hace a su vez más difícil el desarrollo de una lección y el manejo de control de grupo por parte del docente.

Esta situación supone entender la falta de motivación e interés del estudiante, lo que muchas veces es interpretado por el docente como

vagabundería o necesidad de llamar la atención, por las constantes interrupciones que afectan el tiempo efectivo de enseñanza y aprendizaje.

4.6. Necesidades de los docentes para abordar la inclusión y la diversidad educativa en el contexto de aula

Durante las entrevistas a los docentes se encuentra que la población en estudio posee conocimientos generales y adecuada disposición para la inclusión y diversidad educativa. Pero a la vez necesitan adquirir habilidades y recursos que les permitan prácticas pedagógicas inclusivas dentro del contexto de aula.

Es decir para que la visión de inclusión y de diversidad educativa sea parte de un proceso de instrucción de todos los estudiantes en un mismo salón de clases (Austin, 2001 citado por Rollins, 2014) se requiere de conocimientos y habilidades más innovadoras que favorezcan a los estudiantes con necesidades educativas.

Con respecto al concepto de inclusión educativa 2 de 8 docentes no brindan su opinión. Dentro de las concepciones brindadas por los restantes 6 docentes se reafirma lo establecido en la UNESCO (2008) y Rollins (2014), corresponde a la visión de dar oportunidades educativas dentro del contexto de enseñanza regular a estudiantes con necesidades.

En este sentido se aclara que la mayoría de los docentes enfoca su respuesta hacia la diferenciación entre capacidades cognitivas y habilidades sociales.

De igual forma se rescata la realidad mencionada por García (2013) sobre que no existe un consenso en la definición de éste término ya que depende del contexto.

Por consiguiente las respuestas aquí encontradas están basadas en la realidad del contexto de aula de cada docente. Para ejemplificar lo anterior, se procede a mencionar palabras de las participantes:

La educación inclusiva es incluir en el sistema regular a los niños con necesidades educativas especiales, yo lo percibo dentro del salón de clases de una manera muy cansado para el docente pero es una nueva oportunidad para los estudiantes con sus pro y sus contra (extracto de entrevista de Docente P).

La educación inclusiva es aquella que no hace ningún tipo de discriminación, todos tienen habilidades diferentes, por lo cual los docentes debemos y tenemos la obligación de ver la forma como los estudiantes aprenden y adquieren el conocimiento de diversas maneras (Palabras de Docente I).

Ante la situación planteada se puede entender que existe cierta preferencia por parte de los docentes hacia la población con necesidades educativas especiales pues, reconocen que les tienen consideración y tratan de brindarle mayor atención ante su necesidad específica como puede apreciarse en el siguiente extracto de entrevista:

Entonces ellos se acoplan bien al grupo en la parte social e inclusive cognitiva, porque ellos son capaces de aprender sin que se sientan aparte, sino que disfruten el aprendizaje, que logren en la medida de lo posible avanzar, aunque uno le tiene un poco más de consideración en el trato (opiniones de docentes, entrevista, Junio, 2016).

Con las evidencias anteriores se determina la necesidad de orientación psicopedagógica hacia prácticas de atención a la inclusión y la diversidad

educativa. Las mismas deberán basarse en la adquisición de conocimientos a partir de las nuevas formas de enseñanza aprendizaje.

Entonces la Ley 7600 (1996) dice que para integrar mecanismos de apoyo basados en la "igualdad real de oportunidades a través del principio de reconocimiento del otro" (p.7) surge la necesidad de desarrollar aspectos de socialización, emociones, lenguaje, trabajo en equipo, uso de tecnologías de información y comunicación.

Estos aspectos permiten alianzas de apoyo efectivas entre estudiantes, promueven la participación activa, que a su vez, conlleva a una motivación intrínseca y extrínseca. También se puede requiere la utilización de actividades lúdicas y no lúdicas dentro del manejo asertivo de las tecnologías de información y comunicación.

Por otro lado en cuanto a la diversidad educativa todos los docentes enfocan su respuesta hacia la diversidad de aprendizajes únicamente, lo que Arnaiz (2006) cita como la diversidad desde el factor académico. Por otro lado se olvida de la diversidad de características evolutivas, expectativas y proyectos de vida.

Algunos ejemplos de respuesta de los participantes enfatizan que todos los estudiantes son diferentes:

... todos los niños son diferentes, tiene necesidades y aprenden de diferentes maneras, entonces al maestro le corresponde buscar la mayor posible de alternativas para que ellos aprendan. Es el hecho de que todas las personas aprenden diferente, se debería aplicar un currículo para cada persona porque todos aprendemos diferente, no todos tenemos las mismas maneras de aprender. La diversidad educativa se da en el sentido de muchas formas de aprendizaje, muchos estilos de aprendizaje, muchas historias de vida, muchos

hogares diferentes donde las costumbres y los valores que se les enseñan son diferentes y se reflejan en el salón de clases (extractos de entrevistas, Junio, 2016).

En virtud de lo anterior se reconoce que los estudiantes tienen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, se cita principalmente el estilo de aprendizaje visual y auditivo. No obstante, se deja de lado el estilo de aprendizaje kinestésico, el cual requiere de la incorporación de los sentidos, movimiento y de la construcción propia del aprendizaje.

Con respecto a ello sólo 2 de los 8 docentes mencionan los factores de diversidad en relación con el ámbito familiar o comportamental de los estudiantes. Tampoco se menciona estilos de crianza, diversidad de culturas, etnias, religiones, comportamientos, rasgo físico y sociocultural.

De esta situación se destaca los siguientes comentarios: "...aunque no tengan problemas de aprendizaje tienen situaciones de hogar muy diversas. Se refiere a (...) muchas historias de vida, muchos hogares diferentes donde las costumbres y los valores que se les enseñan son diferentes" (palabras de dos docentes, Junio, 2016).

En este sentido se necesita el fortalecimiento de la interacción docente-estudiante y docente-familia más allá de lo académico, que involucre vida social, cultural, individual y colectiva de todos los estudiantes en general.

De acuerdo con la disposición docente (punto 4.2) la mayoría de los docentes reconoce que en sus prácticas educativas se evita la discriminación en el salón de clases. En contraparte en la entrevista se denota expresiones que inducen a la discriminación. Así por ejemplo: "yo pienso que esos estudiantes podrían surgir en un aula pequeña (aula integrada) en vez de un aula regular, sin embargo por roce social, por comportamiento, por autoestima, por todas los sentimientos es que se encuentran en el aula regular" (extracto de la entrevista de una docente, junio, 2016).

De la misma manera 6 de 8 docentes utilizan la expresión: “estudiantes con necesidades y estudiantes sin necesidades”, 2 docentes usaron el término de “estudiantes normales” para aclarar entre los estudiantes con adecuación curricular significativa.

Con base en esas expresiones se reflexiona que en lo humanamente posible los profesionales evitan la discriminación pero a la vez, se considera que se les puede pasar de manera pasiva una que otra vez con “aquellos estudiantes más difíciles de controlar” (síntesis de palabras de docentes, entrevistas, junio, 2016)).

Estas evidencias indican que en las prácticas docentes existe una realidad discriminatoria inconsciente que contribuye a promover la exclusión dentro del salón de clases. Al respecto Serrato y García (2014) citan a Duk que menciona que hay que tomar en cuenta que es en el aula donde se refuerza o potencia las conductas de discriminación o inclusión, según se vivencie.

Por consiguiente, es necesario crear conciencia de las prácticas inconscientes que perjudican el proceso de inclusión y diversidad educativa en la institución donde se lleva a cabo el estudio. En efecto la mitad de los participantes, 4 de 8 no creen posible que se pueda lograr la educación sin exclusión.

Con la evidencia obtenida se justifica lo difícil que es para los docentes implementar prácticas pedagógicas inclusivas, con base en ello los siguientes aportes:

... es algo irónico, no se puede porque quiera o no usted como docente tiene que hacer esa diferencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales, entonces usted no puede trabajar en igualdad de condiciones, en su mayoría (hace un gesto con la cara y se encoje de hombros) se logra integrar el estudiante, pero al no poseer conocimientos previos; el estudiante no lo logra.

Otra docente dice: educar sin exclusiones considero es una tarea difícil por la manera que está enfocada un programa de estudio, no lo brindan para trabajar la individualidad. Es difícil que se pueda educar a todos los estudiantes sin exclusión porque cuesta mucho abarcar a todos pero tal vez con más tecnología y más material manipulable que uno tuviese en el aula yo creo que se puede lograr (extracto de entrevista docente, junio, 2016).

Por otra parte la otra mitad de la población sí cree posible que se pueda educar sin exclusión y opinan al respecto: “sí creo que sea posible la educación para todos, pero con los materiales y los recursos adecuados, es sólo cuestión de actitud”.

Otra docente indica “es posible sí tenemos una mente abierta y con la experiencia de que se tiene que poner primero la parte humana antes de poder trabajar lo cognitivo o conocimiento. Le corresponde a uno buscar las herramientas para poder lograrlo”.

En las opiniones restantes se considera que se puede lograr con la presencia adecuada de material manipulable, uso de tecnología o simplemente mediante el disfrute del aprendizaje, sin la presión de la obtención de un resultado cuantitativo en el registro académico.

Sobre la base de lo anterior se encuentra que la educación para todos dentro del salón de clases está dividida, se permite inferir la realidad oculta de discriminación inconsciente pues, las afirmaciones señalan la necesidad de recursos materiales para poder llevarla a cabo.

Se infiere que en la práctica actual docente no se está dando la educación sin exclusión en parte por la necesidad de implementar habilidades docentes, por la falta de material tangible y tecnológico. Estas necesidades permitirían vivenciar

la utilización de estrategias de enseñanza enfocadas al disfrute de aprendizaje para la obtención verdadera de conocimientos significativos para el estudiante.

Por su parte, la minoría de la población muestra (3/8) toma en cuenta los programas de estudio de los diferentes niveles escolares para decir que son inflexibles y que se deben cumplir en un tiempo determinado.

Por lo que se debe establecer una congruencia entre docentes de un currículo homogéneo para una población heterogénea, así se debe priorizar los conocimientos previos a adquirir por los estudiantes con adecuación curricular significativa, que sirvan de principal recurso para el abordaje de la inclusión y la diversidad educativa.

Del mismo modo, se rescata estrategias metodológicas docentes basadas en la fomentación de valores de respeto, solidaridad y afectividad. También el trabajo en grupo como principal herramienta pedagógica para promover la participación de todos.

Puede apreciarse como parte de la participación activa del estudiante la expresión oral de ideas, sentimientos y conocimientos sobre los temas estudiados. De la misma forma se encuentra que, 3 de 8 profesoras utiliza la estrategia de apoyo entre estudiantes, pero solamente 1 indicó que además de tomar en cuenta el rendimiento académico excelente del tutor también considera su parte humana (síntesis de entrevistas docentes, junio, 2016).

En tal sentido, el ejercicio docente de la población en estudio evidencia estrategias metodológicas tradicionales como se mencionó antes (punto 4.4 y 4.5). Por eso es conveniente citar a Lorian (2013) ya que considera que los modelos tradicionales de educación discriminan y excluyen.

En referencia a los hallazgos encontrados hasta el momento se piensa que una de las principales debilidades encontradas es, la deficiencia del uso de estrategias pedagógicas con base en las tecnologías de información y comunicación (TIC) como celulares, tabletas, portátiles, entre otros.

Sin embargo, cabe mencionar que la modalidad más acertada bajo esta línea de enseñanza es lo citado por 3 de 8 docentes a través del uso de la proyección de videos en la pantalla LED que cada recinto educativo posee.

Es importante mencionar que una estrategia de motivación muy utilizada por las docentes consiste en la aplicación del refuerzo positivo tangible (premios) por ejemplo, para I ciclo la entrega de calcomanías, lápices de color, lápices de minas, cuadernos u otros. En cambio para los estudiantes de II ciclo se utiliza el refuerzo positivo no tangible como mensajes positivos en el cuaderno, felicitaciones verbales, reconocimiento ante todo el grupo, principalmente.

Atendiendo a estas consideraciones este accionar docente fortalece la motivación del estudiante con necesidades educativas especiales para la consecución de objetivos de aprendizaje dentro de la inclusión y mediante el reconocimiento con el grupo.

Por otra parte, los docentes reconocen que en su planeamiento general es imposible reflejar las necesidades educativas especiales. Como principal causa presentan la plantilla de planeamiento ya que el uso de una plantilla de planeamiento estandarizada conocida como HELP “es demasiado estructurante y limitadora” (extracto de comentarios docentes).

De acuerdo con las consideraciones citadas, esta plantilla no permite la adecuación efectiva de los objetivos ni de los contenidos. Además, tampoco permite el ingreso de actividades dinámicas que favorezcan la atención de las necesidades pues funciona en línea y tiende a des configurarse ante el ingreso de datos muy pesados.

Adicionalmente, se puede mencionar la carencia evidente de habilidades para el uso de tecnología por parte de los participantes.

Sin duda alguna se evidencia que el uso de esta plantilla de planeamiento HELP, al ser un lineamiento regional impuesto, contribuye con las limitaciones y la desmotivación de los docentes para buscar maneras de incorporar en el planeamiento general las necesidades de los estudiantes.

Como se puede apreciar, debido a las consideraciones mencionadas, los docentes optan por elaborar en su labor diaria un planeamiento aparte para los estudiantes con necesidades educativas especiales, de manera que de nuevo inconscientemente se ejerce discriminación.

Esta programación específica para el estudiante sirve como orientación para llevar a cabo dentro de la labor docente, las modificaciones en las actividades de clase, así se intenta abordar de manera inclusiva al estudiante. Además se busca que salga adelante sin necesidad de cambiar muchos contenidos de aprendizaje en relación con sus compañeros de nivel.

Como complemento, se encuentra que las estrategias y metodologías de enseñanza mayormente utilizadas son las guías, material visual (láminas, dibujos, videos), “uso de fichas especiales” (palabras de docente) lo que es lo mismo que material adaptado. En igual forma se recurre a la atención individualizada como estrategia para asegurarse de la comprensión de una consigna de trabajo, otra es mantener el contacto visual constante con el estudiante (síntesis de palabras docentes).

Significa entonces que pocas docentes (2 de 8) resaltan la importancia de implementar la estrategia de aprendizajes significativos como parte de los medios de apoyo para dicha población estudiantil.

En lo que respecta a recursos institucionales, es importante mencionar que todos los docentes consideran que la escuela brinda los recursos que puede dar. También que al ser una escuela pública los recursos económicos no pueden satisfacer todas las necesidades.

De otro modo, el recurso humano institucional es considerado valioso debido a las habilidades y disposición que poseen. Se resalta especialmente la labor de las docentes de educación especial por su conocimiento y apoyo, tanto a las docentes como a los estudiantes.

Por otro lado, se menciona la falta de motivación e interés por parte del área administrativa. La misma refleja la necesidad de involucrarse más con la población estudiantil con necesidades educativas (síntesis de entrevistas, junio 2016).

En la tabla 4 y 5 se exponen los retos y las limitaciones encontradas de acuerdo con los resultados de las entrevistas. Las cuales se pueden clasificar en tres áreas; aquellas que tienen que ver con las prácticas pedagógicas propiamente, aquellas que tienen que ver con el contexto familiar y personal del estudiante y otras con el rol del docente.

Dentro de las consideraciones destacadas los docentes mencionan reiteradamente la necesidad de tiempo para ejecutar su labor con calidad y para responder a las actividades extracurriculares que les son exigidas.

Lo anterior se refiere a los programas no académicos como festival de las artes, feria científica, convivir, entre otros. Según las docentes, repercute directamente en su planeamiento diario y en la atención propia de los estudiantes, máxime con la población que necesita más atención (extracto de entrevistas) como son los estudiantes con apoyo curricular significativo.

En consecuencia, los docentes deben distribuir el tiempo en todas esas actividades, además impartir las lecciones correspondientes a sus materias, brindar atención individualizada y atender las necesidades educativas.

Muchas de las entrevistadas (5/8) dicen que intentar no perder lecciones es casi imposible y la atención a la diversidad se convierte en utopía.

Con respecto a la capacitación y actualización docente los entrevistados confiesan que hace muchos años no son convocados por la Dirección Regional de Alajuela para tal fin.

Al respecto, proponen espacios de auto capacitación con las mismas docentes de educación especial de la institución en las cuales se contemple aspectos de: planeamiento, estrategias de evaluación, elaboración de material

para la atención de las necesidades educativas especiales, entre muchas otras necesidades (síntesis de entrevistas).

En torno al ámbito familiar de la población estudiantil con necesidades educativas se evidencia un alto porcentaje de ausentismo escolar. Por consiguiente, esta situación demuestra la falta de compromiso del padre o madre de familia en relación con la necesidad educativa de su hijo (a).

TABLA 4: IDENTIFICACIÓN DE LAS LIMITACIONES PARA EL ABORDAJE DE LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE AULA

<ol style="list-style-type: none">1. Espacio, <i>yo anhele trabajar con rincones educativos</i> (extracto de entrevista D.P, junio, 2016).2. Solvencia de recursos económicos3. Banco de fichas y material adaptado a las necesidades de cada estudiante principalmente en lectoescritura y razonamiento matemático.4. Material tangible y manipulable que permita trabajar más dinámicamente.5. Disposición de cada docente para ver <i>que todos son iguales y que se deben tratar por igual, no darle a entender a los demás que alguno es diferente, o que aprende diferente</i> (extracto de entrevista D.L, junio, 2016)6. Programas de estudio <i>exigen mucho a muy poco tiempo</i> (extracto de D.I, entrevista, junio, 2016)7. La falta de regularidad en la asistencia de algunos estudiantes; <i>el ausentismo influye mucho en su nivel académico y de aprendizaje</i> (D.I)8. La falta de compromiso del hogar; una docente menciona al respecto <i>es curioso que la mayoría de los estudiantes que tienen ese tipo de ayuda no cuentan con apoyo del hogar</i> (D.E).9. Falta de apertura para las capacitaciones sobre el tema.10. Falta de motivación del estudiante tanto por parte del docente como la familia.11. La influencia del contexto familiar12. Las constantes interrupciones del proceso de enseñanza aprendizaje con actividades y programas extracurriculares como los programas convivir, FEA, situaciones de papeleo.13. Uso de la plantilla de planeamiento HELP.14. Tiempo para trabajar con los estudiantes

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Significa entonces que la necesidad de compromiso de los hogares influye en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Esta situación al

parecer tiene relación con el contexto de la comunidad, principalmente de problemática social.

