



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:  
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FRANCISCO MORAZÁN DE HONDURAS

Carla Leticia Paz Delgado



Tesis

**Doctorales**

[www.eltallerdigital.com](http://www.eltallerdigital.com)

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Tesis doctoral presentada por

**Carla Leticia Paz Delgado**

Con el título

**COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:  
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FRANCISCO MORAZÁN DE HONDURAS**

Dirigida por:

Dra. Dña. María Cristina Cardona Moltó

Dr. D. Antonio Vicente Giner Gomís

Universidad de Alicante

Alicante, junio de 2014



**COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:  
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FRANCISCO MORAZÁN DE HONDURAS**

Trabajo original de investigación presentado por

**Carla Leticia Paz Delgado**

para optar a la obtención del título

DOCTOR

con mención internacional

**Facultad:**

Facultad de Educación

**Departamento:**

Didáctica General y Didácticas Específicas

**Programa de doctorado:**

Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje

**Dirección de la tesis:**

Dra. Dña. María Cristina Cardona Moltó

Dr. D. Antonio Vicente Giner Gomis

**Patrocinio:**

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Reino de España a través de la Fundación Carolina, Madrid, España (Convocatoria 2011) y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Fondo de Becas de la UPNFM, Tegucigalpa, Honduras, Centroamérica (Ref. DCE-244-2011)

A mi directora de tesis, la Dra. D<sup>a</sup>. María Cristina Cardona, por su inestimable aporte a este trabajo. A mi co-director de tesis Dr. D. Antonio Giner Gomis por sus oportunas orientaciones. A la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán por la oportunidad que me ha dado de tener esta experiencia tan valiosa de superación personal y profesional. A la Fundación Carolina de España por facilitar los procesos de crecimiento profesional de profesores universitarios.

A todo el profesorado universitario y estudiantes que han colaborado en el estudio de forma desinteresada, así como a las autoridades universitarias por facilitar los procesos de consulta.

A mis padres por todas sus enseñanzas, por su paciencia y cariño, por su ejemplo.

A mis hijos, Ana Marcela y Sebastián, y a mi esposo Raúl: por ustedes y para ustedes.



A la memoria de mi suegro.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



<b>Capítulo 1. Introducción .....</b>	<b>3</b>
1. Preliminares .....	3
2. Contextualización del sistema educativo hondureño.....	5
2.1. Descripción geopolítica, económica, social y cultural de Honduras .....	6
2.2 Reforma y política educativa hondureña actual .....	8
2.2.1 Estructura del sistema educativo hondureño .....	13
2.2.2. Indicadores de acceso, calidad y equidad .....	20
3. Problema de investigación .....	25
3.1 La formación inicial del profesorado en Latinoamérica .....	31
3.2 La formación inicial de docentes en el país .....	33
4. Propósito y objetivos de la investigación .....	34
5. Justificación del problema y su importancia .....	36
6. Aproximación metodológica .....	38
7. Definición de términos.....	40
<b>Capítulo 2. Revisión de la literatura teórica.....</b>	<b>45</b>
1. Introducción .....	45
2. Profesionalización de la docencia.....	46
2.1 ¿Cómo se aprende a ser docente?.....	48
2.2 Perspectivas, enfoques y modelos en la formación inicial docente ....	50
2.2.1 Perspectiva académica.....	51
2.2.2 Perspectiva técnica .....	52
2.2.3 Perspectiva práctica .....	53
2.2.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.....	54
2.3. Síntesis .....	56

3. Pasión por la enseñanza y competencias del profesorado.....	57
4. Diversidad humana e implicaciones educativas .....	64
4.1 La educación inclusiva .....	68
4.2. Características de las aulas inclusivas.....	71
4.3. Necesidad de un nuevo perfil docente .....	74
5. Formación inicial de docentes en atención a la diversidad .....	76
5.1 Iniciativas para la formación inicial de docentes en atención a la diversidad.....	79
5.1.1 Proyecto ‘Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa’: síntesis del perfil de competencias docentes.....	80
5.1.2 Proyecto PRIME ( <i>Preparation, Recruitment, and Retention for         Inclusive Multicultural Education</i> ) .....	89
5.2 Modelos de formación docente para la atención a la diversidad y la inclusión .....	94
5.3. El ejemplo de la Universidad Jaume I de Castellón .....	96
6. Resumen .....	102
<b>Capítulo 3. Revisión de la literatura empírica .....</b>	<b>103</b>
1. Introducción .....	106
2. La atención a la diversidad y la inclusión educativa como línea de investigación .....	113
3. La formación inicial del profesorado en Latinoamérica y su problemática .....	116
4. Estudios sobre formación docente en atención a la diversidad .....	116
4.1 Estudios a nivel internacional.....	116
4.2 Estudios en América Latina .....	125
4.3 Estudios en el contexto hondureño .....	127
5. Estudios sobre la formación docente en pre-servicio para la inclusión educativa .....	128
5.1 Estudios a nivel internacional.....	129
5.2 Estudios a nivel latinoamericano.....	134
5.3 Estudios a nivel del contexto hondureño.....	138
6. Resumen .....	141

<b>Capítulo 4. Método .....</b>	<b>143</b>
1. Introducción.....	143
2. Enfoque y diseño de investigación .....	146
3. Contexto y participantes.....	151
3.1 El contexto del estudio: la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras .....	151
3.2 Participantes .....	154
<b>4. Variables e instrumentación .....</b>	<b>156</b>
4.1. Definición de variables .....	157
4.1.1 Variables demográficas .....	157
4.1.2. Formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusión .....	158
4.1.3 Nivel de competencia docente en atención a la diversidad .....	161
4.1.4 Descripción del plan de acción .....	162
4.2 Instrumentos .....	163
4.2.1. Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad .....	164
4.2.1.1 Descripción y puntuación del instrumento .....	165
4.2.1.2 Revisión de expertos .....	166
4.2.1.3 Estudio piloto .....	168
4.2.1.4 Fiabilidad y validez de constructo.....	169
4.2.1.5 Resultados del estudio piloto .....	171
4.2.2 Cuestionario de Competencia Docente en Atención a la Diversidad ..	174
4.2.2.1 Descripción y puntuación del instrumento .....	175
4.2.2.2 Revisión de expertos .....	176
4.2.2.3 Estudio piloto .....	178
4.2.3.4 Fiabilidad y validez de constructo.....	178
4.2.2.5 Resultados del estudio piloto .....	179

4.3. Guión de entrevista y grupo de discusión .....	182
<b>5. Procedimiento .....</b>	<b>185</b>
5.1. Establecimiento del problema y de las preguntas de investigación .....	185
5.1.1. Consulta bibliográfica.....	187
5.1.2. Elección de la metodología .....	188
5.1.3. Permisos y preliminares de la investigación.....	189
5.1.4. Ética de la investigación .....	190
5.2. Desarrollo de los momentos de la investigación acción.....	191
5.2.1. Diagnóstico de necesidades de formación en educación inclusiva y atención a la diversidad.....	191
5.2.2. Diseño del plan de acción para la mejora .....	192
5.2.3. Desarrollo del plan. ....	197
5.2.4. Evaluación del plan de acción.....	198
<b>6. Plan de análisis de los datos .....</b>	<b>198</b>
<b>Capítulo 5. Resultados.....</b>	<b>201</b>
1. Introducción .....	201
2. Percepciones del alumnado acerca de la atención a la diversidad e inclusión: valoración de la formación recibida .....	202
2.1 Análisis descriptivo.....	202
2.1.1 Planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad ....	202
2.1.2.Contenidos formativos abordados.....	204
2.1.3 Competencias necesarias para atender la diversidad.....	205
2.2. Análisis comparado.....	206
2.2.1. Planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad .....	207
2.2.2. Contenidos formativos abordados en la carrera .....	209

2.2.3. Competencias necesarias para atender la diversidad.....	211
2.3. Valoración del plan de estudios vigente por los estudiantes.....	213
2.4. Conclusiones.....	216
<b>3. Diseño e implementación del plan de acción.....</b>	<b>218</b>
<b>4. Evaluación del programa de la asignatura Atención a la Diversidad ...</b>	<b>220</b>
4.1 Valoración cuantitativa .....	221
4.1.1. Descripción de la competencia inicial: pretest.....	221
4.1.1.1. Conocimientos.....	222
4.1.1.2. Habilidades .....	222
4.1.1.3. Creencias y actitudes .....	224
4.1.2. Descripción de la competencia final: postest .....	225
4.1.2.1. Conocimientos .....	225
4.1.2.2. Habilidades .....	226
4.1.2.3. Actitudes y creencias .....	227
4.1.3. Contraste de medias.....	227
4.2. Valoración cualitativa .....	231
4.2.1. Fortalezas del plan de acción.....	232
4.2.2. Necesidades de mejora .....	236
4.3. Valoración en su conjunto y conclusiones.....	239
<b>Capítulo 6. Discusión, conclusiones e implicaciones .....</b>	<b>241</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>241</b>
<b>2. Sobre las percepciones del alumnado acerca de la atención a la diversidad e inclusión .....</b>	<b>242</b>
2.1. Planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad.....	243
2.2. Contenidos formativos abordados en la carrera .....	244
2.3. Competencias necesarias para atender la diversidad.....	246

2.4. Diferencias en percepciones acerca de la atención a la diversidad e inclusión según ámbito de estudio y grupo étnico .....	247
2.5. Valoración del plan de estudios vigente.....	249
3. Sobre el diseño e implementación del plan de acción .....	251
4. Sobre la evaluación del plan de acción.....	253
4.1. Desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad..	254
4.2. Fortalezas y necesidades de mejora del plan de acción.....	256
5. Conclusiones e implicaciones.....	260
6. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	265
7. Limitaciones y aportes del estudio.....	267
8. A modo de conclusión.....	270
Referencias .....	273
Anexos .....	315



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Índice de tablas

---

Tabla 1. Comparación entre la Ley Orgánica de Educación (1966) y la Ley Fundamental de Educación (2011) .....	13
Tabla 2. Tasas netas de cobertura de escolarización por ciclo educativo según quintil de ingreso 2002 y 2010.....	23
Tabla 3. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado .....	61
Tabla 4. Clasificación de las diferencias humanas.....	64
Tabla 5. Población y muestra según carrera del estudiante.....	155
Tabla 6. Distribución del alumnado de la muestra según género y edad .....	155
Tabla 7. Población y muestra según ámbito de estudio, género y edad .....	156
Tabla 8. Índice de validez de contenido de la escala PIAD.....	167
Tabla 9. Estructura factorial de la escala PIAD .....	171
Tabla 10. Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad.....	172
Tabla 11. Contenidos sobre Inclusión y Atención a la Diversidad .....	173
Tabla 12. Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad del Alumnado .....	174
Tabla 13. Índice de validez de contenido del cuestionario CDAD .....	177
Tabla 14. Estructura factorial del cuestionario CDAD. ....	180
Tabla 15. Conocimientos (Descriptivos).....	181
Tabla 16. Habilidades (Descriptivos).....	181
Tabla 17. Creencias y actitudes (Descriptivos) .....	182
Tabla 18. Guión de preguntas para la entrevista.....	183
Tabla 19. Guión de preguntas para el grupo de discusión.....	184