A lo largo de los planteamientos hechos, los participantes también expresan como parte de sus limitaciones la falta de espacio, la necesidad de un banco de materiales con instrumentos de evaluación y de trabajo en clase, materiales tangibles, entre otros.

Por su parte únicamente 2 docentes citan la necesidad de uso de tecnologías de información, sin embargo ninguno relató el uso de las mismas dentro del desarrollo de la clase.

Asimismo, 4 de 8 mencionan la falta de apertura y disposición docente para con cada necesidad de los estudiantes en general (palabras de una docente, entrevista, junio, 2016).

En conclusión, la percepción de los participantes en relación con la falta de espacio y tiempo puede tener justificación en el hecho de compartir aula y en la inexistencia de distribución de cada recinto por cm^2 y cantidad de sujetos en él. Por otro lado las instalaciones de la institución poseen más de 30 años de antigüedad, al igual que muchas instituciones públicas fue construida para responder a otras necesidades de la época

Adicionalmente, se tiene la idea que con mayor espacio en el aula se podría trabajar por rincones educativos o talleres, lo que a su vez permitiría a los estudiantes aprender respetando su ritmo y estilo de aprendizaje, además construir activamente el aprendizaje.

De la misma forma, esta falta de espacio y tiempo puede referirse a una necesidad para reflexionar sobre los casos que se consideren prioridad y a las posibles soluciones ante sus necesidades. Un ejemplo de ello radica en que esta práctica se está dando en los recesos, actualmente. Es decir no se cuenta con un horario de coordinación docente regular con las docentes de educación especial previamente establecido.

Por otro lado, se anhela que las docentes de apoyo ejerzan frecuentemente su atención del servicio de apoyo mediante una modalidad de co-colaboración dentro del aula, como explica Duck (2010); una docente regular y una docente de educación especial en un mismo salón de clases.

Al mismo tiempo se espera que la docente de educación especial realice una inducción en el grupo sobre estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente con los estudiantes con adecuación curricular significativa para favorecer la inclusión educativa.

En este sentido, también se necesita capacitación sobre el tema de necesidades educativas especiales y su abordaje desde el enfoque de la inclusión y la diversidad educativa que incluya, temas como adaptación de material, estrategias de planeamiento y habilidades para el mejoramiento de las prácticas inclusivas, entre otros.

En la siguiente tabla se resumen los retos mencionados por los participantes para abordar la inclusión y la diversidad educativa:

TABLA 5: IDENTIFICACIÓN DE LOS RETOS PARA ABORDAR LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE AULA

<ol style="list-style-type: none">1. Falta de actualización por parte de los docentes.2. Información sobre la documentación vigente para atender las necesidades educativas especiales,3. Falta de tiempo para coordinación entre docentes de grado como de apoyo planeamientos de las necesidades educativas.4. Espacios de autoayuda entre docentes sobre todo con las de educación especial.5. Necesidad empática con el estudiante, una docente lo describe así; <i>tratar de ver el mundo como ellos lo perciben</i> (D.J, Junio, 2016)6. Mayor articulación entre los programas de estudios de las diferentes asignaturas.7. Características propias de procesos de aprendizajes anteriores que incluyen un aprendizaje evaluado de una manera más memorística y menos de comprensión o razonamiento.8. Adaptación de material9. Instrumentos de evaluación estandarizados para las necesidades educativas especiales
--

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Como se dijo anteriormente se reconoce la labor del docente de educación especial ya que, brinda ayuda en el planeamiento de intervención pedagógica para cada estudiante. Este apoyo curricular forma parte de las programaciones individuales de cada discente con adecuación curricular significativa, específicamente en las áreas de español y matemáticas pues estas asignaturas se consideran las áreas base para las demás materias.

Lo anterior permite reflexionar que el reconocimiento hacia el docente de educación especial forma parte de su ejercicio profesional mediante el seguimiento del estudiante tanto de manera individual como grupal en el salón de clases. Además el compartir conocimientos con la docente regular y el respeto que demuestra hacia aspectos de índole personal del estudiante. Ya que se admite que la relación del estudiante y de la madre de familia es más abierta y de confianza con la docente de apoyo que con la docente de aula regular.

Para esto, esa comunicación recíproca entre madre de familia, docente de apoyo, docente regular y estudiante contribuye a mejorar la empatía y el compromiso que permiten atender la diversidad de mejor manera.

Por eso se analiza que con este valioso recurso humano se pueden solventar algunos de los retos y limitaciones citadas, como la capacitación docente.

Por otra parte, se considera importante decir que las docentes necesitan retomar habilidades en cuanto al uso de tecnologías como computación, internet, aplicaciones educativas, entre otras. Puesto que éstas contribuirían para abordar asertivamente las adecuaciones curriculares significativas desde la visión de inclusión y diversidad educativa, mediante técnicas innovadoras.

Finalmente es preciso recurrir a la implementación del intercambio de roles entre docente y estudiante para promover la interacción social. Debido a que el uso de estrategias sociales de aprendizaje en donde se implique el comportamiento social y el lenguaje contribuyen a la práctica de técnicas, estrategias y metodologías inclusivas de atención a la diversidad. Tal como se establece en el nuevo modelo de adquisición de conocimientos del ser humano

(Piedra, 2014), el cual está contemplado en la sociabilidad innata que poseen las personas.

4.7. Perspectivas de las madres sobre la pertinencia del abordaje educativo de la adecuación curricular significativa

Para describir la perspectivas de la madres sobre el pertinente abordaje de las adecuaciones curriculares significativas, se entrevista tres madres con edades de 31, 32 y 39 años, la mayoría son amas de casa, viven en unión libre y poseen más de un hijo. Se detalla en la siguiente tabla (6) las características de cada una:

TABLA 6: DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS MADRES DE FAMILIA

<i>Siglas nombre</i>	Edad	Estado civil	Ocupación	Canti- dad Hijos	Escolari- dad	Naciona- lidad	Situa- ción econó- mica
JC	31	Unión libre	Ama de Casa	3	Ninguna	Costarricense	Media
MV	32	Soltera	Gondolera supermercado	2	Primaria inconclusa	Nicaragüense	Media
JM	39	Unión libre	Ama de casa	2	Cuarto escuela	Costarricense	Media

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Sobre la concepción de la adecuación curricular significativa se encuentra que 1 de 3 madres conoce adecuadamente en qué consiste el apoyo de la adecuación curricular significativa de su hijo, como la simplificación o eliminación de contenidos de clase.

En palabras de la participante “que se le baje el nivel de lo que ven los compañeros”. Así mismo las otras participantes identifican el concepto de adecuación curricular significativa como el apoyo que la docente de educación especial le brinda al estudiante porque, se “le dificulta aprender más que a otros estudiantes”. También afirman que se puede relacionar con aprender contenidos

diferenciados (extracto de entrevistas con las madres, junio 2016) al resto del grupo en que se encuentra.

Por su parte ninguna de las madres reconoce la diferenciación entre el apoyo de adecuación curricular significativa y el apoyo de la adecuación no significativa, para ellas resulta únicamente en el cambio de docente de apoyo. Por eso se recuerda que el apoyo significativo consiste en modificaciones importantes al plan de estudios para responder a las necesidades de cada estudiante y el apoyo curricular no significativo consiste en las estrategias, metodologías y técnicas que el docente le pueda brindar al estudiante para atender su necesidad específica (MEP, 2005).

En relación con aspectos del contexto familiar se considera la presencia de antecedentes familiares en problemas de aprendizaje. Puesto que ninguna madre terminó la primaria, sólo 1 de 3 no fue escolarizada, las otras dos desertaron tempranamente del sistema educativo.

Desde esta óptica se concuerda con deficiencia de conocimientos académicos para apoyar a sus hijos durante la educación escolar debido a que no saben leer y escribir adecuadamente, su nivel de competencia en el mejor de los casos llegó hasta cuarto nivel de primaria.

Por eso todas las madres perciben la adecuación curricular como un apoyo bueno y oportuno para su hijo, aunque 2 de 3 de las participantes reconoce que en ocasiones se les brinda material diferenciado. Lo anterior se puede entender a la correspondencia con el principio de equidad, en otras palabras atender la diferenciación para lograr la igualdad (Blanco, 2006).

Para ejemplificar tales consideraciones se resalta el comentario de una madre, quien tiene una perspectiva de ver la necesidad académica de su hijo como “una condición y no como un problema”. A propósito no le agrada que se le envíe material diferenciado a su hijo pero afirma que, sí le envían el mismo material que sus compañeros su hijo “se frustra y es bien difícil para él” (síntesis de entrevista de la madre).

Lo anterior hace pensar que la situación del docente debe ser difícil de abordar ya que, no implica únicamente el apoyo hacia el estudiante sino también hacia la madre de familia y, según la Ley 7600: “Necesidad de una persona derivada de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje” (p.8). En el caso de los niños con adecuación curricular significativa se encuentran las dos necesidades mencionadas.

En referencia al papel de las madres como parte del proceso de seguimiento y aplicación de la adecuación curricular (Ley 7600), se encuentra que 2 de las 3 madres están muy involucradas con el avance del estudiante.

La evidencia de ello radica según lo dicho por 1 de las 3 madres, quien reconoce que periódicamente realiza revisión de las tareas, los cuadernos y los mensajes. También trata de mantener comunicación con el estudiante y con los profesores, aunque con éstos últimos en menor medida.

No obstante, se desconoce el proceso de seguimiento, trámite y aprobación que debe hacer la docente a cargo para cumplir con el seguimiento y el apoyo al estudiante. Tanto en relación con las necesidades educativas en el contexto de aula como en la evaluación y el material de trabajo.

Por su parte en aspectos de situación familiar se identifica que en la casa los hijos con apoyo curricular significativo no cumplen los mismos derechos y responsabilidades que sus hermanos.

Al respecto se encuentra que para 2 estudiantes las responsabilidades se recargan más que sus hermanos y, en 1 de ellos no existe ninguna responsabilidad (datos extraídos de las entrevistas).

En tal sentido, se puede suponer que aquellos que tienen más responsabilidades les quedan menos tiempo para deberes escolares. Así, el rendimiento escolar puede verse influenciado negativamente por la presencia de signos de cansancio. Por tanto se evidencia que en la atención a la diversidad educativa debe de tomarse en cuenta en estos casos.

En cuanto a las prácticas pedagógicas discriminatorias, las madres opinan en 1 de 3 madres que encuentra positivo la atención del apoyo de la docente de educación especial mediante la extracción del niño de sus lecciones regulares. En contra parte las otras 2 madres coinciden en que los conocimientos que reciben en el aula con la docente regular son importantes, que le van a hacer falta para la prueba. Aclaran que mientras van al aula de apoyo nadie les realiza el trabajo de la otra docente y, por eso se quedan atrasados con la materia, tienen que ponerse al día por su propia cuenta (extracto de entrevistas), lo cual es difícil porque muchas veces no ven el mismo contenido.

Por otro lado las madres tienen una noción acertada de las concepciones de trabajo colaborativo y cooperativo como la participación o el aporte de todos los estudiantes para lograr una tarea. Y como el hecho de compartir los materiales necesarios para trabajar en clase. Es decir, lo expresan en necesidades de ayudarse unos a otros.

Sobre el actuar docente se considera que sólo algunas de las docentes de esta institución motivan positivamente al estudiantado para seguir adelante. A pesar de la existencia de profesionales que practica el manejo de disciplina del grupo bajo la amenaza de palabras, boletas o mensajes al hogar.

Al respecto hubo una señora que menciona que “la docente amenaza con asuntos de becas al grupo y que eso pone nervioso, desmotivado y temeroso de reprobar a su hijo con necesidades educativas” (extracción de palabras de una madre).

Mientras tanto se prefiere que el apoyo curricular sea únicamente por parte del docente mediante la atención directa del estudiante o por la docente de educación especial. Ya que la práctica de apoyo entre estudiantes es sentida por alguna como una forma únicamente de competencia docente.

Se entiende que a las madres les parece más el deber del docente en cuanto a brindar atención individualizada, control y supervisión constante de los

ejercicios o trabajos realizados por el o la estudiante (MEP, 2012, documento no publicado).

Se justifica lo anterior bajo la percepción de una participante que dice que ella lo ve “como una forma de evadir la responsabilidad del docente”, afirma que esa modalidad “sólo sirve para que el otro (compañero) se dé cuenta que le cuesta, se burlan de él” (palabras de una madre, entrevista, junio 2016).

Se desprende hasta ahora que, las perspectivas de las madres sobre el abordaje de la adecuación curricular significativa consiste únicamente en la ayuda que su hijo (a) pueda recibir en el centro educativo desde la óptica de mejores resultados cuantitativos en las pruebas de cada asignatura y, por ende en los promedios trimestrales.

Se da entender que la responsabilidad está más inclinada hacia el centro educativo, específicamente hacia el docente de grado y la docente de apoyo. Dado que las madres se involucran cada vez menos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

De tal modo que en un estudiante con el apoyo curricular aprobado no le es exigido por parte del hogar el cumplimiento de los deberes escolares, puesto que las madres admiten que revisan los cuadernos pero no establecen consecuencias correctivas al respecto.

Como se evidencia en sus comentarios: “yo le digo que haga las tareas y estudie, pero no me hace caso” (extracto de entrevista). Hacen suponer la falta de autoridad, límites y deberes en el ámbito de contexto familiar.

Otro aspecto a resaltar es que las madres mantienen una comunicación constante con su hijo, si bien es cierto muy poca con la docente de grado. Lo cual es necesario para una oportuna atención a la diversidad e inclusión educativa.

En la siguiente tabla se exponen las diferentes opiniones brindadas por las madres:

TABLA 7: DESCRIPCIÓN DE LAS PERSPECTIVAS DE LAS MADRES SOBRE EL APOYO CURRICULAR SIGNIFICATIVO

	Madre K	Madre A	Madre S
Descripción del Hijo con Nee	Es el hijo intermedio de tres. Cariñoso, colaborador, amable, atento. Mucha habilidad social	Lo considera normal, es un niño con sueños, es muy dependiente de ella. Considera que lo que tiene su hijo es una condición pasajera “algún día se le va a quitar” No tiene responsabilidades ni deberes en el hogar. El padre lo llama “bebé”	Dice que es muy lenta, que hay que estarle hablando y recordando las cosas; es olvidadiza. La describe como vaga y que le cuesta porque ella llegó tarde aquí, en Nicaragua se estudia diferente “no se aprende nada”
Antecedentes familiares	Ella no pudo ir a la escuela, no sabe leer ni escribir. El hermano mayor le costó pero no tanto y ahora en el colegio no lo logra. El padre llegó hasta sexto de la escuela. Posee tías y primos con problemas de aprendizaje.	Ella llegó hasta el cuarto año de escuela, la sacaron y no pudo terminar la primaria. El papá es guarda de seguridad privado. Estudió hasta noveno.	En su familia ninguno estudió, apenas fue que aprendieron a leer y escribir La abuela es iletrada.
Concepto de inclusión y diversidad educativa	Desconoce	Inclusión lo describe como que lo tomen en cuenta. Diversidad desconoce el término.	Desconoce
Proceso de adecuación curricular significativa	Desconoce el concepto de adecuación curricular significativa. Desconoce el proceso. Desconoce la diferencia con la adecuación curricular no significativa	Se refiere a ver materia parecida pero un nivel más bajo. Desconoce la diferencia con la adecuación curricular no significativa	Desconoce el concepto de adecuación curricular significativa. Desconoce el proceso. Desconoce la diferencia con la adecuación curricular no significativa
Percepción de los apoyos recibidos por su hijo	Lo describe como bueno. Resalta paciencia de algunas docentes. Menciona que no está de acuerdo con el apoyo de tutor. No menciona más apoyos recibidos.	Considera que son buenos, excepto este año que le tocó unas docentes poco colaborativas. Menciona: Tiempo extra para los exámenes. Llamarle constantemente la atención. Desea que le den la materia fotocopiada porque no entiende la letra de su hijo.	Sólo reconoce a la docente de educación especial como apoyo.
Relación madre-docente	Este año menciona que es adecuado, aunque se queja que	Regular	Regular Menciona que como ella trabaja no está

	el profesor es muy estricto y cree que no le pone la suficiente atención.		atenta con lo de la escuela.
Percepción de la labor docente	Rescata que hay de todo, algunas muy buenas otras parece que vienen sólo por el sueldo. Así lo describe: <i>no todos los docentes trabajan en equipo, algunos trabajan por el sueldo y no les preocupa nada más. No todos los docentes motivan e intentan que todo el alumnado trabaje de acuerdo a su capacidad.</i>	Desconoce. Sin embargo cree que no le brindan la atención suficiente a su hijo. Considera que no todos los docentes en esta institución se preocupan por las diferentes necesidades de aprender de los estudiantes. Expresa que los docentes sí trabajan en equipo y cree que sí son ejemplo para los estudiantes. También cree que no todos los docentes motivan a los estudiantes a trabajar mejor y de acuerdo a sus capacidades	Buena, pero no rescata nada o no da un ejemplo. Cree que todos los docentes se preocupan por atender las necesidades que tienen los estudiantes por aprender. Da a entender que sí no aprenden es por situaciones del alumno no del docente. <i>Los docentes sí motivan a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades, que el estudiante que sale mal es porque no estudia.</i>
Percepción de la administración	Desconoce el deber administrativo.	También opina que no existe un trato justo para todos los grupos de clase en cuanto a distribución de recursos, ubicación de los salones por niveles y designación de los docentes. Si así fuera, tendría una buena maestra como la que tuvo mi hijo el año pasado, la niña Ili, supo llevarlo, le siguió perfectamente la adecuación, lo entendía como era él, pero se la cambiaron este año.	Cree que el trato es justo en cuanto distribución de los recursos, docentes y salones de clase, aunque reconoce que no sabe nada del tema, menciona aspectos de situaciones de grupo como pago de cuotas.
Percepción del servicio de apoyo	Destaca la labor de la docente de apoyo. Está de acuerdo con el apoyo sacándolo de las lecciones con la docente regular.	Destaca la labor de las docentes de apoyo. NO está de acuerdo con sacarlo de las lecciones, prefiere que venga fuera de horario para que no pierda lecciones.	Solo rescata la labor de la docente de apoyo, se siente muy contenta porque esta docente fue la que le ayudó a avanzar. Está de acuerdo con que le brinden apoyo sacándole de las lecciones.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

A partir de los supuestos anteriores en la tabla 6, se resumen algunas de las ideas mencionadas por las madres para determinar que poseen muy pocos conocimientos sobre aspectos importantes en relación con el proceso y seguimiento de la adecuación curricular significativa.