Tabla 20. Campos de acción.....	194
Tabla 21. Síntesis del programa vigente .....	194
Tabla 22. Programa reformado de la asignatura .....	196
Tabla 23. Planteamientos acerca de la inclusión y la atención a la diversidad .....	203
Tabla 24. Contenidos formativos recibidos sobre inclusión y atención a la diversidad.....	205
Tabla 25. Competencias necesarias para la atención a la diversidad.....	206
Tabla 26. Planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad en función del ámbito de estudio y el grupo étnico (Contraste de medias) .....	208
Tabla 27. Contenidos formativos abordados en la carrera en función del ámbito de estudio y grupo étnico (Contraste de medias).....	210
Tabla 28. Competencias necesarias para el desempeño docente en atención a la diversidad en función del ámbito de estudio y grupo étnico (Contraste de medias) .....	212
Tabla 29. Valoraciones y sugerencias para la mejora del plan de estudios efectuadas por estudiantes de 4º año de magisterio en la UPNFM .....	217
Tabla 30. Competencia conceptual en atención a la diversidad (Pretest).....	222
Tabla 31. Habilidades adquiridas (Pretest) .....	223
Tabla 32. Creencias y actitudes (Pretest) .....	224
Tabla 33. Conocimientos (Postest) .....	225
Tabla 34. Habilidades (Postest) .....	226
Tabla 35. Creencias y actitudes (Postest).....	228
Tabla 36. Resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk.....	228
Tabla 37. Contraste de medias pretest-postest en competencia para la atención a la diversidad (Resultados prueba $t$ ).....	230

Tabla 38. Segmentos de codificación de la categoría ‘Desarrollo de la competencia en atención a la diversidad’ .....	235
Tabla 39. Segmentos de codificación de la categoría ‘Competencia práctica en estrategias de enseñanza y aprendizaje’ .....	237
Tabla 40. Segmentos de codificación de la categoría ‘Enriquecer las experiencias de aprendizaje’ .....	239



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Índice de figuras

Figura 1. Ubicación geográfica de Honduras. ....	6
Figura 2. Estructura general del sistema educativo hondureño.....	14
Figura 3. Idea de la transformabilidad. ....	87
Figura 4. Modelo de formación del proyecto PRIME .....	98
Figura 5. Estrategias para la enseñanza colaborativa.....	91
Figura 6. Diferenciación y adaptación curricular y de la enseñanza.....	92
Figura 7. Experiencias de campo. ....	93
Figura 8. Estrategias didácticas empleadas en la asignatura Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Universidad Jaume I de Castellón .....	98
Figura 9. Secuencia de una investigación acción.....	148
Figura 10. Distribución de la población de estudiantes de la UPNFM según modalidad de estudios. ....	153
Figura 11. Gráfico de sedimentación análisis factorial .....	179
Figura 12. Campos de acción identificados para la mejora de la situación .....	193
Figura 13. Aspectos positivos del plan de estudios vigente .....	214
Figura 14. Sugerencias para la mejora del proceso de formativo en atención a la diversidad en la UPNFM.....	215
Figura 15. Competencias que se incluyeron en el plan de intervención.....	219
Figura 16. Diseño e implementación del plan de acción .....	220
Figura 17. Categorías y subcategorías resultantes del proceso de codificación.....	232

#### 1. Preliminares

Las transformaciones sociales y educativas de las últimas décadas han ampliado y depositado una serie de responsabilidades en los profesionales de la educación para el ejercicio de las cuales no están adecuadamente preparados. En este sentido, las instituciones de formación del profesorado se perciben como entidades directamente afectadas e involucradas en la mejora de su formación. El reconocimiento de los docentes como factor clave para los cambios educativos es uno de los importantes avances en los últimos años. Después de una época en que las prioridades de las reformas educativas en América Latina y el Caribe estuvieron centradas en infraestructuras y equipamiento que siendo fundamentales y necesarios no modifican por sí solos la calidad de los procesos educativos al margen del trabajo y desempeño de los docentes (Campos, 2003), la región se encuentra en una etapa en la que se realizan esfuerzos por mejorar la equidad, calidad y eficacia de los aprendizajes.

Este esfuerzo se pone de manifiesto en las Declaraciones de Jomtien (1990) y Dakar (2000), en el caso de América; en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC (La Habana, 2002), así como en los múltiples foros internacionales en los que se ha analizado y reflexionado el protagonismo de los docentes en las transformaciones educativas que las sociedades y las comunidades demandan (UNESCO, 2012). Entre ellas, hay que destacar la acogida y la atención educativa de calidad que requiere un alumnado caracterizado por su diversidad individual y colectiva.

En este sentido, se han puesto en marcha reformas significativas en la formación de docentes incluyendo en los perfiles profesionales de las carreras de profesorado un grupo de competencias relacionadas con la atención a la diversidad, con el fin de desarrollar actitudes y prácticas docentes afines a la educación inclusiva (Torelló y Olmos, 2012). En el caso hondureño, la creación del Currículum Nacional Básico, el rediseño de las carreras de formación del profesorado, así como la reciente reforma de la legislación educativa están abriendo las puertas para la creación de un sistema educativo que busca el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad y equidad apostando por una formación inicial de los docentes desde el enfoque basado en competencias y reconociendo la importancia de formar para una sociedad plural y diversa.

La investigación en el ámbito de la formación del profesorado para la atención a la diversidad data de los años 80, siendo éste un campo reciente al reconocer que el contexto ha cambiado y que la idea de la homogeneidad en

educación ha sido desmitificada. Estudiar la diversidad y la formación docente abre una puerta para repensar y reconceptualizar la profesión (Grant y Gibson, 2011). En este sentido, esta tesis doctoral tiene por objeto examinar la competencia docente adquirida de estudiantes de magisterio en su último año de carrera y diseñar y evaluar un plan de intervención para la mejora de la formación inicial de docentes en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión en la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras, institución pública responsable de la formación del profesorado en todo el país. En este primer capítulo, nos acercamos al tema objeto de estudio partiendo de la contextualización del sistema educativo hondureño. Teniendo como punto de partida este contexto, se procede a plantear el problema de investigación, así como el propósito y objetivos del estudio. Seguidamente, se expone la justificación e importancia del desarrollo de esta investigación y, finalmente, se presenta una aproximación al marco metodológico que ha guiado el proceso investigativo.

## **2. Contextualización del sistema educativo hondureño**

La educación hondureña ha estado caracterizada durante las últimas décadas por la implementación de una serie de procesos que se entrecruzan para crear un sistema educativo de calidad. Previo a la implementación de la reforma educativa de 2003, propuesta por el Foro Nacional de Convergencia, (1999) organismo de la sociedad civil hondureña, la estructura del sistema educativo estaba constituida por los niveles de educación preescolar, educación primaria, educación media y educación superior. Como resultado de esta reforma, se reestructuraron estos niveles, se diseñó un nuevo currículum y

en el año 2012 se aprobó una nueva política y normativa en el sector educativo del país.

## 2.1. Descripción geopolítica, económica, social y cultural de Honduras

Honduras es un país ubicado en el extremo norte de América Central (Figura 1). Posee una extensión territorial de 112.492 km<sup>2</sup>, lo que le hace ser el segundo país en tamaño de la región centroamericana.



**Figura 1. Ubicación geográfica de Honduras**

*Fuente:* Universidad de Alabama, Tuscaloosa, AL, EE UU (2013).

Políticamente, Honduras está dividida en 18 departamentos (término similar al de provincia española), 298 municipios, 3.731 aldeas y 27.969 caseríos. Su población es de 7.877 millones de habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2013). El 46% de la población hondureña es urbana y aproximadamente el 20% vive en las dos ciudades principales del país:

Tegucigalpa y San Pedro Sula, ésta última principal centro industrial. Los departamentos de mayor desarrollo son aquellos ubicados en el denominado corredor central de desarrollo, área en que se ha concentrado la mayor porción de la inversión capitalista del país y es, por tanto, donde está ubicada la mayor parte de la población, así como las principales carreteras pavimentadas, los puertos, aeropuertos y, en general, el conjunto de facilidades tecnológicas asociadas a la vida moderna.

En 2010 la economía hondureña se recuperaba lentamente de los efectos tanto de la crisis financiera internacional como de la crisis política interna de 2009. Se estima que en 2010 el PIB real creció en un 2,5% (frente a 1,9% en 2009), sustentado en el repunte del consumo y de la inversión doméstica, así como de las exportaciones gracias a la reactivación de sus principales mercados externos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2011). Según datos del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2012), el 60% de la población hondureña vive en condiciones de pobreza; de este porcentaje, el 39.1% se encuentra en estado de extrema pobreza.

En cuanto a los aspectos socioculturales, Honduras es un país con una elevada diversidad cultural, étnica y lingüística. Los pueblos autóctonos tienen diversos orígenes, entre éstos Mesoamérica, la cuenca Amazónica y África, representando el 14.5% de la población. Las etnias más numerosas son la Lenca y la Garífuna y, en menores proporciones, se encuentran los Miskitos, Tawahkas, Pech, Tolupanes, y Chortís. Existen otras etnias no autóctonas (árabes, palestinos, chinos, japoneses), pero la gran mayoría de la población es mestiza (Amaya, 2004).

## **2.2 Reforma y política educativa hondureña actual**

A fines de los noventa, se inició en Honduras un importante proceso de discusión pública sobre la problemática educativa y la construcción de una nueva agenda de cambios, con la participación de líderes y representantes de distintos sectores sociales e instituciones públicas y privadas preocupadas por la transformación del sistema educativo del país. En 1999 el Foro Nacional de Convergencia (FONAC, 1999) desarrolló una amplia consulta que dio paso a los procesos de reforma realizados hasta la fecha. De igual manera, presentó una radiografía de la grave situación de la educación hondureña afectada por una profunda crisis de múltiples dimensiones que demandaba un gran acuerdo y un clima político y cultural favorable para impulsar cambios profundos y urgentes. A partir de ese momento, la política educativa hondureña dictó una serie de nuevas disposiciones, entre ellas, se pueden mencionar las siguientes:

- Corresponde al Estado la atención obligatoria a niños y niñas de cinco a seis años de edad, a través de jardines infantiles oficiales. En el año 2000, se instauró como obligatorio el tercer nivel de educación pre-básica.
- La atención infantil de cero a cinco años es delegada a centros alternativos como guarderías, instituciones gubernamentales, ONG, centros privados de educación infantil e iniciativas empresariales, entendiéndose que dichos centros serán regulados por la Secretaría de Educación.
- La reforma dio continuidad a la política iniciada en 1996 de extender hasta el noveno grado la educación obligatoria bajo la responsabilidad

del Estado, lo cual implica un enorme desafío a nivel curricular. Antes, la responsabilidad del Estado llegaba hasta el sexto grado.

Con estas nuevas disposiciones se elimina la educación primaria y se pasa a una educación básica obligatoria, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación. Estas reformas definieron un nuevo contexto de trabajo que promovería el diseño de proyectos educativos de centro (PEC), la aplicación del nuevo currículo, la realización de prácticas pedagógicas innovadoras, la creación de una cultura de la evaluación a través de mediciones periódicas de aprendizaje, y la evaluación de desempeño de los profesores (Secretaría de Educación, 2003).

a) El Currículum Nacional Básico

Tradicionalmente, en Honduras un cambio en el currículo consistía en modificar los programas de las diversas asignaturas, o actualizar contenidos para ponerse al día con lo que pasaba fuera del centro educativo. Ahora, el currículo es causa y efecto de la transformación educativa y el cambio curricular está concebido en función de transformar el sistema educativo en todos sus subsistemas, niveles y modalidades (formación inicial y continua de los docentes, gestión de las instituciones educativas, financiamiento educativo y oferta académica). Este hecho vuelve mucho más complejo el tratamiento del currículo que lleva aparejado un esfuerzo en la definición, diseño y ejecución de las políticas curriculares y en la toma oportuna de las decisiones (Fromm, 2012).