De ese modo, se desprende la necesidad de futuras investigaciones para brindar herramientas de orientación psicopedagógicas a las madres que les permitan adquirir dicho conocimiento para con ello, ser verdaderas partícipes del proceso de inclusión.

Como consecuencia se recarga toda la labor al docente de grado y se espera beneficio mediante la aprobación del año escolar del niño (a), como ya se mencionó.

No obstante, se deja de lado sí se adquiere conocimiento de acuerdo a la capacidad del mismo o a aspectos como el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, de autonomía u otro. Estas habilidades son necesarias para una adecuada inclusión en la sociedad.

También se denota que todas las madres se sienten satisfechas con el servicio de apoyo lo cual coincide con el sentimiento del docente regular y favorece la visión de inclusión y atención a la diversidad que se pretende.

Por tanto la percepción general de las madres es que, el apoyo curricular significativo está relacionado con el avance del niño (a) en grados académicos. Ya que al respecto ninguna rescato algún avance propio en adquisición de aprendizajes del estudiante.

Por su parte, únicamente una madre indicó que revisa cuadernos y que está pendiente de las labores escolares de su hijo en relación con el aprendizaje adquirido. En la mejor de las circunstancias, las demás madres esperan los resultados cuantitativos para luego reaccionar en busca de una “defensa” ante la obtención de promedios negativos.

En tal sentido, surge la interrogante: ¿entonces cuál es el fin del apoyo de la adecuación curricular significativa para las madres? Al parecer consiste nada más en la ayuda que su hijo recibe para aprobar el año escolar. También en suplir la falta de apoyo del hogar, mediante la atención de la ayuda de la docente de apoyo quien le colabora muchas veces con la realización de extra-clases, preparación para exámenes y reforzamiento de conocimientos.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Como resultado de esta investigación se puede concluir lo siguiente:

- Se concluye que los docentes poseen una actitud positiva hacia las necesidades educativas, la mayoría de los entrevistados mantiene una apertura a la reflexión y la flexibilidad de cambio en busca de la mejora continua del proceso de inclusión y atención a la diversidad educativa de la institución
- La disposición positiva del docente hace que dentro de su labor diaria se implementen estrategias, técnicas y metodologías que contribuyen a fortalecer la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes como; la atención individualizada, simplificación de las fichas de trabajo o asignaciones a realizar, ubicación espacial cerca de la docente. Todo lo anterior es consecuencia del ejercicio de educación inclusiva y la atención a la diversidad a cabalidad en el salón de clases.
- En cuanto a los conocimientos sobre inclusión y diversidad educativa se encuentra que, la población estudiada posee un conocimiento básico, el mismo está relacionado con principios de integración más que de inclusión y diversidad educativa. Además en relación con el estudiante se encuentra que el docente no tiene un conocimiento real del discente y su contexto. Ya que las respuestas se enfocan en aspectos académicos únicamente. Y se deja de lado las dimensiones socioemocional y socio cultural del estudiante.
- Se encontró que la institución reconoce la importancia de la atención en inclusión y diversidad educativa puesto que, se encuentra en el plan anual educativo de la institución. Sin embargo los docentes perciben que se les debe facilitar mayores espacios de reflexión para análisis y trabajo en equipo que permita la meta real de inclusión educativa.
- Se entiende que desde la práctica docente es difícil abordar la inclusión y atención a la diversidad ya que, se debe incluir aspectos de índole familiar

y personal del estudiante y, no se dispone de espacio ni de tiempo en la institución.

Las experiencias docentes que evidencian fortalezas desde la práctica pedagógica son:

- Ubicación del estudiante cerca del docente para facilitar la atención individualizada y el seguimiento del trabajo en clase.
- Distribución del salón de clases por equidad de género y participación estudiantil.
- Presencia de diversidad educativa en cada salón de clases mediante diferentes etnias, culturas, estilos y tipos de aprendizaje, comportamientos, etc.
- Ausencia de favoritismos de manera que se exige el trabajo de todos los estudiantes por igual.
- Convivencia en la mayoría de los salones de clase basada en valores de compañerismo, empatía, respeto, amistad, integración tanto por parte del docente como de los estudiantes.
- Existencia de un trabajo coordinado entre los docentes de nivel que crea igualdad de oportunidades para el estudiantado.

Por otro lado las necesidades más destacadas de los docentes son:

- Mejorar las habilidades de conocimiento e identificación con el estudiantado sobre aspectos familiares, personales y socioemocionales para lograr un mejor sentido de pertenencia, aumentar el estado motivacional y la participación del estudiante en el proceso de construcción de conocimiento.
- En igual manera es necesaria la participación activa de la labor administrativa de la institución en el proceso de inclusión y diversidad educativa que, inste a la participación e incorporación de toda la

comunidad educativa como fuente enriquecedora del currículo. Que motive y reconozca la labor docente.

- Es necesario desarrollar habilidades sobre el uso e implementación de dispositivos electrónicos como parte de las estrategias de atención a la diversidad, esto incluye: celulares, tabletas electrónicas, los videos juegos y aplicaciones educativas y lúdicas.
- Se desprende también la necesidad de desarrollar habilidades en estrategias y técnicas didácticas innovadoras que estimulen la participación activa del estudiante en la construcción propia de su aprendizaje, que involucren el trabajo colaborativo y cooperativo más allá de un trabajo en grupo. En su lugar se promueva los dispositivos socio cognitivos de teoría de la mente, inteligencia maquiavélica, estimulación del lenguaje, teoría de la dinámica de tropas.
- Surge la necesidad de capacitación, auto capacitación y actualización docente en atención a la diversidad e inclusión educativa.
- Por todo lo dicho la educación para todos es difícil de llevar a cabo en el día a día del actuar docente. Se evidencia en las experiencias de los mismos las razones que justifican la equiparación (Blanco, 2006) más que la inclusión ya sea por, la variabilidad de diferencias, por la utilización de la plantilla de planeamiento regionalizada, el régimen de tiempo establecido para cada contenido del programa de educación y por la implementación de las estrategias educativas individuales y magistrales que se brindan dentro del salón de clases.
- En suma dentro de las experiencias docentes se encuentra que la institución educativa posee un valioso recurso humano, siendo el más destacado el departamento de educación especial puesto que, hace que el docente, la madre y el estudiante se sienta apoyado y comprendido. Esta posición empática favorece la apertura hacia la atención de la diversidad educativa.

- Por su parte las perspectivas de las madres en cuanto al abordaje de las adecuaciones curriculares educativas de sus hijos están enfocadas en el avance de niveles escolares, principalmente.
- En relación a ello las madres perciben la adecuación curricular significativa como un gran apoyo para los niños que presentan mayores dificultades de aprendizaje, pero a la vez desconocen el proceso que se lleva a cabo durante la aplicación del apoyo.
- Es conveniente citar la consideración de las madres al expresar que no poseen la formación académica suficiente para ayudar a sus hijos con necesidades educativas, lo que conlleva a que el avance en formación de conocimientos de ese estudiante recaiga mayormente sobre el docente que lo tiene a cargo.

5.2. Recomendaciones

- Se le sugiere al docente adquirir mayor conocimiento de sus estudiantes mediante entrevista y conversatorios exploratorios sobre las situaciones socioemocionales, familiares y personales que los agobian constantemente. De esta manera se favorece la toma de decisiones para mejorar las prácticas de inclusión y diversidad educativa, al generar mayor sentido de pertenencia, aumentar el estado motivacional y la participación del estudiante en el proceso de construcción de conocimiento.
- Para mejorar las habilidades docentes, se recomienda implementar estrategias didácticas más dinámicas, activas e innovadoras, desde la perspectiva del socio-constructivismo y el uso adecuado de la tecnología en favor de la adquisición de aprendizajes significativos. Ello implica, la adquisición por parte del docente de aplicaciones educativas, juegos, uso de redes sociales, trabajo cooperativo, colaborativo como medio de retroalimentación.
- También para mejorar las habilidades educativas se sugiere al docente abordar la inclusión y la diversidad educativa desde las emociones y

comportamientos de los estudiantes dentro del aula, a través de estrategias de trabajo colaborativo y cooperativo mediante las concepciones de la teoría de la mente, dinámica de tropas, comunicación y lenguaje, inteligencia maquiavélica. Estos tópicos del aprendizaje (Mora, 2015) invitan al reconocimiento del otro como parte esencial de la adquisición de aprendizajes significativos mediante vínculos sociales.

- Para mejorar las experiencias de aula se aconseja la implementación de un proceso de detección de los tipos y estilos de aprendizajes de los estudiantes al inicio del curso lectivo. Ello permite abordar en el planeamiento educativo de clases metodológicas enfocadas en el estudiante y sus diversas formas de aprender. De esa manera se facilita la diversidad educativa en diferentes momentos del aprendizaje.
- Dentro de las experiencias, perspectivas y necesidades de los profesionales se considera necesario priorizar la selección de los objetivos y contenidos de los programas de estudio para los estudiantes con adecuación curricular significativa. Ello contribuye al desarrollo de un planeamiento didáctico más inclusivo.
- Como parte de las necesidades a atender se insta a la parte administrativa de la institución a motivar a las diversas fuentes del curriculum hacia el proceso de cambio de inclusión y diversidad educativa de manera que, contribuyan a enriquecer el ambiente de enseñanza-aprendizaje en la pluralidad de: aprendizajes, habilidades, comportamientos y necesidades del estudiantado y de los docentes.
- Se aconseja que para solventar la necesidad de capacitación y espacios de trabajo de reflexión entre docentes se cree a nivel institucional una página wiki o un blog educativo en donde las docentes puedan exponer los casos que les preocupan. Así mismo, estos espacios serán administrados por el departamento de educación especial que en diferentes momentos puedan responder y ampliar conocimientos a todos los demás. Esta modalidad no sólo sirve como espacio de reflexión sino también de capacitación mediante temas o breves cláusulas informativas.

- Es necesario influir en las madres de familia de diferentes maneras para acercarlas más hacia el proceso de seguimiento y cumplimiento de deberes de sus hijos en el entorno escolar. Se cree que con un acercamiento por parte del docente y la institución educativa, las madres podrían interesarse en ir más allá y esto contribuiría en la motivación del estudiante y del docente para la consecución de la inclusión educativa
- Se propone que el gran trabajo del recurso humano del departamento de educación especial permite crear una escuela de padres o madres en donde se brinde asesoría, información y formación a los padres para apoyar a sus hijos en los diferentes procesos y deberes del aprendizaje.
- La propuesta de orientaciones psicopedagógicas que surge de esta investigación es sólo un punto de referencia para la superación profesional en atención a las necesidades educativas especiales ya que, está centrada en la adquisición de conocimientos novedosos que permitan abordar las adecuaciones curriculares significativas desde la visión de inclusión y diversidad educativa.

CAPÍTULO VI

**PROPUESTA DE ORIENTACIONES
PSICOEDUCATIVAS**

ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL ABORDAJE DE ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO COSTARRICENSE

Dirigida a docentes de I y II ciclo como parte de los mecanismos de apoyo para abordar las adecuaciones curriculares significativas desde la visión de inclusión y diversidad educativa.

2016

Recopilado por: Flor Morales

Tabla de Contenido de las Orientaciones Psicopedagógicas

CAPÍTULO VI	118
PROPUESTA DE ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS.....	118
ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL ABORDAJE DE ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO COSTARRICENSE	119
Tabla de Contenido de las Orientaciones Psicopedagógicas	120
6.1. Propósito de las orientaciones educativas	122
I Parte.....	124
1. El socio constructivismo como metodología de trabajo para abordar la inclusión y diversidad educativa	124
1.1. Socio constructivismo	125
II Parte.....	129
2. TÉCNICAS PARA ABORDAR LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EDUCATIVA A PARTIR DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL SOCIOCONSTRUCTIVISMO	129
2.1. Concepción Aprendizaje Colaborativo, Cooperativo y su Relación con los Dispositivos Socio-Cognitivos Constructores de Conocimiento	130
2.1.1 Aprendizaje colaborativo	130
2.1.2. Aprendizaje cooperativo	131
2.2. Inteligencia Maquiavélica	133
2.3. Teoría de la Mente	134
2.4. Las Emociones en el Proceso de Aprendizaje	135
2.5. La Teoría de la Dinámica de Tropas en el Proceso de Aprendizaje Cooperativo	137
2.6. Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)	138
III Parte	142
3. ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS DESDE LA VISIÓN DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA	142
3.1. Estrategias de Trabajo Cooperativo y Colaborativo con Apoyo en los Elementos Socio Cognitivos	142
3.2. Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo a través de las TIC	147
3.2.1 Uso de video juego.....	148
3.2.2. Redes sociales.....	151

3.2.3. Uso de webquest.....	152
3.2.3. Aplicaciones didácticas.....	154
3.3. Estrategias para Trabajar las Emociones en el Aula como parte de la Educación Inklusiva	160
3.3.1. El diccionario pictográfico de emociones.....	161
3.3.2. El tarro de las emociones o la caja de las emociones.....	161
3.3.3. Árbol Motivacional.....	161
3.3.4. Creación de espacios como rincones emocionales.....	162
3.3.5. Boletas positivas.....	163
REFERENCIAS DE LAS ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS	165

Como consecuencia de los resultados obtenidos en cuanto a los conocimientos, habilidades y prácticas docentes, así como la alta disposición para abordar las adecuaciones curriculares significativas desde la visión de inclusión y atención a la diversidad. Surge la propuesta de orientaciones psicopedagógicas como un punto de referencia de superación profesional, para la puesta en práctica de una atención a la diversidad bajo la base de fundamentación social que permite construir ambientes de aprendizaje más humanos e integrales, es decir centrado en la persona con discapacidad intelectual y su entorno.

6.1. Propósito de las orientaciones educativas

El siguiente aporte psicopedagógico pretende generar mecanismos de apoyo para los docentes de aula regular para el pertinente abordaje psicopedagógico de las adecuaciones curriculares significativas, desde una visión de educación inclusiva y atención de la diversidad.

Dentro de los mecanismos de apoyo se plantea métodos, técnicas y estrategias psicopedagógicas innovadoras y creativas dirigidas a los educadores del centro educativo Manuel Francisco Carrillo.

En los últimos años los avances de las diferentes disciplinas proponen que se debe respetar en los espacios formativos la alta sociabilidad a la que biológicamente todas las especies nacen predispuestas. Por lo que los seres humanos para tener espacios de aprendizaje significativos, se deben basar en la convivencia social dentro del salón de clases, respetando las diferencias como parte de la diversidad que enriquece el espacio pedagógico.

Por esa razón se propone esta herramienta de apoyo pedagógico basado en el socio constructivismo. Ya que con ello se pretende contribuir a facilitar el proceso de inclusión y diversidad educativa en el centro educativo, mediante la implementación de técnicas de trabajo colaborativo y/o cooperativo, dispositivos socio-cognitivos constructores de conocimiento (Piedra, 2014) y el uso de tecnologías de comunicación actuales.

Estas orientaciones pedagógicas son un primer acercamiento para apoyar al docente hacia la consecución de objetivo meta; promover prácticas pedagógicas inclusivas de atención a la diversidad a través de una educación de calidad, dentro de la perspectiva de derecho fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico (UNESCO, CIE, 2008; Ainscow & Echeita, 2010; Blanco, 2006).

I Parte

1. El socio constructivismo como metodología de trabajo para abordar la inclusión y diversidad educativa

Los seres humanos aprenden mejor y más significativamente desde la interacción con el otro como establece Dunbar (2010) citado por Mora (en Piedra et al.2015, documento no publicado), “el cerebro humano evoluciona por y para el aspecto social” (p.2) es decir para comprender la individualidad del otro se debe establecer cierto vínculo con el sujeto.

Ante la visión de la inclusión educativa y la atención a la diversidad, lo anterior debe ser retomado por los docentes como parte de la complejidad del niño (a) que se encuentra en el salón de clases. Se refiere a la complejidad porque no se puede separar los componentes que están en el entorno y que interfieren con la forma de aprender.

Por tanto no se puede limitar a los aspectos biológico, psicológico, social, familiar e individual del sujeto que se encuentra como docente en los centros educativos. Por esta razón se debe tomar la inclusión educativa como parte integral para atender la diversidad, que a su vez está marcada por potencializar la individualidad de cada quién.

Como dice Morín (2002) para lograr una reforma educativa es decir, un cambio en la educación se deben enfrentar tres desafíos: el primero es la globalidad, el segundo la complejidad y el tercero la dimensión cultural.

El autor desea comunicar que en los modelos tradicionales de enseñanza se le enseña al alumno a ser selectivo en sus conocimientos porque se enseña a separar la información de lo complejo a lo simple. De tal modo que se estudia o se aprende para la obtención de un número, para aprobar un nivel académico pero no para la vida.

Debido a ello es que se debe impulsar un cambio en la educación a través de la inclusión y la diversidad educativa, puesto que se articula la adquisición de conocimientos y la toma de decisiones para ser aplicados en la vida misma.

En otras palabras, se necesitan educandos críticos ante el mundo cambiante, capaces de adaptar lo que aprenden a su cotidianidad e integrarlo en su propio contexto. Al respecto Morín (2002) menciona a Montaigne “vale más una cabeza bien puesta que una repleta” (p.23) es decir; de que sirve llenar a los estudiantes con conocimiento en su cabeza sino se forman actitudes, aptitudes y habilidades que les permita resolver problemas cotidianos.

Desde la psicopedagogía los procesos formativos son contextos dinámicos en entornos altamente sociales, debido a que durante el transcurso del tiempo cambian aspectos importantes en relación con la educación como son los programas de estudio, la manera de evaluar y otros. Más lo que nunca va a cambiar es que están conformados por la parte humana.

Los discentes ante todo son seres humanos con necesidades, motivaciones, intereses, habilidades y capacidades que hacen que el proceso formativo sea un proceso social dinámico, espontáneo, necesario y natural de cada ser.