Se ha consolidado la idea de un Currículum Nacional Básico (CNB) que prescribe con claridad las competencias que todo hondureño debe poseer tras su paso por los niveles de educación pre-básica, básica y media. Actualmente, los espacios de participación social y política en la discusión de los temas educativos tienden a ser más abiertos. La cuestión curricular ha dejado de ser un tema de expertos o de las autoridades educativas. En términos generales, pueden establecerse cuatro niveles de concreción curricular.

El primer nivel es el documento marco del CNB que estipula los principales lineamientos en el marco de la política curricular nacional. Se trata de un documento normativo que establece las características, alcances y modalidades del currículo para los diferentes niveles del sistema educativo: educación pre-básica, básica y media.

El segundo nivel es el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (DCNB), que posee un carácter normativo, y es la propuesta de un conjunto de saberes, destrezas y habilidades básicas de carácter nacional que deben formar parte de los procesos de enseñanza en todo el país. A nivel departamental (provincial) o regional se incorpora el tratamiento de necesidades educativas específicas del departamento (o de la región), así como los contenidos, las metodologías y las decisiones de gestión curricular conforme a las características socioculturales y productivas de la región.

El tercer nivel de concreción curricular es el Proyecto Educativo de Centro (PEC) que se convierte en la principal herramienta de gestión del centro educativo del cual se derivan un conjunto de proyectos específicos que

apuntan a la innovación y desarrollo institucional. El PEC es la concreción institucional del currículum.

El cuarto nivel es el profesor del centro educativo encargado de desarrollar competencias de los alumnos en un determinado espacio curricular que le dan coherencia interna.

Se denomina 'espacio curricular' al conjunto de contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber y del quehacer socio-cultural, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un segmento de tiempo escolar y articulados en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, etc.). Cada uno de los espacios curriculares adopta diferentes formas de organización curricular, ya sea como asignatura, taller, seminario, módulo, laboratorio, proyecto, entre otras. Todas ellas son formas intencionales de organizar los contenidos educativos. Se propone la adopción de un concepto amplio de contenido educativo que supera la visión tradicional en la que éste era tratado desde una óptica de explicitación de datos y conceptos provenientes de diferentes disciplinas. El trabajo docente debe estar enmarcado dentro del currículo y el PEC como puntos de referencia. Las programaciones de los espacios curriculares han de ser desarrolladas por los profesores para articular los procesos de aprendizaje de un grupo concreto de estudiantes debiendo establecerse una secuencia ordenada de las unidades de trabajo, explicitar la organización y la secuenciación de los contenidos, y la evaluación. También debe constar el diseño de las actividades y las decisiones sobre la aplicación de la metodología (Secretaría de Educación, 2003).

## b) Ley Fundamental de Educación

Como parte del proceso de transformaciones efectuadas en el sistema educativo hondureño, se aprueba a inicios del año 2012 la reforma a la Ley Orgánica de Educación de 1966, la cual se denomina actualmente Ley Fundamental de Educación (Fromm, 2013). Mediante la misma se ratifica que la educación es un derecho humano que debe propiciar el desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los hondureños en condiciones de libertad e igualdad. Como nuevas disposiciones se establece que el estado de Honduras está obligado a brindar educación pública al menos desde un año de educación pre-básica hasta el nivel medio. Anteriormente la obligatoriedad llegaba hasta la educación básica de nueve años.

Se establecen como fines de la educación hondureña los siguientes: (a) formar a los educandos de manera integral, (b) democratizar el acceso al conocimiento y promover la formación a conciencia y la participación ciudadana, (c) fomentar la comprensión de la diversidad, pluralidad y multiculturalidad del ser humano, y (d) fortalecer la cultura de valores tales como responsabilidad, tolerancia, solidaridad, justicia, libertad, respeto honestidad, equidad, integridad y la cultura de paz.

La Tabla 1 muestra un análisis comparado entre la Ley Orgánica de Educación de 1966 y la Ley Fundamental de Educación (2011). Los grandes avances radican en la obligatoriedad por parte del Estado de proporcionar educación hasta el nivel medio. De igual manera, la formación inicial de los docentes se deja a tutela de las instituciones universitarias, elevando así el grado académico de los docentes que se desempeñan en el nivel básico.