Es en relación con lo anterior que se habla del socio constructivismo como metodología de trabajo para abordar la inclusión y diversidad educativa.

1.1. Socio constructivismo

Se considera a Lev. Vigotsky como el principal propulsor del socio constructivismo. Este autor rescata lo social, cultural e histórico que forma parte del niño (a) y por ende, de los procesos formativos.

Además considera que el aprendizaje debe ser participe, activo e independiente. Cada individuo debe experimentar sus propias experiencias para que el aprendizaje sea significativo y duradero.

En el socio constructivismo, constructivismo social o cultural como también se le conoce queda claro que; las experiencias familiares y culturales son influyentes para el desarrollo del potencial del sujeto. De ahí que no es lo mismo un niño de clase media o alta, a un niño extremadamente pobre. Por eso, de acuerdo con esta teoría los niños que se desarrollan en ambientes pobres y precaristas poseen una limitada inteligencia, porque el conocimiento depende del medio.

Se puede decir que, el socio constructivismo nació del constructivismo, principalmente a partir de Piaget. Desde ello el autor (Vigotsky) apoya y se apoya en la teoría de Piaget en cuanto al desarrollo, genética y asimilación de conocimientos. Pero también existen otros autores que coinciden con este pensamiento de aprendizaje a través de la convivencia social, como Brunner, Ausel, Freire, Morín, entre otros.

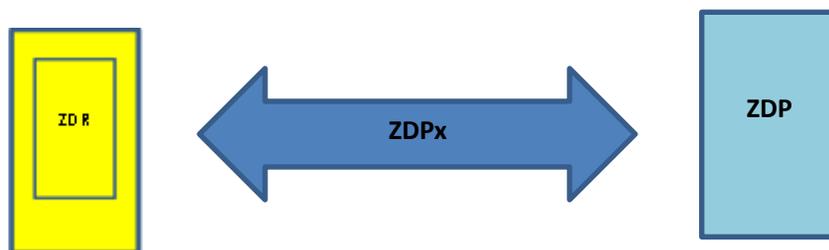
Sin embargo para este aporte y como parte del enriquecimiento de conocimiento docente se hablará únicamente de la metodología de enseñanza que propone la teoría de Vigotsky.

Se expone en el socio constructivismo que el sujeto debe interactuar con el objeto de conocimiento y, no sólo eso debe anteceder un estímulo para que se genere un desequilibrio que motive al sujeto a buscar una respuesta, en su medio y cultura.

Se puede entender que es ahí donde se desarrollan los procesos básicos del aprendizaje: comunicación, lenguaje, razonamiento y otros. Así la cultura, la herencia y el medio son pilares fundamentales en el proceso de aprendizaje del niño.

Al considerar lo anterior el sujeto pasará a desarrollar su aprendizaje mediante la construcción interactiva de esos tres pilares y la apropiación o asimilación que el niño realice del objeto de estudio. Esto permite crear sus propios aprendizajes y conocimiento.

Dentro de la metodología que esta teoría expone se deben de tomar en cuenta las tres zonas de aprendizaje:



La zona de desarrollo real (ZDR): se refiere a aquel conocimiento que el niño desarrolla de manera independiente, mediante la interacción cultural con el medio en que se desenvuelve. Esto le permite crear experiencias que le ayuden a formar sus conceptos, preconcepciones y lenguaje es decir, lo que el niño aprende por sí mismo.

La zona de desarrollo potencial (ZDP): es el conocimiento que el docente orientador y facilitador de proceso le puede ayudar a obtener al estudiante. Ese potencial que el docente ve y que el estudiante no percibe.

La zona de desarrollo próximo (ZDPx): se refiere a que durante ese proceso el docente o pedagogo debe crear un desequilibrio que, desestabilice y que dé motivación para formar el andamiaje hacia el potencial que el estudiante realmente puede cambiar.

En adelante una vez adquirida esta forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe retomar su labor en función de organizar, planear, explorar y poner en práctica la creatividad, el ingenio e innovación para llegar a alcanzar la meta cognitiva de cada estudiante en particular, a la vez proponer la diversidad educativa.

Como consecuencia de ello se podrá desarrollar una metodología educativa que permita respetar el ritmo y estilo de aprendizaje así como el nivel de conocimiento de cada discente, tal como exige la atención a la diversidad.

De esta manera se brindan conocimientos enriquecedores para una práctica pedagógica en base a: toma de decisiones para la vida personal, social, cultural y académica.

Por su parte se percibe el gran reto de desarrollar funcionalmente habilidades y conocimientos para los estudiantes con apoyos curriculares significativos que les permite ser aplicarlos en la vida personal, para ser futuros miembros activos de la sociedad.

Con fundamento en esta teoría de aprendizaje y desde el aporte psicopedagógico se plantea llevar a cabo un modelo de enseñanza o una metodología educativa en donde el docente debe:

- 1- Crear una cultura de inclusión en su salón de clases.
- 2- Aplicar técnicas de desarrollo cognitivo que permita la interacción social como parte del aprendizaje vivencial.
- 3- Utilizar estrategias que le permitan potenciar la individualidad para abordar la diversidad.

Para lograrlo a continuación se les brindaran a los docentes las estrategias para comprender y aplicar el aprendizaje desde la teoría del socioconstructivismo y el desarrollo de una metodología que motiva hacia un ejercicio profesional basado en la inclusión y diversidad educativa.

II Parte

2. TÉCNICAS PARA ABORDAR LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD EDUCATIVA A PARTIR DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL SOCIOCONSTRUCTIVISMO

Para llevar a cabo la educación inclusiva y la atención a la diversidad, es importante tomar en cuenta los nuevos aportes de las ciencias cognitivas, antropología, psicología cognitiva, cibernética, sociología y otras disciplinas.

Como consecuencia la teoría de la evolución cognitiva ayuda a esclarecer que los seres humanos adquieren conocimientos y aprendizajes más significativos en el contexto social a través, del lenguaje y las experiencias tal como lo plantea el modelo pedagógico del socioconstructivismo.

Mora (2015, Documento no publicado) menciona que:

...un error común es darle importancia a los contenidos de un programa en vez de darle importancia a las habilidades de los estudiantes. Se olvida que los contenidos sólo logran importancia cuando se toma en cuenta al estudiante. Cuando se conoce cómo hacen alianzas los grupos, cómo resuelven problemas, cómo construyen estrategias de aprendizaje los alumnos, y cuando se utiliza ese conocimiento en pro de la planeación y estrategias educativas para el grupo en sí; es que se logra entender la importancia de la socialización del ser humano en la adquisición de aprendizajes duraderos (p.4).

Como parte del fortalecimiento de conocimientos que se aportan en estas orientaciones psicoeducativas para el abordaje de las adecuaciones significativas dentro de la inclusión y diversidad educativa del grupo. Se expone a continuación

los nuevos descubrimientos que ayudan a comprender la importancia de la construcción de saberes a través de lo social, sin dejar de lado que el rol del docente es primordial en el proceso.

La atención a la diversidad y la inclusión educativa desde la interacción social se logra mediante la comprensión de esa necesidad de socializar que presentan los estudiantes en todos los grupos etarios. De acuerdo con Ruiz y Martínez (2012) los “contextos sociales se van modificando en relación con las demandas sociales y los múltiples medios tecnológicos que trascienden en la vida cotidiana” (p.1)

El trabajo colaborativo, cooperativo, la construcción social de saberes, el aprendizaje significativo, la inteligencia maquiavélica en el aula, la teoría de la mente, el proceso lingüístico, la expresión de emociones y el uso de tecnología son algunas de las técnicas que se proponen para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje desde la visión de inclusión y diversidad educativa.

2.1. Concepción Aprendizaje Colaborativo, Cooperativo y su Relación con los Dispositivos Socio-Cognitivos Constructores de Conocimiento

2.1.1 Aprendizaje colaborativo

El Programa de Habilidades Docentes del Tecnológico de Monterrey (2011), define el aprendizaje colaborativo como: esa técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno, basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia.

Por su parte cada miembro del grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, se crea con ello una atmósfera de logro. Y los estudiantes trabajan en una tarea hasta que todos los miembros del grupo la han completado exitosamente.

La Real Académica Española (2014) define colaborar como: 1. Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra. 2. Escribir habitualmente en un periódico o en una revista, sin pertenecer a la plantilla de redactores. 3. contribuir (ll concurrir con una cantidad). 4. contribuir (ll ayudar con otros al logro de algún fin).

En este propósito Barragán (2010) explica que el trabajo colaborativo posibilita el desarrollo de saberes teóricos, prácticos y formativos.

Dado que el aprendizaje no ocurre en solitario, que la misma estructura del sistema de educación primaria lo establece al crear pequeños grupos de individuos liderados u orientados por un adulto.

En esta misma dirección también se puede requerir de la técnica de trabajo cooperativo en la cual los sujetos no sólo se ayudan, sino que se apoyan mutuamente para alcanzar una meta común.

2.1.2. Aprendizaje cooperativo

Para que el trabajo cooperativo y colaborativo se dé en un salón de clases, el docente debe poseer conocimientos sobre los estudiantes, según el diccionario de la Real Academia Española (2014), cooperar es: Obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin. Por tanto el docente se considera parte del equipo.

En relación al término Picado (2015) refiere: “el aprendizaje cooperativo es un proceso auto estructurante del sujeto, que está mediado por la influencia de otros, por ello el aprendizaje, es en realidad, una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura” (p.25). En otras palabras que la cultura contribuye a la formación del individuo mediante la influencia del otro, por eso el aprendizaje cooperativo es importante en el salón de clases.

Johnson y Johnson (1997) citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2011) define cooperación como situación en que los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser

expertos en el conocimiento del contenido y además desarrollar habilidades de trabajo en equipo.

De esta manera, los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Por consiguiente un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito.

Martínez (1999) cita a varios autores para definir ampliamente el trabajo cooperativo, se rescata en su mayoría la importancia de búsqueda de un bien común y la situación de interdependencia de los integrantes.

Al respecto Cohén (1994) citado en Martínez (1999) cita que en una actividad de aprendizaje cooperativo, “los estudiantes participan de una tarea colectiva claramente definida y se espera que ellos realicen sus tareas sin la supervisión directa o inmediata del maestro” (p.24). Esto le permite al docente establecer espacios de independencia y responsabilidades en los estudiantes, que les permiten prepararse mejor para la vida misma.

También Martínez cita a Johnson y Johnson (1999) para referirse que “a diferencia de la enseñanza tradicional, donde el éxito de un estudiante no está relacionado con el éxito de sus compañeros, en un ambiente de aprendizaje cooperativo los estudiantes trabajan juntos para lograr metas comunes” (p.24). En efecto la meta común y la ayuda entre estudiantes es lo que permite que la labor se lleve a cabo exitosamente únicamente con la supervisión del docente.

Lo que determina según Blanco en Torres (2013), que “la actitud del docente regular debe ser enfocada hacia la tolerancia y el respeto” (p. 162). Es decir con una actitud positiva hacia la diferencia, la enseñanza, el trabajo y la resolución de problemas de forma cooperativa.

Bajo esta concepción Martínez recurre Grabe y Grabe (1996) para mencionar que la atención a la inclusión y la diversidad se estaría implementando mediante la idea de “crear un ambiente en el cual los estudiantes desean tener éxito personal, a la vez enseñar y ayudar a los demás a alcanzar la meta” (p.24).

Se debe tener en cuenta que el trabajo constante con otros puede producir diferencias, roces, problemas, chismes, amistades duraderas, complicidad y otro tipo de alianzas y situaciones normales de cualquier relación entre sujetos altamente sociales y diferentes.

Es por ello que se le brinda al docente los siguientes tópicos (Mora, 2015) que contribuyen a que el docente comprenda y aprenda a implementar estrategias que le ayuden a orientar el aprendizaje de acuerdo a lo que se desea lograr. En otras palabras la adquisición de conocimientos significativos a través de la inclusión y diversidad social.

2.2. Inteligencia Maquiavélica

La inteligencia maquiavélica es llamada también la inteligencia social, se refiere a un dispositivo socio cognitivo que ayuda a desarrollar la neo-corteza cerebral y la aparición de procesos cognitivos superiores (Piedra, 2014).

De acuerdo con este autor la inteligencia maquiavélica se puede caracterizar como:

“...el conjunto de estrategias vinculadas a mecanismos cognitivos de resolución de problemas y toma de decisiones, que a su vez, implican emociones y comportamientos específicos, destinados a maximizar el éxito de la sobrevivencia de la especie y del individuo” (p.52).

Estos mecanismos buscarían de manera más puntual según Piedra (2008; 2015) “hacer alianzas, buscar reconciliaciones, generar recursos para el aprendizaje y la reproducción sexual, fomentar comportamientos cooperativos” (p.53). Estas alianzas serían reforzadores del aprendizaje para los estudiantes con necesidades educativas especiales y para el docente una manera de crear espacios de independencia.

De acuerdo a lo anterior se espera que al utilizar la inteligencia maquiavélica como técnica el docente pueda desde su observación y practica pedagógica reforzar la interacción social del estudiante con necesidades educativas especiales, para lograr el proceso cognitivo de toma de decisiones, resolución de problemas y generación de recursos de aprendizaje. Estas habilidades permitirían avanzar no sólo en el nivel educativo sino también en la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos para el desenvolvimiento en la vida misma.

Con la inteligencia maquiavélica, el docente establece un vínculo con el estudiante y con el grupo en general, ello permite seguir patrones de conocimiento que se articulan con los discentes de alguna manera. Lo anterior contribuye tanto al docente como a los estudiantes, valerse de la manipulación de las interacciones sociales para persuadir el logro de contenidos y adecuar las circunstancias hacia intereses de todos los partícipes (Piedra, 2014).

Además favorece los contextos de enseñanza cooperativa y colaborativa, porque permite la búsqueda de mejores aprendizajes que respondan a potencializar lo que cada estudiante pueda realizar, a través de pequeños aportes en la búsqueda de un beneficio común y respetando los principios de inclusión educativa.

2.3. Teoría de la Mente

En las ciencias cognitivas la teoría de la mente contribuye a los procesos cognitivos porque se refiere a la capacidad de organizarse socialmente. Es decir, que se combina lo biológico preestablecido con lo cultural aprendido, lo cual sirve para comprender los comportamientos de los niños.

La teoría de la mente permite interpretar el estado emocional, mental e intencional de los grupos que conforman los espacios educativos. Piedra (2014) cita a Arce (2010) para definir que la teoría de la mente es “esa capacidad de

atribuir a los demás versiones de los propios deseos o intenciones, lo que indica la habilidad de entender a los otros individuos” (p.85).

Entonces se entiende la teoría de la mente como otra habilidad en la cual los individuos de la especie crean modelos representacionales de los demás.

Como técnica educativa permite que los individuos se entiendan al intenta representar las intenciones, deseos, emociones y sentimientos de las demás personas.

De manera que se permite “adivinar” lo que el otro piensa, cree o “planea”. Por tanto el sujeto que posee mayor capacidad interpretativa en cuanto TdM (Teoría de la mente) es el que va a poder manipular a su favor mayormente las situaciones, porque va a tener mayor control sobre la dinámica de grupo, interacciones sociales y el contexto como tal.

Lo anterior en un ambiente pedagógico se podría nombrar como líder de grupo.

Se espera por tanto que durante las sesiones de trabajo colaborativo y cooperativo los docentes y estudiantes vayan desarrollando esa habilidad como técnica educativa en pro de la búsqueda de atención a la diversidad.

Con esa finalidad se cree que la TdM como técnica psicoeducativa se convierte en aliado para el docente, permite interpretar las situaciones de cada integrante del subgrupo. A su vez sirve de aporte al docente para programar las diferentes estrategias de trabajo en el aula.

2.4. Las Emociones en el Proceso de Aprendizaje

Autores como Cartín (2009); Piedra (2014) y Piedra, Mora y Gutiérrez (2015) mencionan en sus investigaciones que las emociones son importantes proyectores de aprendizaje. Pues permiten aprendizajes duraderos por medio de la vivencia.

Sin embargo se debe tomar en cuenta que para que eso suceda, el o la docente debe ser capaz de provocar emociones positivas a sus estudiantes.

En relación con esto último Cartín (2009) cita Fericgla (1989) para definir las emociones:

Las emociones deben entenderse como el campo básico sobre el cual se crea la red de conexiones y prácticas sociales que devienen en sistemas y contenidos culturales. Las emociones son la matriz sobre la que se mueve la vida social, son tipos básicos de conductas relacionales sobre las que se da la comunicación (p.2).

Por otro lado Piedra (2014), establece la importancia de diferenciación entre emociones y sentimientos, impulso o motivación. Al respecto agrega, el “impulso es difícil de trabajar por lo abstracto de su naturaleza” (p.119), o sea de índole biológica y la motivación por la cercanía de relación con la emoción.

De acuerdo con este autor las emociones preparan al discente para los procesos cognitivos. Permiten representaciones o esquemas emotivos que favorecen otros procesos cognitivos como la memoria, aprendizaje y la atención.

Ante la complejidad de las emociones Piedra brinda esta concepción: “las emociones son en primer lugar un mecanismo de estímulo- respuesta de naturaleza fisiológica enmarañado en el mundo de lo fisicoquímico del cuerpo, pero además de la manifestación emocional externa y de la dinámica fisicoquímica interna” (p.122). Entonces se debe tener presente que las emociones son parte del individuo, por ello siempre están presentes con él en el salón de clases. De esta manera el docente utiliza esta respuesta natural para provocar estímulos que favorezcan la memoria y otros aprendizajes.

Lo que quiere decir que las emociones son un mecanismo difícil de comprender. Pero provocar emociones positivas en los estudiantes contribuye no sólo a mejorar su estado emocional sino que favorece su actitud hacia el

aprendizaje, mejora la memoria, la atención y ayuda a desarrollar medios para expresarlas.

Porque además se debe tener en cuenta que las emociones al ser parte del cuerpo, y el cuerpo al ser parte del individuo, son parte de los espacios de formación. Que a su vez generan cambio e intercambio entre todos los participantes, entre los participantes y el docente, entre el grupo y el estudiante con necesidades educativas especiales y entre el docente y el estudiante con necesidades educativas especiales.

De acuerdo con lo anterior, las emociones son parte de la diversidad de cada individuo y por ende son fuente enriquecedora de los centros educativos. Todo esto lleva a pensar en el estudiante que a su vez es cuerpo y sentimiento, en el docente como es esa figura de confianza, accesible y agradable. Se convierte en esa figura que transmite seguridad, motivación y deseos de aprender.

Entonces por todo lo anterior las emociones constituyen una técnica a utilizar para mejorar las alianzas entre tropa, para desarrollar valores y cultura de atención a la diversidad, porque específicamente las emociones sociales según Damasio, (2005) en Piedra (2014) como la empatía, “simpatía, vergüenza, admiración, orgullo”, u otros (p.17) pueden ser usadas por el docente para promover la cultura de inclusión que se requiere en el salón de clases.

2.5. La Teoría de la Dinámica de Tropas en el Proceso de Aprendizaje Cooperativo

De acuerdo con Piedra, en una tropa se espera que haya diferencias. En la educación primaria se identifica la Tropa protética que;

Se caracteriza por ser homogénea, un grupo etario que se mantiene por un tiempo más o menos estable, lo que permite que se establezcan alianzas y lazos emocionales que generan sentido de

pertenencia, expectativas de continuidad y el desarrollo de una necesidad de permanecer unidos (p. 56).

El mismo autor motiva a comprender que la teoría de dinámicas de tropas contribuye al enriquecimiento de la diversidad educativa ya que, permite crear “foros, debates, compartir puntos de vista, aplicaciones de conocimiento y crear conocimiento alternativo” (p.56). En la misma forma se logra “transformar grupos de estudiantes desde la individualidad hacia la colectividad y la competencia” (p.56) mediante la dinámica de tropas. Es decir se pasa de un trabajo individual a uno colectivo que refuerza la independencia, valores y el trabajo en equipo.

Por otro lado es importante que los pares antes de crear una tropa hayan realizado inspección de los diferentes elementos, compartan gustos e intereses. Es ahí donde el docente toma un rol importante en establecer el primer acercamiento, facilitar espacio de convivencia para el intercambio de números de teléfono, Facebook, materiales, entre otros.

Con ello se asegura de conocer y conocerse entre todos, de tal manera que conforme avanza el análisis grupal se van estableciendo las alianzas, la tolerancia y la aceptación hacia las diferencias permiten que la inclusión de todos los estudiantes se dé en un ambiente positivo, sano y favorable para el reconocimiento y la necesidad con el otro.

2.6. Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Las tecnologías digitales deben ser utilizadas por los docentes en este proceso de globalización, puesto que la información es comprendida por los niños y jóvenes como sinónimo de conocimiento y está al alcance de todos mediante un simple clic.

De acuerdo con Cartín (2009) el concepto de TIC es utilizado para referirse a “todos aquellos avances tecnológicos que se encargan del estudio, desarrollo,

implementación, almacenamiento y distribución de la información mediante la utilización de hardware y software como medio del sistema informático” (p.3).

Por tal razón se proponen las tecnologías de información como técnica para dar atención oportuna a las necesidades educativas, permiten la facilitación de la interculturalidad. Y, el entendimiento de éstas como herramientas de apoyo para la comprensión y adquisición de conocimientos, logros y objetivos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Argentina (2007), “desde los inicios de la humanidad el hombre se ha caracterizado por la posibilidad de construir herramientas con usos específicos que constituyen, de hecho, extensiones o amplificaciones de su cerebro o sus manos” (p. 16).

Con lo anterior se invita a ver la necesidad de la implementación de las tecnologías digitales como las redes sociales, video juegos, uso de la web como wiki, blogs, entre otros para facilitar espacios de aprendizajes significativos.

Dado que el acelerado crecimiento de la revolución digital, específicamente de las tecnologías de comunicación, el uso de dispositivos electrónicos se ha convertido en parte de los accesorios y herramientas de trabajo de los estudiantes.

Y ante los nuevos lineamientos del Ministerio de Educación sobre permitir el uso del celular para fines educativos dentro del salón de clases, se debería aprovechar dichos dispositivos electrónicos como apoyo pedagógico para atender la diversidad educativa.

También se puede enriquecer el uso de las mismas como medio de capacitación, reflexión e interacción docente sobre el proceso de inclusión educativa de las necesidades educativas.

El centro educativo y el valioso recurso humano del departamento de educación especial, comité de apoyo y comité de evaluación podrían realizar un blog o una página wiki, en donde se comparta, reflexione y discuta diferentes situaciones que surgen ante la atención a la diversidad de la población estudiantil y las necesidades educativas.

Al respecto Fernández (2013) señala:

La orientación escolar, como parte inseparable del proceso educativo, no es ajena a las nuevas demandas de la sociedad y se ve también influida por la inclusión de las TIC como nuevas herramientas de trabajo en el espacio educativo y a la disposición de los profesionales de la Orientación y sus clientes (p. 46).

En este sentido como parte de las orientaciones psicopedagógicas se toma en cuenta la necesidad de implementar tecnologías de comunicación e información que incluyan: ordenadores, pantallas digitales, software educativo, materiales curriculares basados en las Tecnologías, video juegos.

Además se debe permitir espacios pedagógicos flexibles mediante socialización virtual, flexibilidad en los módulos de las lecciones académicas y en el comportamiento de los estudiantes.

Lo anterior implica una vez más, el abordaje de las adecuaciones curriculares significativas desde el socioconstructivismo y los dispositivos que potencian la construcción de conocimientos (inteligencia maquiavélica, teoría de la mente, dinámica de tropas, emociones). Porque según Fernández el rol del docente pasa de ser el “actor principal a ser mediador del proceso de enseñanza – aprendizaje”, además “el estudiante se convierte en gestor de su propio aprendizaje” (p. 46).

Todas estas técnicas exigen la presencia de elementos esenciales del aprendizaje colaborativo. En relación a ello el Tecnológico de Monterrey (2011) indica que los elementos mínimos que se deben tener en el salón de clase en el aprendizaje colaborativo son: “responsabilidad individual, interdependencia positiva, interacción cara a cara, trabajo en equipo y proceso de grupo” (p.3-5).

La responsabilidad individual es la manera como el trabajo a desarrollar tiene una responsabilidad individual de cada sujeto pero todos en el grupo son responsables por la tarea asignada.

La interacción cara a cara es decir; la comunicación directa debe estar enfocada en el intercambio de información y comprensión de la ejecución de la tarea, apoyándose mutuamente y brindándose retroalimentación positiva.

La interdependencia positiva se refiere a que los estudiantes deben apoyarse entre sí, o sea lograr el trabajo en equipo. Se toma en cuenta los recursos, materiales y roles de cada integrante. Como el lema popular: todos para uno y uno para todos.

Trabajo en equipo aquí es donde se plasma la teoría de la dinámica de tropas, la teoría de la mente y la inteligencia social. Como dice el Tecnológico de Monterrey (2011), cada sujeto necesita poseer “habilidades interpersonales y grupales para resolver problemas” Aquí se verá reflejado las competencias de “decisiones, liderazgo, delegación de actividades, confianza, solución de conflictos” ((p. 5), entre otros.

Proceso de grupo se refiere al proceso de establecer metas, autoevaluarse, mejorar su trabajo y desempeño como un conjunto, manteniendo sus relaciones interpersonales y sociales estables durante el proceso.

III Parte

Todo lo citado hasta ahora constituye la base de las estrategias de orientación psicopedagógicas que se proponen a continuación:

3. ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS DESDE LA VISIÓN DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA

3.1. Estrategias de Trabajo Cooperativo y Colaborativo con Apoyo en los Elementos Socio Cognitivos

Ruiz (2012) señala que la “interacción social produce efectos sobre la percepción, motivación y especialmente sobre el aprendizaje y la adaptación del individuo” (p. 3). Desde esta perspectiva se puede retomar la importancia de potencializar las relaciones sociales y los vínculos significativos entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y viceversa, especialmente para un estudiante con adecuación curricular significativa.

En relación a ello el socio constructivismo sienta bases para la estrategia de trabajo colaborativo porque permite procesos cognitivos y de interacción social, que articulados con los elementos socio cognitivos es decir; con teoría de la mente, inteligencia social, dinámica de tropas, emociones.

En la misma forma permite una co-conexión para obtener características y condiciones de interacción en beneficio de la obtención de aprendizaje duraderos como Ruiz (2012) asegura, “grupos pequeños, metas comunes, corresponsabilidad, interacción social y alternativas para resolver problemas” (p. 3).

Para lograr lo mencionado se proponen las siguientes estrategias didácticas.

3.1.1. Estrategia 1: Formación de pequeños grupos

Objetivo: permitir el primer acercamiento entre estudiantes para promover el conocimiento, gustos, preferencias y singularidades de cada participante y así conformar los pequeños grupos.

Descripción de la estrategia:

- 1- Escoger cuatro o cinco cintas de colores diferentes, hacer la cantidad de estudiantes en los cuatro colores, o sea 25 citas, distribuidas en cuatro o cinco grupos.
- 2- Repartir una cinta de color por estudiante (tratar que en una misma fila no se repita el color).
- 3- Establecer subgrupos de trabajo de acuerdo al color, cada subgrupo será un equipo.
- 4- Permitir que los estudiantes se formen por diversos espacios del salón de clases.
- 5- Brindar a cada grupo la siguiente lista de consignas: - anota el nombre y número de teléfono de cada compañero (o), anotar de cada participante ¿qué le gusta hacer en su tiempo libre? ¿Cuál es su comida favorita? ¿cuál es su materia favorita? ¿en qué cree que tiene habilidades?
- 6- De acuerdo a lo anterior cada docente puede establecer los subgrupos de trabajo colaborativo y cooperativo.
- 7- Se deben seguir las siguientes reglas: los grupos se deben mantener por semana, quincena o un mes, luego se rotan. En cada grupo se debe escoger un coordinador.

Al tomar en cuenta los datos recopilados la o el docente puede realizar los grupos porque de esta manera quedaría más diversos y de acuerdo a sus preferencias o afinidad.

Además permite establecer responsabilidades, identificar diferencias, fortalece la heterogeneidad de grupo, el establecimiento de alianzas y pro-alianzas, establece valores de empatía y solidaridad tal como establecen los tópicos expuestos anteriormente, lo que a su vez favorece la diversidad educativa.

Una variante es pasar un test de estilos de aprendizaje y realizar los grupos de acuerdo a la diversidad de estilos de aprendizaje de forma heterogénea. Con esta estrategia se establece la potencialidad de la diversidad de aprendizaje, incluye en mejores condiciones al estudiante con necesidades educativas especiales.

3.1.2. Estrategia 2: Intercambio de roles en el equipo o grupo

Objetivo: permitir la dinámica de la teoría de tropa, la organización social dentro de los sub-equipos para que se asegure con ello la participación activa y equitativa de los grupos de trabajo en espacios separados.

Tecnológico de Monterrey (2011) sugiere los siguientes roles:

- **Supervisor:** se considera que este rol debe estar siempre a cargo del docente, porque es el que monitorea a los miembros del grupo en la comprensión del tema y detiene el trabajo cuando considere necesario.
- **Abogado del diablo:** esa persona que cuestiona todo pero a su vez ofrece soluciones. “Es quién duda si lo que se hace” (p.8).
- **Motivador:** se asegura que todos los participantes tengan la oportunidad de aportar, elogia a los más contribuyentes (p.8).
- **Administrador de materiales:** encargado de proveer y organizar el material.

- **Observador:** “observa y registra el comportamiento del grupo, en base a un plan de comportamiento previamente formulado por el profesor” (p.8).
- **Secretario:** “Toma notas, verifica que todo quede claro y escrito, brinda retroalimentación” (p.8)
- **Controlador de tiempo:** Monitorea el progreso para cumplir en el tiempo establecido. Se recomienda el uso de un reloj especial para ello (p. 8).

3.1.3. Estrategia 3: Cuestionamiento recíproco y guiado

Esta estrategia surge a partir de las ideas encontradas en el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (s.f).

Objetivo: generar discusiones entre grupos de estudiantes acerca de un tema o área en especial.

Descripción de la actividad:

- 1- Docente expone un tema
- 2- Estudiantes todos o sólo los secretarios anotan las ideas relevantes guiados por el docente.
- 3- En los equipos deben completar la información con lo estudiado y los apuntes o materia que el docente ha entregado.
- 4- Plantilla de trabajo recomendada: ¿cuál era el tema?, ¿Qué pasa en...? ¿Explica porque...? ¿en que se relaciona el tema con...? ¿en que se asemeja este tema con...? otras preguntas que los estudiantes extraigan y consideren necesarias.
- 5- Posteriormente se realiza una lluvia de ideas brindada por cada equipo
- 6- El docente extrae los significativo o importante para la evaluación y realiza un resumen del tema.
- 7- Todos los estudiantes transcriben el resumen en su cuaderno.

3.1.4. Estrategia 4: Mesa redonda, debate.

Objetivo: Generar ideas convergentes y divergentes de un tema en estudio en un ambiente de respeto y competitividad sana.

Descripción de la actividad:

- 1- Dividir el grupo general de estudiantes en dos bandos.
- 2- Establecer un tema (puede ser a partir de la actividad anterior), entregarlo con anticipación al inicio de la semana (lunes)
- 3- La docente lleva preparadas las preguntas o le pide a cada grupo que realice a una pregunta al otro grupo sobre el tema.
- 4- Se pone un tiempo limita para contestar
- 5- La respuesta puede ser escrita u oral.
- 6- Si el profesor hace una pregunta se recomienda que tenga varias respuestas o que requiera una respuesta amplia
- 7- Para realizarlo más al azar se puede usar una bola de hule o un papel, de manera que el docente lo lanza, y el que le cae el papel debe hacer la pregunta (de un lado) del otro lado el que le cae el papel o la bola debe contestar.
- 8- La idea es que si alguien no sabe la respuesta los demás integrantes del grupo se pongan de acuerdo y le colaboren.

3.1.5. Estrategia 5: Entrevista

Objetivo: potenciar los conocimientos e interacción social entre los pares y el docente para profundizar en el contexto y realidad de cada miembro del grupo.

Descripción

- 1- Colocar las mesas del salón en forma de herradura, de manera que se coloquen unos alumnos en la parte interna de la herradura y otros en la parte externa.
- 2- Cuando el docente da la orden se mueven de campo los de la parte interna.
- 3- Con esta actividad permite conocer el grupo recién formado mediante preguntas de intereses, preferencias, agrados y desagradados. Pero como estrategia pedagógica además de lo anterior se puede utilizar para reforzar un tema, para profundizar en conceptos, para compartir conocimientos, para intercambiar estrategias de solución a las tareas asignadas.
- 4- En esta actividad el profesor hace las preguntas y se las da a los estudiantes A y B, ambos conversan por un periodo de tiempo sobre las preguntas brindadas, pero a la señal se vuelven a mover y siguen con la entrevista con otro compañero.
- 5- Al final se realiza una síntesis de las experiencias.

3.2. Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo a través de las TIC

Se encuentran muchos dispositivos electrónicos que se pueden usar para promover aprendizajes con significado duradero dentro del salón de clases entre ellos están el Wii, el play, el Ds, teléfono celular, computadora portátil, tableta, reloj inteligente entre otros.

Se sabe que ahora todos los estudiantes poseen alguno de ellos en su casa o hasta lo llevan al centro educativo, como el caso de los celulares y las tabletas. Entonces cómo aprovechar ese recurso en beneficio de la obtención y ejecución de los contenidos y habilidades a adquirir en cada nivel, es decir a llevar al estudiante a desarrollar su zona de desarrollo potencial.

A continuación se ofrece sólo algunas de las estrategias que según estudios (Pujolàs, 2013; Watson, 2011) han brindado resultados para impulsar la cultura de inclusión educativa y atención a la diversidad.

3.2.1 Uso de video juego

Objetivo: Promover el uso de los video juegos como parte del proceso pedagógico para favorecer la inclusión y la diversidad educativa con ello se permite la adquisición de competencias motoras, cognitivas y sociales necesarias para un proceso de aprendizaje basado en el socioconstructivismo.

Los video juegos son vistos por muchos como estados insignificantes en el estudiante que más bien pierde su tiempo de enriquecimiento cognitivo. Sin embargo Prats (en Quaderns Digitals, 28) cita a Nicholas Negroponte (El Mundo digital) para decir que:

Muchos adultos se equivocan en su manera de apreciar cómo los niños aprenden con los juegos electrónicos. La idea más generalizada es que esos juguetes hipnóticos convierten a los niños en adictos espasmódicos con menos posibilidades de redención que un tonto. Pero no hay duda de que muchos juegos electrónicos enseñan a los chicos unas estrategias y exigen unas habilidades de planificación que después usarán en la vida. (p. 242).

A continuación se exponen algunos videos juegos que pueden ser usados como estrategias para desarrollar habilidades sociales, de aprendizaje, inclusión y conocimiento a los discentes:

1. Minecraft

Minecraft: es un juego de construcción, aventuras, exploración y creatividad en el que se debe sobrevivir en un mundo compuesto por bloques similares a los de Lego, todo ello en modalidad dimensional. Está dirigido a cualquier grupo etario, siendo más popular entre jóvenes y niños.

Originalmente fue diseñado como un simulador para programadores principiantes, sin embargo se ha convertido en uno de los favoritos porque permite construir desde personajes hasta espacios como residencias, pueblos o comunidades. Se puede jugar individualmente, en modalidad de multijugador y en línea.

El juego original ha sido modificado por varios autores como el skin creator, en donde se le presentan desafíos o misiones a los jugadores. Otra versión establece una trama de guerra.

Como menciona Watson et al. (2011), la experiencia pedagógica de los juegos ayuda sin lugar a duda a desarrollar la imaginación y creatividad, promueve la participación y la reflexión entre pares.

2. Club Pinguí

Es un ambiente social ficticio que ayuda a desarrollar el lenguaje y a modular la interacción social, propone espacios de compra y venta, convivencia en grupo, amistades, eventos sociales, entre otros. Debe ser autorizada por los padres de familia.

Contribuye al aprendizaje de modelos de interacción social, estimula el lenguaje y el pensamiento hipotético para la toma de decisiones.