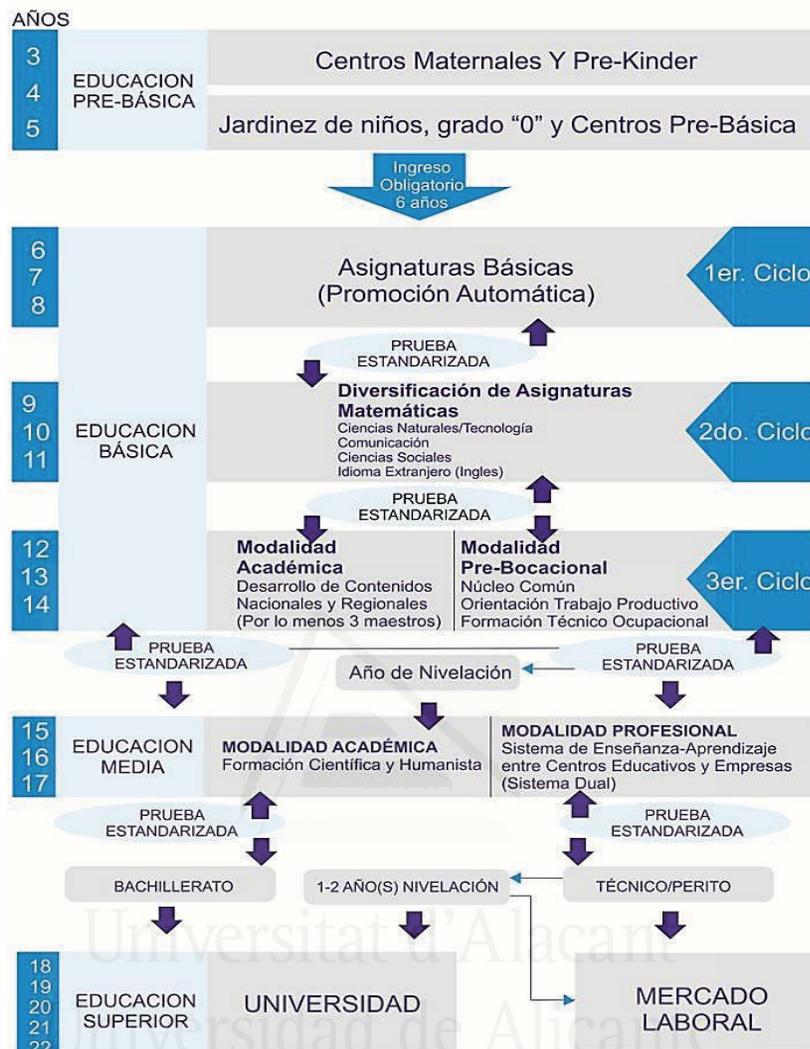
**Tabla 1. Comparación entre la Ley Orgánica de Educación (1966) y Ley Fundamental de Educación (2011)**

<b>Campo pedagógico</b>	<b>Ley Orgánica de Educación</b>	<b>Ley Fundamental de Educación</b>
Obligatoriedad	La educación primaria es obligatoria, sostenida por el Estado y se imparte en seis años de estudio.	La educación básica y media es obligatoria. Va de los 6 a los 14 años.
Modalidades	La Secretaria de Educación Pública dispondrá lo concerniente a la educación de las comunidades indígenas culturalmente atrasadas.	Se crean nuevas modalidades de educación: la formación para afrohondureños e indígenas, educación en casa, educación en prevención y rehabilitación.
Acceso a docencia	Para el ejercicio de la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo a que esta ley se refiere se requiere el título de docente.	Tienen acceso a la carrera docente quienes posean título profesional de la docencia a nivel de licenciatura.

*Fuente:* Posas, M., Vélez, J., Sánchez, W. y Salinas, M. (2011). *Informe sobre desarrollo humano: Reducir la inequidad un desafío impostergable*. Tegucigalpa, Honduras: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

### **2.2.1 Estructura del sistema educativo hondureño**

A partir de la reforma efectuada en el año 2003, el sistema educativo hondureño se estructuró en niveles y ciclos. El primer nivel lo constituye la Educación Pre-básica, el segundo la Educación Básica, el tercero la Educación Media y el cuarto la Educación Superior, tal y como puede visualizarse en la Figura 2.



**Figura 2. Estructura general del sistema educativo hondureño**

*Fuente:* Secretaria de Educación (2009). *Currículum Nacional de Pre-básica*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.

### a) Educación Pre-básica

La Educación Pre-básica se dirige a la población infantil de 0 y 6 años y comprende dos ciclos: el primero atiende al grupo de edad 0-3 años y el segundo ciclo al grupo de edad 3-6 años. La atención infantil de 0 a 5 años es delegada a centros alternativos como guarderías, centros de atención integral a

la niñez, ONGs, centros privados de educación infantil e iniciativas empresariales. Corresponde al Estado la atención obligatoria a niños y niñas de último año de segundo ciclo de educación pre-básica, principalmente a través de jardines infantiles oficiales, los centros pre-básicos de educación no formal y los centros comunitarios de educación Pre-básica. Según lo establecido por la Secretaría de Educación (2009) en el Currículum Nacional de Pre-básica, se concibe este nivel como el proceso mediante el cual se ofrece al niño y a la niña una atención integral en un ambiente de calidad que favorezca su crecimiento y desarrollo en los aspectos personal, físico, cognitivo, socio-emocional, psico-motriz y del lenguaje verbal oral y gestual; se considera al alumno como un ser único, con una serie de inteligencias a desarrollar, con necesidades, intereses y características propias de la etapa en que se encuentra.

#### b) Educación Básica

La Educación Básica es gratuita, laica, obligatoria y garantizada por el Estado. Se oferta en forma presencial y a distancia y atiende la población comprendida en las edades de 6 a 15 años. Esta modalidad comprende tres ciclos de tres años de estudio cada uno con objetivos, perfiles y currículum propio:

- *Primer ciclo.* Del primer al tercer grado. Su objetivo básico es el desarrollo de habilidades de tipo instrumental como el lenguaje y el cálculo matemático. Se prescribe que durante este ciclo se establecerán los fundamentos para la comprensión del entorno natural y social.

- *Segundo ciclo.* Del cuarto al sexto grado. Su objetivo básico es la adquisición de conceptos que permiten adquirir una visión más clara del entorno natural y social.
- *Tercer ciclo.* Del séptimo al noveno grado. Su objetivo básico es la formación de aptitudes entendidas como la capacidad de tomar decisiones y buscar soluciones adecuadas a situaciones problemáticas. El tercer ciclo es de carácter vocacional, de orientación profesional para la educación media.

### c) Educación Media

Se ofrece en dos modalidades: bachillerato científico humanista y bachillerato técnico-profesional. El bachillerato científico-humanista, con carácter propedéutico para continuar estudios superiores, tiene una duración de dos años (acumulando 72 unidades valorativas). La modalidad técnico-profesional atiende la demanda de los sectores productivos por lo que la formación es basada en competencias con una duración de tres años (con promedio de 116 unidades valorativas) para que los estudiantes accedan al mercado laboral o puedan continuar estudios superiores.

El sistema de educación media a distancia es otra modalidad dirigida a los egresados del sexto grado, mayores de 15 años, que han quedado rezagados en el sistema educativo y no pueden asistir al sistema presencial. El sistema les ofrece educación básica y luego carreras diversificadas con orientación laboral.

#### d) Educación Superior

La educación superior es competencia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Los centros de educación superior incluyen las universidades (estatales y privadas) y las instituciones no universitarias (escuelas e institutos superiores). Las instituciones de educación superior en Honduras imparten estudios de grado (grado asociado, licenciatura, doctorado en medicina y cirugía) y de postgrado (especialidad, maestría y doctorado). Estos grados académicos se obtienen con la acumulación de las unidades valorativas, conforme a la regulación establecida en la ley 142-89 Normas Académicas de Educación Superior (1989):

##### 1) Estudios de grado:

- Grado Asociado con un mínimo de 80 unidades valorativas y una duración de dos (2) años o más.
- Licenciatura: 160 unidades valorativas o más.
- Doctorado en Medicina y Cirugía: 320 unidades valorativas como mínimo, con una duración de seis-ocho (6-8) años.

##### 2) Estudios de postgrado:

- Especialidad. De 30 a 90 unidades valorativas sobre la licenciatura, con una duración de uno a tres (1-3) años.
- Especialidad médica. Noventa unidades valorativas sobre el doctorado en Medicina y Cirugía con tres (3) años de duración como mínimo.

- Maestría. De 40 a 52 unidades valorativas sobre la licenciatura, con una duración de uno y medio a dos años.
- Doctorado. De 25 a 30 unidades valorativas sobre un postgrado de dos (2) años como mínimo.

e) Otras modalidades de la educación hondureña

Además de los niveles de educación mencionados existen otras modalidades de educación como la Educación Intercultural Bilingüe y la Educación Especial. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está dirigida fundamentalmente a los pueblos autóctonos y afro-antillanos (sin excluir al resto de la población nacional). Tiene el propósito de preservar, estimular y desarrollar las lenguas y culturas nativas del país y se orienta a mejorar la calidad y cobertura de la educación y las condiciones de vida de los pueblos autóctonos.

Mediante la EIB se busca reconocer y practicar la cultura de los pueblos indígenas en el nuevo orden de los derechos humanos universales y reconocer la inclusión democrática de las minorías. Así mismo, fortalecer su identidad y la identidad nacional asumiendo las comunidades educativas como espacios para el desarrollo humano integral, y para la protección y desarrollo de las capacidades intelectuales y de las habilidades creativas y productivas que posee la niñez y la juventud. Todo ello con el apoyo de los códigos lingüísticos y de la cultura materna de las comunidades, y de la lengua y cultura nacionales.

La EIB se desarrolla a través de dos modalidades: (a) bilingüe intercultural en las regiones indígenas en donde aún se habla la lengua materna (Chorti, Garífuna, Isleño, Miskito, Pech, Tawahka y Tol) y (b) intercultural, en las regiones en donde las lenguas maternas han caído en desuso (Lenca, Nahoá). Variantes de esta modalidad se pueden aplicar en cualquier otra región del país, dado que en la EIB y en el sistema a nivel nacional, se practica un principio de inclusión que pretende desarrollar las adecuadas actitudes interculturales entre los miembros de las distintas agrupaciones étnicas.

La EIB favorece la vivencia pedagógica, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las comunidades educativas interculturales bilingües a través del mejoramiento de la interacción en el aula, la comprensión de los patrones culturales, el fortalecimiento de la identidad de los pueblos, la recreación de las prácticas educativas de los pueblos culturalmente diferenciados. También, propicia el empleo de las formas didácticas propias y de la cultura universal, para el desarrollo de la comunidad así como el establecimiento respetuoso y solidario de relaciones interculturales. A través de la Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe se han realizado avances, diseños y desarrollo curricular dando como resultado la creación del Currículo Nacional Básico Intercultural Bilingüe con textos y otros materiales de apoyo para la Educación Básica completa en siete lenguas incluyendo la formación y capacitación docente.

La Educación Especial es otra modalidad que se encuentra integrada en la educación básica regular. Sin embargo, existen centros educativos para poblaciones con necesidades especiales severas que reciben en algunos

casos una subvención del estado, pero en general el patrocinio principal lo da la empresa privada o algunas Organizaciones no Gubernamentales (ONGs). Existen alrededor de 46 centros entre organizaciones, asociaciones, fundaciones y centros de atención a la discapacidad. En el año 2007, se realizó un levantamiento de información de la discapacidad y necesidades especiales detectadas en los centros de Pre-básica y Básica, realizado por la Sección de Educación Especial de las Direcciones Departamentales en siete Departamentos y 35 distritos escolares. En los 551 centros investigados se identificaron 7.850 alumnos con necesidades educativas especiales. Con el propósito de dar sostenibilidad y apoyo a los programas de Educación Especial en los centros educativos, la Secretaría de Educación, a través de la Sección de Educación Especial del nivel central y las Direcciones Departamentales, desarrolla un plan de socialización y aplicación de La Ley n° 160-2005 Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (Diario Oficial 'La Gaceta', 2005).

### **2.2.2. Indicadores de acceso, calidad y equidad**

La función estatal de producción de servicios educativos ha evolucionado de manera medianamente satisfactoria en los últimos 30 años; sin embargo, subsisten varios problemas estructurales, originados en la difícil adaptación a los cambios del entorno internacional y a la propia dinámica de las necesidades de una población creciendo de manera vigorosa tanto en espacios urbanos como en rurales. Los avances experimentados por la educación hondureña en los últimos veinte años, así como la reciente aprobación de la Ley n° 262-2011 Fundamental de Educación en enero de

2012 (Congreso Nacional de Honduras, 2012) son esfuerzos que merecen reconocimiento. Sin embargo, persisten desigualdades que se han manifestado en el acceso a los servicios educativos y la permanencia del alumnado en los mismos. La calidad de los aprendizajes evaluados a través de las pruebas de logro educativo y de admisión que se aplican en el país revelan desigualdades entre los servicios educativos brindados por el sector público y privado en el marco del Plan de Nación 2010-2022 (Gobierno de Honduras, 2010).