3. Mario Cart

Este juego consiste en una competencia de carros con los personajes de uno de los primeros juegos de computadora que salió al mercado: "Mario". El personaje principal tiene que ir pasando una serie de obstáculos para cumplir su trabajo de reparar el inmueble y recuperar a la princesa.

En este juego los personajes tienen que evadir obstáculos que los otros competidores les presentan, lo que conlleva a repensar en estrategias para poder avanzar en niveles en el juego.

Con este apoyo se puede analizar la vida misma. También el docente podría proponer analizar inferencias como que en la vida siempre van a haber obstáculos pero que corresponde buscar formas de evadirlos y superarlos. Porque al igual que el juego tenemos otra oportunidad para volver a comenzar.

4. Just Dance o juegos de deportes

Este video juego motiva a la competencia y sana convivencia. Promueve habilidades básicas como atención concentración, coordinación viso-motriz, desarrollo motor grueso, coordinación motora en general, espera de turno, entre otros.

Se cree que el mundo de los juegos es un medio más para el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la imaginación. Este tipo de juegos permite que cada estudiante avance a su ritmo, socialice y a que cada uno busque soluciones a diferentes situaciones, porque para pasar de niveles se requiere de observación, formulación de estrategias, aprendizaje y compartir de las mismas entre los jugadores.

Además, se fortalece la motivación del niño porque conforme avanza obtiene a cambio de su buen juego elementos tangibles que le ayudan a seguir avanzando en niveles de dificultad. Es decir que la principal motivación de estos juegos es el refuerzo positivo inmediato.

Al final lo más importante es que esta estrategia debe ser considerada una manera virtual de crear, explorar y construir afinidades entre los estudiantes que permiten alianzas significativas.

Las mismas alianzas se refuerzan en la vivencia de aprendizajes en el aula. También contribuye a la motivación, refuerza la ayuda entre iguales, permite la búsqueda de soluciones ante las diferentes situaciones.

Al mismo tiempo esta estrategia permite la reproducción de patrones o modelos de enseñanza y de interacción social en la vida cotidiana de cada estudiante.

3.2.2. Redes sociales

Entre estas se pueden enumerar WhatsApp, Facebook, Twitter, Line, Instagram, Pinterest, Snapchat.

Las redes sociales sirven para potenciar las habilidades sociales de la inteligencia social, influencia, alianzas estables, intercambio de información, creación alternativa de aprendizajes, lazos emocionales, intuición, solución de problemas, comunicación, entre muchas.

Se piensa que un docente puede utilizar como mecanismo de apoyo las redes sociales para mejorar la producción textual, la ortografía, las normas de expresión escrita y oral, el vocabulario y otros aspectos lingüísticos, con lo que se puede favorecer la impartición de los contenidos y el logro de habilidades propuestos en el programa educativo de Español del Ministerio de Educación.

Pero por otro lado también sirve de recurso de apoyo para reforzar conocimientos previos o vistos en clase, aclarar dudas, para introducir un tema, para tareas cortas, para coordinar y mediar un trabajo colaborativo, para regular los estados emocionales y sentimientos que surgen en la dinámica de grupo.

Por todo lo anterior y la accesibilidad de esta estrategia se recomienda su uso dentro y fuera del salón de clases.

Para llevar a cabo esta estrategia el docente deberá establecer reglas en conjunto con los estudiantes, además debe ser partícipe y estar dispuesto a responder en el chat cuando sea necesario.

Con base en lo expuesto, a un estudiante con necesidades educativas especiales este recurso le serviría para mantenerse al día en la materia de clase vista ante su ausentismo. También le ayudaría a desarrollar vínculos sociales de amistades o conocidos a quienes recurrir cuando necesita de apoyo para alguna tarea. Ya que, no se presentaría la dificultad de hablar cara a cara con un compañero (a). Por tanto se estaría facilitando abiertamente la inclusión educativa.

3.2.3. Uso de webquest

Consiste en realizar un trabajo de investigación o una tarea mediante aportes de los miembros de los equipos conformados para el trabajo colaborativo y cooperativo.

De acuerdo con Reyes (2011) “es una forma de aprender en red”. El término WebQuest significa:

“búsqueda asistida”; y a grandes rasgos se puede definir a la WebQuest como una propuesta didáctica de investigación guiada que se lleva a cabo utilizando recursos de Internet preseleccionados por el docente, de manera que el estudiante, para realizar la tarea, se enfoque en la utilización de los recursos y no en buscarlos. Está especialmente diseñada para que el alumno trate de manera competente la información que encuentre, desarrollándose en él habilidades de pensamiento de orden superior necesarias para la era digital en la que vivimos (parr.1).

Para esta estrategia se requiere de un celular o tableta inteligente, computadora, internet y mucha disposición de aprender.

Existen ciertas páginas gratuitas que facilitan la ejecución de la estrategia como blogger, wikispace, webquestcat, entre los más populares.

Para realizar trabajos en esta modalidad se debe tomar en cuenta que se necesita hacer una cuenta en cada página, por eso se recomienda que esta estrategia sea dirigida a los más grandes (II ciclo) y bajo supervisión de los padres.

A continuación se le facilita los accesos directos para esta modalidad:

Para wiki:

<https://www.wikispaces.com/>

Para webquest:

<http://www.microsoft.es>

[http:// es.openoffice.org/programa/](http://es.openoffice.org/programa/)

<http://www.softcatala.org/>

<http://www.webquestcat.org/>

Para blog:

Edublog: <http://edublogs.org/>

Googlesites: <https://support.google.com/sites/answer/153197?hl=en>

Blogger: <https://www.blogger.com/home?pli=1>

Otra forma de utilizar esta herramienta sería que el docente elaborara y administrara una página en donde sus estudiantes puedan ver y repasar los temas vistos. Se podría hacer repaso, prácticas de examen en donde los docentes posteen comentarios o dudas al respecto.

Por esa parte facilita la atención a la diversidad ya que por diferentes personalidades muchas veces los estudiantes con adecuación significativa no preguntan en clase debido al miedo, son tímidos o sienten que los pueden avergonzar.

Otro uso que se le puede dar a esta estrategia, es que mediante la creación de una página tipo wiki, ofrece la oportunidad de realizar espacios de reflexión y capacitación virtual de los docentes.

En este caso se recomienda que sea administrada por las docentes de educación especial y mediante el enlace se estaría colocando información para mantenerse informado. Además se podría compartir recursos didácticos como fichas, juegos, temas, programaciones educativas individuales. Se podría evacuar dudas y consultas en un tiempo más o menos real sin necesidad de suspender lecciones o quedarse tiempo extra en la institución educativa.

3.2.3. Aplicaciones didácticas

Dentro de los recursos de tecnologías de información y comunicación se encuentran aplicaciones que sirven para repasar, adquirir o aplicar un tema de clase. Esta estrategia se puede trabajar individual o grupalmente. Por ejemplo en cada celular se puede instalar la aplicación de acuerdo a las habilidades que se necesite potenciar.

A continuación se presenta una recopilación de Prats (s.f). Este autor brinda algunas de las aplicaciones y su posible utilización en un ambiente pedagógico:

- **Lectura, análisis y crítica del lenguaje publicitario mediante los anuncios en video publicados en internet.**

El autor propone que mediante los anuncios publicitarios que aparecen en internet o inclusive en la televisión se pueden realizar las siguientes actividades:

descargar anuncios para su posterior análisis en grupo, en el caso de los más pequeños para la adquisición de la lectura.

Resulta oportuno, mencionar que a partir de la coordinación previa con el departamento de cómputo se puede crear su propio anuncio o banner. Se puede desarrollar un tema de expresión oral o escrita crítico sobre el uso de audiovisuales en el aula y la importancia de los medios de comunicación.

Se propone este enlace para el último punto <http://www.xtec.es>

- **Introducción al procesador de textos y a un programa de dibujo.**

Al parecer esta aplicación ha tenido mucho éxito para la creación de textos, o para reforzar la escritura en los estudiantes, también para los que presentan más dificultad se puede implementar la producción de texto como cuentos e insertarlos en las diapositivas con imágenes.

Mediante un procesador de texto como Word, OneNote, Notas, encontrados en el celular o las tabletas, el estudiante tiene la facilidad de mirar las letras del teclado para poder escribir las ideas, además se estimula la coordinación visomotriz, la coordinación motora, la percepción visual, entre muchas habilidades.

Se sugieren los siguientes enlaces para esta estrategia:

<http://www.microsoft.com/kids/creativewriter/>

<http://www.kidpix.com/>

- **Para crear fichas de trabajo individualizadas para el proceso de lecto-escritura con diferentes tipos de fuentes mediante la letra: "MEMIMA" o Escolar mediante el uso de PowerPoint.**

El enlace facilitado permite la creación de fichas de lectoescritura, de esta manera para los estudiantes con adecuación curricular significativa (ACS) que por

su nivel de conocimientos no se puedan trabajar con el grupo, se puede trabajar por períodos de trabajo individual mediante el uso de fichas personalizadas.

Esta estrategia sugiere la inserción de imágenes y texto permite elaborar material didáctico de primera calidad. <http://www.tizaymouse.com>

- **Uso de traductores en línea o residentes en memoria.**

Para reforzar las habilidades lingüísticas del estudiante y aumentar su banco de vocabulario existen aplicaciones que ayudan a facilitar la tarea.

Estas aplicaciones sirven para perfeccionar la escritura, la ortografía o para traducir automáticamente un texto dado.

Dentro de los enlaces que se pueden usar son:

Babelfish en <http://www.altavista.com>

Dictionary.com en <http://dictionary.com>

Free translation en <http://www.freetranslation.com>

Google en <http://www.googletraslate.com>

Reverso en <http://www.reverso.net>

Systran en <http://www.systransoft.com>

Translate Now! En <http://www.foreignword.com>

Worldlingo en <http://www.worldlingo.com>

Babilón en <http://www.babylon.com>

Word reference en: <http://www.wordreference.com/>

- **Creación de actividades CLIC.**

De acuerdo con Prats (s.f), “Clic es un software de libre distribución que permite crear diversos tipos de actividades educativas multimedia como sopas de letras, crucigramas, actividades de relación, etc.”.

Se encuentra en el siguiente enlace: <http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/>

- **Creación de montajes de temas audiovisuales:**

Se observó que los docentes poseen una pantalla LED en el salón de clases, sin embargo proyectan en ella videos descargados de internet que muchas veces no se ajustan al tema que desean profundizar.

Por eso, se les facilita las siguientes herramientas para crear sus propios recursos audiovisuales mediante la incorporación de sonido, texto, imágenes, movimiento y dinamismo.

El más utilizado es el power point, programa que trae el sistema operativo de cada computadora, de ahí si se desea ir más allá se recomienda: prezzi y slideshare.

El lema de cada una de estas aplicaciones motiva al participante a descubrir, aprender y compartir sus gustos e intereses.

Puede acceder a cualquiera de ellos a través de los siguientes enlaces:

<https://prezi.com/dashboard/>

<http://es.slideshare.net/>

Se debe tomar en cuenta que se pueden usar gratuitamente con la inscripción o creación de una cuenta a partir del correo electrónico, cuenta de Facebook, twitter, red LinkedIn, u otra. Las presentaciones quedarán en línea disponibles para otros usuarios.

De esta manera se comparte conocimientos y material a otros docentes.

- **Lectura de libros en línea u obtención de fuentes bibliográficas**

La lectura en línea favorece la atención a la diversidad porque permite la ampliación y separación del texto al leer mediante aplicaciones educativas como scribd o wattpad.

Mediante estas aplicaciones se obtienen libros, audiolibros e historietas de temas interesantes y motivadores de acuerdo a los intereses y necesidades de cada estudiante.

La búsqueda de los libros se realiza al igual que en una biblioteca, por tema, por autor, por género, por año, entre otros.

Se debe tomar en cuenta la apertura de una cuenta para iniciar sesión mediante Facebook, correo electrónico u otra red social.

Puede acceder a este mundo mediante el enlace: <https://es.scribd.com/>

Otra aplicación que se está haciendo popular para lectores y escritores es wattpad (https://www.wattpad.com/?locale=es_ES). Esta herramienta utiliza el lema “contar una historia redefinida”, porque permite contar historias y convertirlas en un mundo social.

Se refiere a que la experiencia social ayuda a descubrir y encontrar historias de otros participantes.

En la pedagogía esta herramienta se puede usar para mejorar las habilidades léxicas, sintácticas, semánticas y ortográficas necesarias para la producción escrita. Dentro de la introducción de la página se describe así: “es la libertad de expresarse con voz auténtica, y el conocimiento que será escuchado”.

Se pueden dar muchas otras herramientas, más se considera que lo importante del recurso tecnológico es que es muy amplio y se debe aprender a escoger para mejorar la práctica educativa en todos los sentidos.

Pujulàs (2013) señala que se pueden utilizar recursos tecnológicos desde lo simple a lo complejo para que un grupo pueda aprender a trabajar en equipo y ayudarse a aprender. Situación necesaria en este caso, para la atención a las necesidades educativas especiales desde la visión de inclusión y diversidad educativa.

El autor además aclara que se puede trabajar en equipo desde la estructuración, semiestructuración y desestructuración.

La forma desestructura es la que más se ha denotado en las prácticas educativas, es cuando el estudiante más atento toma la iniciativa y comienza a trabajar, realiza todo el trabajo y los demás copian. En este caso la interacción social que se da es limitada. Como se puede inferir no se da la participación activa y equitativa de los participantes ni la verdadera interacción social para potenciar los dispositivos socio cognitivos de los que se habló anteriormente (TdM, IMq, TdT) como elementos necesarios de todo trabajo cooperativo y colaborativo.

La forma semiestructurada se da cuando se distribuye el trabajo y cada uno hace lo que corresponda, de esta manera la interacción social no se da de ninguna manera, porque no hay discusión, ni revisión del trabajo.

En cambio, un trabajo un equipo estructurado es, cuando el docente establece lo que se desea realizar mediante pasos, cada participante tiene un rol, una función, se brinda espacios de interacción social mediante discusión, análisis, persuasión, debates, entre otros. Así tanto el docente como el discente van desarrollando y aplicando los tópicos socio cognitivos necesarios para el trabajo cooperativo y colaborativo, logrando la afinidad entre pares y la consecución de una meta común.

Se considera necesario que para implementar estas herramientas pedagógicas se debe establecer una coordinación de trabajo en equipo entre el docente regular, el docente de cómputo y el docente de educación especial como mínimo. Ya que, en un inicio tanto los docentes como los estudiantes deben aprender a trabajar mediante metas en un trabajo conjunto.

3.3. Estrategias para Trabajar las Emociones en el Aula como parte de la Educación Inclusiva

Las emociones como se indicó son parte de un ambiente pedagógico, contribuyen a adquirir conocimientos vivenciales que sirven para aprender y también para la vida.

El manejo de emociones en el aula debe ser un asunto vital debido a que el discente está presente en cuerpo y espíritu. Es decir que se debe aprender con todo, de forma integral. Y las emociones permiten desarrollar habilidades de memoria y de lenguaje.

De acuerdo con el socioconstructivismo y la técnica de trabajo colaborativo o cooperativo se necesita fomentar emociones para potenciar el aprendizaje hacia esa zona de independencia y búsqueda de saber constante.

Las emociones que se deben fundamentar en las actividades pedagógicas junto con la inteligencia social y la teoría de la mente se encuentran: las emociones instrumentales; Greenberg citado en Rivas (2015) son las que se utilizan consciente y automáticamente para conseguir una meta. Suelen presentarse en las personas manipuladoras. El docente debe aprender a identificarlas ya que se presentan frecuentemente en los niños (as) por ejemplo; un llanto infantil por conseguir lo que desea.

Al considerar el trabajo cooperativo con las habilidades socio cognitivas se busca focalizar en el estudiante emociones sociales citadas por Damasio (2005) en Piedra (2014) en otras palabras “compasión, simpatía, admiración, envidia y celos” (p17) hacia la adquisición de habilidades y aprendizajes.

Se propone para ello las siguientes estrategias:

3.3.1. El diccionario pictográfico de emociones

Objetivo: facilitar la expresión de emociones e identificación de emociones de los estudiantes

Descripción:

Consiste en ayudarle al estudiante a expresar las emociones, se realizan en cartulina emoticones que expresen los estados emocionales más comunes; alegre, triste, enojado, furioso, hambriento, enfermo, sediento. Al iniciar el día se le pide al alumno que enseñe ¿cómo se siente hoy? Y coloque la cartulina sobre la mesa.

3.3.2. El tarro de las emociones o la caja de las emociones

Objetivo: Facilitar la expresión de emociones.

Descripción:

- 1- Se decora una caja de zapatos o un tarro de pintura de forma atractiva para los estudiantes.
- 2- Se coloca en un lugar visible del aula.
- 3- Se da la consigna que el que desee puede escribir o dibujar las emociones que ha sentido durante el día.
- 4- Se debe colocar papeles pequeños para que los chicos tengan a mano.
- 5- Al final del día la docente la lee si el estudiante desea, sino se deja en el tarro.

3.3.3. Árbol Motivacional

Objetivo: Reconocer a los estudiantes la emergencia de emociones sociales durante el trabajo de aula.

Descripción:

- 1- Colocar una foto de cada estudiante al estilo mural en alguna pared del aula.
- 2- Elaborar o imprimir calcomanías con emoticones de carita feliz o pulgar levantado (Me gusta).
- 3- Cada vez que los integrantes de los equipos de manera individual o grupal se comporten emocionalmente de acuerdo con la Inteligencia Maquiavélica o social, Teoría de la Mente, Teoría de Dinámica de Tropas para regular la interactividad social (Piedra, 2014) se le brinda una calcomanía al lado de su árbol motivacional.
- 4- Parte del refuerzo positivo y de la competitividad de trabajo se le brindará al final de la semana un reconocimiento no tangible (es decir no juguetes, ni confites, ni nada palpable) como una boleta de felicitación o una boleta de buena conducta al grupo que mayor calcomanías tuvo.

3.3.4. Creación de espacios como rincones emocionales

Objetivo: Habilitar espacios de relajación y auto control de emociones dentro del salón de clases.

Descripción:

- 1- Distribuir en subgrupos el grupo de estudiantes.
- 2- Eliminar muebles grandes que limiten espacio, en su lugar utilizar muebles aéreos.
- 3- Colocar una alfombra de gimnasia, un edredón, cojines, cajas de cartón reforzadas y forradas como asientos, o una almohadilla inflable (puff) en un espacio del aula.
- 4- Permitir a los estudiantes trabajar en ese lugar cuando sientan necesidad de un acogimiento, una charla o simplemente para descansar y relajarse.

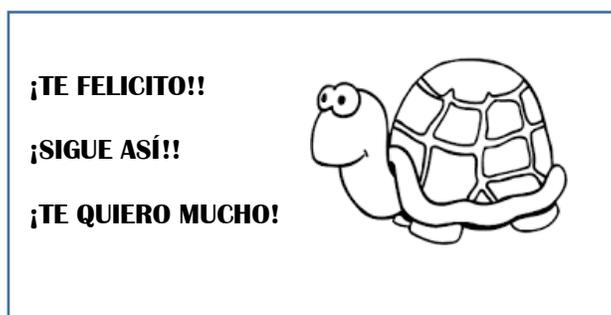
3.3.5. Boletas positivas

Objetivo: Elevar la autoestima de los estudiantes y modular la conducta social.

Descripción:

Ante la constante amenaza de aplicar el reglamento de evaluación de los aprendizajes para regular la conducta de los estudiantes se propone utilizar la misma intención pero en el sentido positivo. Especialmente para aquellos estudiantes que muestren mayor regulación de las emociones y de los comportamientos.

- 1- Confeccionar un modelo de boleta de conducta positiva, tipo tarjeta.



- 2- La tarjeta como el ejemplo debe contener un mensaje positivo hacia el avance que el estudiante ha logrado durante la semana.

- 3- Se debe llevar un control o registro de la conducta o estado emocional que se desea moldear.

- 4- El control del día a día se puede llevar con una agenda tipo planificador mensual. Cada día se le pega una calcomanía al estudiante de acuerdo al esfuerzo que realiza por cumplir con lo requerido.

5- El día viernes se entrega la boleta positiva al estudiante que tenga todas las calcomanías, es decir, una por día de acuerdo al esfuerzo positivo del estudiante.

6- Se debe recordar que el día que el estudiante no logre autocontrol de emociones y conductas no se le adjunta calcomanía, o sea, no se debe poner, por ejemplo, carita triste.

REFERENCIAS DE LAS ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS

- Barragán de Anda, A.B., Aguinaga Vásquez, P., Y., Ávila Gonzales, C. (2010). El Trabajo Colaborativo y la Inclusión Social. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 10 (12), 48-60. México: Universidad de Guadalajara.
- Cartín, J. (2009). Potencial del Tics. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/jcartin/potencial-del-tics?referrer=ssid%3D1542962%26action%3Dview%26exp%3Dweb>
- Fernández Rey, E., Nogueira Pérez, M.A., Y., Couce Santalla, A.I. (2013). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España. *Revista Mexicana de Orientación Educativa; REMO*, X (24), 45-56.
- http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f). Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño. Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>
- Martínez, E.J. (1999). Aprendizaje cooperativo y el uso de preguntas guías como estrategias para el aprendizaje en hipermedios. Tesis Doctoral. United States: UMI.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). (1a Ed). Eje 1 uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: reflexión pedagógica: educación, cultura y nuevas tecnologías: módulo para docentes: Argentina, Buenos Aires.
- Mondragón Ceballos, R. (2002). La inteligencia Maquiavélica de los Primates y la Evolución del Cerebro Social. *Revista de Salud Mental*, 25 (5).

- Mora, A.M. (2015). *Naturaleza Social de la Especie. Guía de Trabajo 1 Introducción a las Ciencias Cognoscitivas: una visión desde la Psicopedagogía.* (Documento no Publicado), San José: UNED.
- Mora, A.M. Y Piedra, L.A. (2015). *La Inteligencia Maquiavélica, la teoría de la mente, y procesos de formación universitaria.* En M.V, Gutiérrez, L.A, Piedra. Y A.M, Mora. *Ambientes promotores de la construcción del conocimiento en el contexto universitario.* 85-113.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* 1 Ed. 5ª reimpr. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Picado Joao, O. (2005). *Diccionario Pedagógico.* San Salvador: El Salvador: Centro de Investigación educativa, Colegio García Flamenco, *UPAEP.*
- Piedra García, L.A. (2014). *Fundamentos cognitivos y evolutivos de los procesos formativos en el contexto universitario.* 1. Ed. San José, C-R: Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente, UCR.
- Piedra García, L.A. (2014). *Fundamentos socioemocionales de los procesos formativos en el contexto universitario.* 1, Ed. 1ª reimpr, San José, C.R: Edit. UCR, Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente.
- Piedra García, L.A., Gutiérrez Soto, M.V., Y, Mora Umaña, A.M. (2015). *Ambientes Promotores para la Construcción del conocimiento en el contexto universitario.* Alajuela, C.R.: Vicerrectoría de Docencia, Estación Experimental Fabio Baudrit Moreno, Departamento de Docencia Universitaria.
- Prats, M.A. (s.f). *Estrategias para uso de TIC. Quaderns Digitals,* 28. Tomado de: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_32d5d294-7a06-11e1-836a-ed15e3c494af/index.html

- Pujolàs M, P., Lago J.M., Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a las mejoras de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en educación*. 11 (3), 2013, pp. 207-218
- Pujolàs Mast, P., Lago, J.R. Y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), p. 207-218.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario. 23ª Ed. Tomado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario. 23aEdición. Tomado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Reyes Cadena, G.M. (2011). La WebQuest: Una nueva forma de aprender en la Sociedad Red.
- Rivas Hermosilla, S. (2015). Reportaje de emociones con Leslie Greenberg.
- Ruiz Aguirre, E.I.Y. Martínez de la Cruz, N.L. (2012). El aprendizaje colaborativo “Escenario para la Construcción Social de Aprendizajes Significativos”. *Cognición*. Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia (FLEAD), 8 (38), 1-13.
- Tecnológico de Monterrey. (2011). Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes. *Aprendizaje colaborativo: estrategias didácticas*. Tomado de:
- Torres, N., Lissi, M.R., Grau, V., et àl. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 7 (2).159-173.
- Vallejos, A. Y Rodríguez, R. (2000). El Perfil Humano y Profesional del Psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función. *Escuela Abierta* (4). 157-167.
- Watson, W.R., Mong, C., Y. Harris, C. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56, p. 466-474.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Arnaiz, P Y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnaiz Sánchez, P. (2006). Atención a la Diversidad: programación curricular. (1^{era}. Ed). EUNED: San José, Costa Rica.
- Asís, R. (2013). Sobre el Modelo Social de la Discapacidad: críticas y éxito. [Este trabajo se realizó en el marco de proyectos Consolider-Ingenio 2010]. “el tiempo en los derechos”. (CSD 2008-00007). *Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid* (1). Madrid: España.
- Blanco, R. (2006). LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA HOY. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(3), 1-15. Tomado de: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_hm.htm
- Booth, T. Y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *UNESCO y Centro para estudios de Educación Inclusiva (CSIE)*.
- Castignani, M., López, V., Espinosa, M. y Pavez, S. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en

proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 69-83. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art3.pdf>

Castillo B, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. (INIE), 15 (2). 1-33. San José, Costa Rica.

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (CENAREC). (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, Evolución, nuevas tendencias y desafíos*. (1^{era}. Ed). Procesos Litográficos de Centroamérica: San José, Costa Rica.

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (2005). *Compilación de disposiciones reglamentarias y lineamientos con relación a la atención de las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes 1997-2005*. Costa Rica: Editorama.

Creswell, J.W. & Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, C.A: Sage Publications.

Darretxe U, L. Goikoetxea P, J. Y Fernández G, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país Vasco. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. (INIE). 13(2). 1-30. Vasco: Chile.

Díaz B, N. S. (2010). Escuela inclusiva: revolución educativa de la construcción democrática de la sociedad en Chile. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 12 (2), 47-63. Chile.

Domínguez, F. (2014). *Métodos de Investigación Mixtos*. Recopilado de: <https://prezi.com/n1b4urxioi9u/disenio-explicativo-secuencial-dexplis>.

Echeita S, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamérica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.pdf>
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46. Tomado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano De Síndrome Down*. Granada: España.
- Esquivel C, V. (2010). Nuestras aulas: espacios pedagógicos inclusivos. Dirección de Recursos tecnológicos en Educación. (MEP.Ed). *Revista Conexiones*. 2 (3), 6-1.
- Fermín González, M. (2014). Por una educación inicial en y para la diversidad. ¿Conocen y atienden los maestros este reto educativo?. *Revista internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 1 (2), 12-26.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- García C, I., Romero C, S., Aguilar O, C., et. (2013). Terminología Internacional sobre Educación Inclusiva. *Revista Actualidades Educativas en Educación*, 13 (1), 1-29. UCR: San José.

- Garza Moreno, L (2014). La educación Inclusiva el nuevo paradigma en la UANL. *Revista Ciencia de Universidad Autónoma de Nuevo León*, 1, (66).
Disponible en: <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=1375>.
- Gómez Hurtado, I. (2012). Una Dirección escolar para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educacional*, 51 (2), 18-42.
- Haya, I., Rojas, S. & Lázaro, S. (2014). Observaciones metodológicas sobre investigación inclusiva: “Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tienen su propio pensamiento”. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2), 135-144. Obtenida de <http://webs.uvigo.es/reined>
- Hernández, Dr.R., Fernández, Dr.CFernández., Y Baptista, Dra.M. P. (1991). *Metodología de la Investigación* (5^{ta}. Ed). McGraw-Hill, Interamericana Ed: México.
- Leiva Guerrero, M.V. , Goldrine Godoy, T., Moggia Münchemeyer, P., Y. Arenas Martija, A. (2013). *Autodiagnóstico de situación y necesidades de asesoramiento educativo de las escuelas de la Quinta Región de Valparaíso, Chile*.
- Ley De la República de Costa Rica №7600. (2004). sobre Igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. (1^{era}.Ed). San José, Costa Rica: EDITORAMA.
- Ley De la República de Costa Rica, № 7739. (1998). Código de Niñez y la Adolescencia.
- Ley De la República de Costa Rica, № 8661. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Consultado en <http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/tratados-internacionales-no-8661-convencion-sobre-derechos-personas-discapacidad-su-0>
- Ley De la República de Costa Rica, № 9379. (2016) Ley para la Promoción de la Autonomía Personal de las personas con discapacidad. Consultado en

https://www.imprentanacional.go.cr/pub/2016/08/30/ALCA153_30_08_2016.pdf

- Marín, G. Y Meléndez, L. (2011). *Proyecto: Construyamos centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales*. Innovaciones educativas, Año XIII (18).
- Martínez F, M.E. Páramo I, M.B. Y Claudino N, E.M. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. (INIE), 15 (1), 1-18.
- Melendez, L., Aragón, M., et al. (2012). Cuarto Informe del Estado de la Educación. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense.
- Metz, K.K., Chambers, A. y Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 63-76. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art4.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2005). Estructura y Organización Técnico- Administrativa de la Educación Especial en Costa Rica, 1.Ed. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2005). La Atención a las necesidades educativas especiales en Costa Rica: información básica en torno a las adecuaciones curriculares y de acceso. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2009). Reglamento de Evaluación de los aprendizajes. MEP: San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (Junio, 2012). I Encuentro de Integración Escolar: Avancemos hacia la Educación Inclusiva. [Proyecto NO publicado de manera formal]. En archivos de la Asesoría Pedagógica de Educación

Especial & Centro de Enseñanza especial, Alajuela. MEP: Alajuela, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP)., Y., Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). (2011). "Favoreciendo oportunidades de aprendizaje y de participación para todas y todos", *Dirección de Desarrollo Curricular*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (MEP), Fondo Naciones Unidas-España para el Logro de los Objetivos del Milenio. (FODM). (2011). Programa Conjunto: Redes para la Convivencia: Comunidades sin Miedo, Sistema de Naciones Unidas (SNU) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF).

Ministerio de Educación Pública. (MEP). (06, febrero, 2013) Circular DVM- AC-003-2013: Lineamientos sobre apoyos curriculares y de acceso para la atención de las necesidades educativas especiales del estudiantado en la Educación General Básica y Educación Diversificada. (Documento no publicado formalmente). MEP: San José.

Ministerio de Educación Pública. (MEP). (2005). Lineamientos para Trámite, aprobación, aplicación y seguimiento de las Adecuaciones Curriculares Significativas. MEP: San José.

Ministerio de Educación Pública. (MEP). (2007). *Reporte de Investigación: Caracterización de la Población con Adecuación Curricular Significativa de Primaria en la Región de Alajuela*. [Documento no publicado de manera formal]. En archivo de la Asesoría de Educación Especial Alajuela, MEP. Alajuela: Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (MEP). (2008). *Proyecto: Eliminando barreras en Educación Técnica*. [Documento no publicado de manera formal, contenido en una presentación de Power Point]. En Archivo de la Asesoría de Educación Especial Alajuela, MEP. Alajuela: Costa Rica.

- Ministerio de Educación Pública. (MEP). (2010). Modelo de Trabajo de la o el Docente de Apoyo en I y II ciclo para la Atención de la Diversidad. . [Documento no publicado de manera formal]. En archivos de la Asesoría de Educación Especial Alajuela, MEP. Alajuela: Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (MEP). (2010). *Proyecto: Equiparando Oportunidades Educativas en el III ciclo y Educación Diversificada*. [Documento no publicado de manera formal]. En archivos de la Asesoría de Educación Especial Alajuela, MEP. Alajuela: Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (MEP). (2010). Proyecto: I Foro Regional de Educación Especial: *Promoviendo los derechos de Personas con Discapacidad en el Contexto Educativo*. [Documento no publicado de manera formal]. En archivos de la Asesoría de Educación Especial Alajuela, MEP. Alajuela: Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (MEP). , Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (CENAREC). Y Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica. (2005). *La atención a las Necesidades Educativas Especiales en Costa Rica: preguntas y respuestas sobre la atención de las necesidades educativas especiales*. Imprenta Nacional, San José: Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (MEP)., Y. Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (1997). Políticas, Normativa y Procedimiento para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. San José, Costa Rica.
- Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje co operativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 21, 199-216.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Metas educativas 2021 y su seguimiento*. Madrid: España.
- Organización de Naciones Unidas. (ONU). (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. USA: New York.
- Organización de Naciones Unidas. (ONU). (1994). Normas Uniformes sobre Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- Organización de Naciones Unidas. (ONU). (2006). Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Padin Padín, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 47-61. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art3.pdf>
- Parra M, M.L., Pérez P, Y., Torrejón B, M. & Mateos P, G. (2010). Asesoramiento Educativo para la Formación Docente en la visión de escuela Inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 12 (1), pp.77-87. México, D.F: Universidad Intercontinental.
- Pegalajar P, M d C. Y Colmenero R, M.J. (2014). Actitudes de Docentes de Centros de Educación Especial hacia la Inclusión Educativa. *Revista Enseñanza y Teaching*. 32(2), 195-213. Ediciones Universidad de Salamanca: España.
- Picardo Joao, O. (2005). (1^{er}.Ed). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador, C.A: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Pere Pujolàs, M., Lago J.M., Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a las mejoras de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en educación*. 11 (3), 2013, pp. 207-218.

- Real Academia Española. (2014). (23^{Ed.}) Diccionario de la lengua Española: Madrid, España. Tomado de <http://www.rae.es>
- Richmond G, V.M. (2009). El Camino de la Inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales en Costa Rica: Aportes para la discusión. *Revista Educación*, 33(2), 81-93.
- Rollins, J. P. (2014). A qualitative study examining elementary general education and special education teachers' experiences and perceptions of the inclusion model. Pro Quest Dissertations & Theses Global. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/1611961265?accountid=37042>
- Romero Contreras, S. y García Cedillo I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 77-91. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- Schalock, Robert L. (2005). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. (Arana, J.A, trad.). Department of Psychology, Hastings College, EEUU.
- Serrato A, L.T., García C, I. (2014). Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Prácticas Docentes Inclusivas. *Revista "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (3), pp. 1-25.
- Smith, M. (2014) Inclusion Efficacy in the general education classroom. (Tesis doctoral). Lincon Memorial University: USA.
- Toro, J.M. (2005). Educar con "co-razón". España: Editorial Desclée de Brouwer, s.a.
- Torres, N., Lissi, M.R., Grau, V., et àtàl. (2013). *Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 7 (2).159-173.
- Troncoso, A.B., Martínez, M.E. y Raposo, M. (2013). La inclusión del alumno con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa

innovadora. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 195-211.
Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art11.pdf>

UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica. Salamanca: España

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. En Foro Mundial Sobre la Educación. (Abril, 2000). Dakar: Senegal.

UNESCO. (2008). *48ª Conferencia Internacional de Educación: "La educación Inclusiva, el camino hacia el futuro"*. Informe Final. Ginebra: Suiza.

Universidad Alicante. (2010). Diseños Mixtos de Investigación, compilación.
Tomado de:
<https://portafolioinvestigacion2011.wikispaces.com/file/view/Investigaci%C3%B3n+mixta.pdf>

CAPÍTULO VIII

ANEXOS

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

ANEXO 1

Aspectos generales:

Fecha: _____ hora: _____

Aplicador: _____

Vía utilizada para contestar esta escala: _____

Género: _____ masculino _____ femenino

Grado Académico: _____

Años de servicio: _____

Introducción:

Este proyecto surgió por la necesidad de brindar mecanismos de apoyo a los docentes regulares en el trabajo conjunto de atención pedagógica en el aula de los estudiantes con adecuación significativa bajo la modalidad de inclusión y atención a la diversidad. La información recolectada aquí será útil para definir las áreas de intervención y la detección específica de necesidades de apoyo a los docentes. Por ello se requiere de la percepción de cómo se ha venido trabajando de manera general estas necesidades educativas con miras a fortalecer la visión de ustedes docentes.

Características generales del cuestionario

Este instrumento se caracteriza por ser de tipo confidencial. Los datos suministrados únicamente se utilizarán para determinar las necesidades reales de apoyo a ustedes docentes en la población en estudio.

Instrucciones:

A continuación se le solicita amablemente responder las preguntas que se le presentan únicamente marcando con X la opción con la cual se sienta mayormente satisfecho. Los números que se encuentran dentro del paréntesis corresponden a una pre- codificación para el posterior análisis de datos.

Ítems	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni desacuerdo (1)	En desacuerdo (3)	Totalmente en desacuerdo (2)
1, Considera que todos los estudiantes de este centro educativo asisten motivados a clases.					
2. Considera que todos los estudiantes participan activamente en el proceso de la clase.					
3. Considera que en la escuela se respeta la diversidad de todo el alumnado.					
4. En el centro educativo todo el mundo se siente acogido, docentes, estudiantes, familias, administración educativa, entre otros.					
5. Se contempla en el PAE de la escuela planes de trabajo que impliquen la reflexión de los docentes con la finalidad de propiciar la transformación de prácticas poco integradoras y de promover la atención a la diversidad o la inclusión educativa					
6. Cuándo un alumno o un docente ingresa por primera vez a la institución se siente apoyado para adaptarse a la escuela.					
7. La escuela considera una actitud positiva hacia la diferencia y rescata de ello el valor, las posibilidades educativas de la diversidad, la importancia de convivir con personas diversas para crear una sociedad más respetuosa e inclusiva.					
8. Existe una identificación y sentido de pertenencia del profesorado, personal docente, técnico docente y alumnado hacia la escuela.					

9. Considera que todos los docentes perciben como algo positivo, enriquecedor y beneficioso la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales.					
10. Por parte de la escuela (administración y personal docente) se presta el apoyo necesario y la atención suficiente a las necesidades educativas, sociales y personales de todos los alumnos.					
11. Considera que las necesidades educativas especiales son producto de barreras de aprendizaje más que de capacidades del estudiante					
12. Existe una evaluación de apoyo por parte de los docentes para que los estudiantes aprendan conocimientos, habilidades y no únicamente de manera numérica.					
13. Fomenta en el salón de clases la participación activa de todos los estudiantes, el trabajo colaborativo y cooperativo.					
14. Para el planeamiento didáctico se toma en cuenta las preferencias y necesidades de todos los alumnos, así como todos los ritmos y estilos de aprendizaje.					
15. El trabajo en equipo, la cooperación y colaboración entre todo el personal docente es un modelo a seguir por el estudiantado.					
16. El centro educativo es físicamente accesible para la atención de las necesidades educativas especiales.					
17. Las tareas asignadas a la casa contemplan todas las necesidades que los estudiantes poseen y cumplen realmente el objetivo de aprender o repasar lo visto en clase.					
18. Se evita cualquier forma de discriminación: en el acceso, en los agrupamientos, en el desarrollo de actividades, etc.					
19. Se motiva al alumnado para que tenga metas de aprendizaje y no tanto resultados.					
20. El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un reto beneficioso para el desarrollo de la clase y el grupo.					

21. La meta de la inclusión educativa está recogida en el plan anual educativo (PAE).					
22. Se identifican en la institución barreras físicas y abstractas que imposibilitan la inclusión de algunos estudiantes.					
23. Toda la comunidad educativa entiende la inclusión y la atención a la diversidad como proceso de cambio y mejora continuo para la calidad de la educación para todos.					
24. Existen espacios y tiempos habilitados para el trabajo en equipo del profesorado, con el fin de reflexionar sobre la práctica.					
25. El profesor especializado (docentes de apoyo) atiende los alumnos que lo requieren preferentemente dentro de las aulas.					
26. Piensa que la repartición de los recursos en la escuela se realiza de forma justa para mejorar la inclusión educativa y la atención a la diversidad.					
27. Tanto en el aula como en la escuela se vivencia un ambiente sin exclusión.					
28. Se valora al alumno en relación con sus competencias y capacidades y no en relación con los demás.					
29. Considera que los apoyos que debe recibir el alumno y los cambios para tender sus necesidades que deben promoverse en el contexto escolar (profesor; escuela).					
30. Se la utilización de las ayudas entre alumnos como recurso de atención a la diversidad.					
31. El planeamiento docente aporta distintas actividades o contenidos para el logro del mismo objetivo, proponiendo distintos recorridos para la misma lección.					
32. Existe dentro del mismo planeamiento en caso necesario un reconocimiento de los niveles distintos de logro del mismo objetivo didáctico o uso de planeaciones multigrado.					
33. El docente adapta las actividades y documentos de evaluación en relación con las necesidades de apoyo que					

requieren los alumnos, con el objetivo de poder medir los avances reales de cada uno de ellos.					
34. Se practica la utilización de las diferencias dentro de los grupos como fuente de aprendizaje (distribución de roles o de informaciones distintas igualmente necesarias para el logro del objetivo).					
35. Es habitual el uso en el aula de métodos de aprendizaje cooperativo, de manera que se promueva de forma explícita la ayuda entre alumnos en la clase (todos tenemos cosas que enseñar a otros), alejándonos de situaciones de dependencia.					
36. Los informes de educación especial consideran los siguientes aspectos: contexto del alumno, características del contexto familiar y características del contexto social y escolar.					
37. Considera que los docentes de educación especial se preocupan por propiciar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y no únicamente de aquellos que asisten al servicio de apoyo.					
38. El trabajo en equipo del docente es un modelo a seguir por parte del alumnado.					
39. Se evita la segregación y etiqueta de los estudiantes “con adecuación y sin adecuación”.					
40. Se ofrece al alumnado igualdad de oportunidades educativas.					

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

ANEXO 2
GUÍA DE OBSERVACIÓN

ASPECTOS GENERALES:

Esta guía tiene como finalidad recolectar datos para la identificación de las necesidades reales de apoyo a los docentes para el beneficio de la creación de mecanismo de apoyo a los docentes bajo una visión de inclusión y atención a la diversidad.

FECHA: _____ HORA INICIO: _____

HORA FINAL: _____ NIVEL: _____ SECCIÓN: _____

ASIGNATURA QUE SE IMPARTE: _____

OBSERVADOR:

PARTICIPANTES:

—

TEMAS A OBSERVAR:

- Atención a la diversidad y educación inclusiva.
- Atención a la diversidad.
- Prácticas Docentes.

Aspectos a Observar	Si	No	Observaciones o anotaciones
Distribución de grupo: atención a la diversidad y educación inclusiva.			
Distribución homogénea del grupo de acuerdo a género, preferencias, repitencia, necesidades educativas especiales			
Balance de distribución entre hombres y mujeres			
Presencia de Estudiantes extranjeros			
Presencia de estudiantes con NEE (adecuación no significativa)			
Ubicación del estudiante con ACS			
Comportamiento general de grupo			
Presencia de elementos dominantes			
Presencia de elementos subordinados o rezagados			
Aspectos relacionados con las relaciones interpersonales: atención a la diversidad y educación inclusiva			
Todos los estudiantes se perciben bien acogidos e identificados con el grupo			
Presencia de burlas, comentarios o chistes que promuevan la discriminación			

Evidencia de compañerismo			
Evidencia de grupos de trabajo de preferencia			
Evidencia de empatía			
Todos los estudiantes se sienten motivados			
Convivencia bajo presencia de valores de respeto y amistad			
El estudiante con ACS posee un círculo de amigos (as) dentro del grupo en que se encuentra			
El Estudiante con ACS busca ayuda de alguno de sus compañeros (as)			
El estudiante con ACS recibe apoyo mutuo y seguimiento de compañeros de clase en las asignaciones propuestas			
El estudiante con ACS busca y acepta ayuda únicamente del docente			
Aspectos relacionados con el trabajo en el aula: educación inclusiva			
Evidencia de trabajo colaborativo entre compañeros			
Evidencia de trabajo individual			
Evidencia de trabajo grupal			
Evidencia de trabajo cooperativo entre compañeros (as) de la clase			

Participación activa de todos los estudiantes			
Incursión o participación del estudiante en su propio aprendizaje			
Conformación activa de grupos de trabajo			
Se da la libertad de pensamiento y expresión en el aula			
No existe ningún tipo intimidación en ningún momento de la institución			
Prácticas docentes que fomenten la atención a la diversidad			
Clase entretenidas de acuerdo a la diversidad del estudiantado			
Contempla el planteamiento de la lección todos los estilos de aprendizaje			
Se distribuye el horario del día contemplando diferentes tipos de actividades que involucren tanto trabajo individual como grupal.			
Existe adecuada utilización de la tecnología para el desarrollo de las clases			
Evidencia de estudiantes líderes en el trabajo de inclusión			
Material brindando al estudiante con ACS de acuerdo a su nivel de			

funcionamiento y con el grupo en que se encuentra			
Evidencia de material diferenciado para el estudiante con ACS			
El o la docente motiva al respeto mutuo			
Las reglas de clase se respetan y están basadas en el trato justo e igualitario			
El docente procura que los estudiantes progresen por sus habilidades y no por sus deficiencias.			
La elaboración de la propuesta curricular está centrada en la inclusión y diversidad de acuerdo a nivel de grupo mediante propuestas que toman en cuenta el desfase curricular			
Practica trabajo mediante compañero (a) tutor en momentos de la lección			
El grupo de estudiantes tutores es constantemente rotado en relación con el estudiante con necesidades educativas			
El docente muestra preferencias con alguno (a) (s) estudiantes incluyendo el que posee ACS			
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración			

El profesorado demuestra que trabaja en conjunto y coordinación con los demás docentes de la institución o al menos con los docentes de nivel			
La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos que utilizan son para reducir las barreras de aprendizaje y aumentar participación de todo el alumnado			
Las clases son planeadas y llevadas a cabo mediante estrategias 100% incluyentes y respondiendo a la diversidad de alumnado			

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

**ANEXO 3
ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA**

ASPECTOS GENERALES:

Esta guía tiene como finalidad recolectar datos para la identificación de las necesidades reales de apoyo a los docentes para el beneficio de la creación de mecanismo de apoyo a los docentes bajo una visión de inclusión y atención a la diversidad.

FECHA: _____ HORA INICIO: _____

HORA FINAL: _____ NIVEL: _____ SECCIÓN: _____

ASIGNATURA QUE SE IMPARTE: _____

OBSERVADOR:

PARTICIPANTES:

—

TEMAS POR OBSERVAR:

- Atención a la diversidad y educación inclusiva.
- Atención a la diversidad.
- Prácticas Docentes.

Aspectos por observar	Sí	No	Observaciones o anotaciones
Distribución de grupo: atención a la diversidad y educación inclusiva.			
Distribución homogénea del grupo de acuerdo a género, preferencias, repitencia, necesidades educativas especiales			
Balance de distribución entre hombres y mujeres			
Presencia de Estudiantes extranjeros			
Presencia de estudiantes con NEE (adecuación no significativa)			
Ubicación del estudiante con ACS			
Comportamiento general de grupo			
Presencia de elementos dominantes			
Presencia de elementos subordinados o rezagados			
Aspectos relacionados con las relaciones interpersonales: atención a la diversidad y educación inclusiva			
Todos los estudiantes se perciben bien acogidos e identificados con el grupo			
Presencia de burlas, comentarios o chistes que promuevan la discriminación			

Evidencia de compañerismo			
Evidencia de grupos de trabajo de preferencia			
Evidencia de empatía			
Todos los estudiantes se sienten motivados			
Convivencia bajo presencia de valores de respeto y amistad			
El estudiante con ACS posee un círculo de amigos (as) dentro del grupo en que se encuentra			
El Estudiante con ACS busca ayuda de alguno de sus compañeros (as)			
El estudiante con ACS recibe apoyo mutuo y seguimiento de compañeros de clase en las asignaciones propuestas			
El estudiante con ACS busca y acepta ayuda únicamente del docente			
Aspectos relacionados con el trabajo en el aula: educación inclusiva			
Evidencia de trabajo colaborativo entre compañeros			
Evidencia de trabajo individual			
Evidencia de trabajo grupal			
Evidencia de trabajo cooperativo entre compañeros (as) de la clase			

Participación activa de todos los estudiantes			
Incursión o participación del estudiante en su propio aprendizaje			
Conformación activa de grupos de trabajo			
Se da la libertad de pensamiento y expresión en el aula			
No existe ningún tipo intimidación en ningún momento de la institución			
Prácticas docentes que fomenten la atención a la diversidad			
Clase entretenidas de acuerdo a la diversidad del estudiantado			
Contempla el planteamiento de la lección todos los estilos de aprendizaje			
Se distribuye el horario del día contemplando diferentes tipos de actividades que involucren tanto trabajo individual como grupal.			
Existe adecuada utilización de la tecnología para el desarrollo de las clases			
Evidencia de estudiantes líderes en el trabajo de inclusión			
Material brindando al estudiante con ACS de acuerdo a su nivel de			

funcionamiento y con el grupo en que se encuentra			
Evidencia de material diferenciado para el estudiante con ACS			
El o la docente motiva al respeto mutuo			
Las reglas de clase se respetan y están basadas en el trato justo e igualitario			
El docente procura que los estudiantes progresen por sus habilidades y no por sus deficiencias.			
La elaboración de la propuesta curricular está centrada en la inclusión y diversidad de acuerdo a nivel de grupo mediante propuestas que toman en cuenta el desfase curricular			
Practica trabajo mediante compañero (a) tutor en momentos de la lección			
El grupo de estudiantes tutores es constantemente rotado en relación con el estudiante con necesidades educativas			
El docente muestra preferencias con alguno (a) (s) estudiantes incluyendo el que posee ACS			
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración			

El profesorado demuestra que trabaja en conjunto y coordinación con los demás docentes de la institución o al menos con los docentes de nivel			
La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos que utilizan son para reducir las barreras de aprendizaje y aumentar participación de todo el alumnado			
Las clases son planeadas y llevadas a cabo mediante estrategias 100% incluyentes y respondiendo a la diversidad de alumnado			

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

ANEXO 4
ENTREVISTA A DOCENTES

Justificación

La siguiente entrevista forma parte de un proceso de investigación que la Profesora Flor Morales lleva a cabo como parte de un requisito de trabajo de graduación para optar por la maestría en Psicopedagogía de la UNED, con ella se pretende determinar las necesidades que poseen ustedes docentes para un abordaje inclusivo y de atención a la diversidad de los estudiantes con adecuaciones curriculares significativas.

Caracterización: Todos los datos que aquí suministre se usarán únicamente para la investigación citada y se guardará su derecho a la privacidad.

Agradecimiento: De antemano se le agradece toda la información que pueda brindar para ampliar la visión de inclusión y atención a la diversidad, así como el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales de la institución escolar en donde se lleva a cabo el estudio.

Instrucciones: A continuación se le presentarán o leerán una serie de enunciados, por favor, conteste de la manera más sincera posible.

Aspectos generales

1. Nombre o Iniciales de la persona que contesta el cuestionario:

2. Edad: _____
3. Último grado académico obtenido _____

4. Años de experiencia: _____
5. Otros cursos, conocimientos o títulos obtenidos durante los últimos 5 años

6. Nivel que imparte: _____
7. Años de laborar en esta institución: _____
8. Número de alumnos que posee a su cargo (especifique hombres y mujeres por separado) H _____ M _____
9. Número de alumnos con necesidades educativas que posee a su cargo (especifique hombre y mujeres) H _____ M _____
10. Cantidad de alumnos con ACNS _____ ACS _____
11. Refiérase con sus propias palabras al significado de educación inclusiva” y cómo percibe eso dentro de su salón de clase

12. Refiérase con sus propias palabras al significado de diversidad educativa y cómo percibe eso en el salón de clase

13. ¿Cómo cree posible que se pueda educar (enseñar) a todos los alumnos sin exclusiones?

14. ¿Considera que por parte de la escuela se le brinda el apoyo, medidas y recursos para implementar la educación inclusiva en el aula?

15. ¿Concibe que las necesidades educativas de los alumnos no son debidas únicamente a sus características personales, sino que también influye el contexto, facilitando o dificultando los futuros aprendizajes (OEI, 2009)?

16. ¿Se evita cualquier forma de discriminación en el salón de clases (OEI, 2009, p.18)?

17. ¿Qué estrategias utiliza en el salón de clases más frecuentemente para abordar las necesidades educativas con toda su diversidad? Cite al menos cuatro.

18. ¿Cómo es tomada en cuenta la necesidad de cada estudiante en su planeamiento general de clase?

19. ¿Cuáles actividades y ayudas plantean que permitan la participación de **todos** los alumnos (OEI; 2009)?

20. ¿Cómo valora el esfuerzo y la participación de cada alumno de acuerdo a sus posibilidades o capacidades?

21. ¿Qué retos enfrenta para adaptar las actividades y documentos de evaluación de acuerdo a la diversidad del alumnado?

22. ¿Qué cree usted que necesita para implementar la **educación para todos** basados en inclusión y diversidad? Cite al menos cinco.

23. ¿De qué manera piensa que yo como docente de apoyo puedo ayudarle a implementar la inclusión educativa con los estudiantes con adecuación curricular significativa?

24. ¿Qué limitaciones encuentra para implementar la inclusión y la diversidad a cabalidad en su salón de clases?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APORTE!

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**ANEXO 5
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Proyecto

El desarrollo de una propuesta con orientación psicopedagógica de mecanismos de apoyo en métodos, técnicas y estrategias pedagógicas para los docentes que permitan abarcar las adecuaciones curriculares significativas desde una visión de inclusión y atención a la diversidad.

Año: 2016

Nombre del Investigador Principal: Flor María Morales Benavides

Nombre del participante: _____

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar una propuesta de mecanismos de apoyo para los docentes de aula regular de la Escuela Manuel Francisco Carrillo, para el pertinente abordaje psicopedagógico de las adecuaciones curriculares significativas desde una visión de educación inclusiva y la atención oportuna de la diversidad. Esta investigación aproximadamente tendrá una duración de tres meses, en la cual se realizarán cuestionarios y observaciones.

Si acepto participar en este estudio, se me realizará un cuestionario tipo entrevista personal acerca de datos relacionados hijo (a) aplicado por mi persona; las respuestas que brinde serán utilizadas de manera confidencial e impersonal para apoyar la investigación. Cada una de las actividades tendrá una duración máxima de 40 minutos.

Para efectos de esta investigación no se corre ningún riesgo para las partes participantes.

Como beneficios, cabe destacar que las orientaciones de apoyo en metodología, técnicas y estrategias serán presentadas a los docentes para su máximo aprovechamiento con los estudiantes y quedará a disposición de la institución educativa.

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Flor María Morales Benavides y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando al teléfono 89114744.

Recibiré una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.

Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.

Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO: He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)

Fecha: _____

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

Fecha: _____

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad)

Fecha: _____