A partir de un análisis efectuado durante la elaboración de la visión de país para el año 2038 fue posible identificar una serie de problemas estructurales en la educación hondureña. Entre ellos, se identifica un deterioro de la calidad educativa en la mayoría de los centros educativos, bajo rendimiento escolar por persistencia de condiciones socio-económicas adversas en gran parte de hogares del sector rural y urbano, baja cobertura de servicios educativos en educación pre-básica y media (educación infantil y educación secundaria en el contexto educativo español). Todos estos problemas en conjunto impiden a los hondureños la formación integral de capacidades, dificultan el surgimiento de bases firmes para superar el fenómeno de pobreza y además, obstaculizan los procesos de creación y sostenimiento de ciudadanía. Ante esta situación, durante los últimos años, se han venido desarrollando iniciativas que buscan elevar el acceso, la cobertura, eficiencia y calidad de los servicios educativos. Sin embargo, la realidad como veremos a continuación nos pone en evidencia los grandes desafíos de la nación hondureña.

#### a) Cobertura

Según datos de la Secretaría de Educación Pública de Honduras (2013), en el año 2012, se logró un acceso en el nivel pre-básico del 78.47% de la población en edad pre-escolar. Esta cifra ha ido en aumento durante los últimos años, gracias a las iniciativas no gubernamentales que han contribuido a brindar atención a los niños entre 4 y 6 años. En cuanto a la educación básica, en los dos primeros niveles, se obtuvo una cobertura del 98.92%. En el tercer ciclo, la atención brindada fue solamente del 59.48% y, en educación media, el porcentaje es aún más bajo 31.62%. Como es posible evidenciar, la transición entre el sexto grado y los ciclos subsiguientes continúa dejando a más de la mitad de los adolescentes fuera del sistema educativo.

#### b) Equidad

Los datos en Honduras señalan que la residencia geográfica y, sobre todo, la condición socioeconómica influyen notablemente en las oportunidades educativas. Los datos muestran que entre más pobres son los hogares, más probable es que sus miembros sean analfabetos y *viceversa* (Posas et al., 2011). Como usualmente los hogares pobres están ubicados en las áreas rurales, la brecha entre áreas rurales y urbanas también es muy alta, reportando el área urbana una tasa de 8.4% de analfabetismo, mientras que en el área rural es casi el triple: 24.4% (Rápalo, 2010). Las brechas de desigualdad se hacen evidentes a partir del tercer ciclo de la educación básica (Tabla 2). Usando los datos de 2010, es posible identificar una brecha de desigualdad de 38.5 puntos porcentuales en el tercer ciclo de educación básica

a favor del cuarto y quinto quintil de ingresos<sup>1</sup>. En educación media, la brecha es de 35.6 puntos porcentuales y, en educación superior, la brecha es de 22.1 puntos porcentuales. He aquí un desafío para el Gobierno y la sociedad hondureña en su conjunto, consistente en reducir estas brechas educativas a corto y mediano plazo (Posas et al., 2011).

**Tabla 2. Tasas netas de cobertura de escolarización por ciclo educativo según quintil de ingreso 2002 y 2010**

Ciclo Educativo	Quintiles 1 y 2		Quintiles 4 y 5	
	2002	2010	2002	2010
Pre-escolar (5-6 años) <sup>2</sup>	26.4	44.0	41.9	46.6
Básico 1er y 2do ciclo (7-12 años)	87.0	92.9	96.5	94.4
Básico 3er ciclo (13-15 años)	19.7	35.5	62.3	74.0
Medio (16-18 años)	6.6	14.7	32.2	50.3
Superior (19-24 años)	0.9	1.3	16.8	23.4

Fuente: Posas, M., Vélez, J., Sánchez, W. y Salinas, M. (2011). *Informe sobre desarrollo humano: Reducir la inequidad un desafío impostergable*. Tegucigalpa, Honduras: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

### c) Eficiencia

En Honduras en mayo del 2011, el 14.9% de las personas mayores de 15 años no sabían leer ni escribir. Los datos indican que la tasa de analfabetismo continúa siendo mayor en la población del área rural con un 22.0% frente a un 7.3% en la urbana (Instituto Nacional de Estadística de Honduras, 2013). Es importante destacar que, tal y como se menciona en el

<sup>1</sup>Un quintil se utiliza principalmente para definir sectores socioeconómicos según ingreso *per cápita* familiar. Se calcula ordenando la población (de una región, país, etc.) desde el individuo más pobre al más adinerado para luego dividirla en cinco partes de igual número de individuos; con esto, se obtienen cinco quintiles ordenados por sus ingresos en donde el primer quintil (o Q1, I quintil) representa la porción de la población más pobre; el segundo quintil (Q2, II quintil), el siguiente nivel y, así sucesivamente, hasta el quinto quintil (Q5, V quintil), representante de la población más rica.

Informe sobre Desarrollo Humano en Honduras (Posas et al., 2011), el analfabetismo no es sólo una forma de discriminación social es también desde la perspectiva del capital humano un desperdicio del potencial productivo de los habitantes de una nación. El promedio de años de escolaridad de la población adulta, según datos de la Secretaría de Educación, ha subido de 5.6 en 2004 a 7.3 años en 2009. Si bien éste es un avance, también implica que la población hondureña tiene un nivel de educación muy distante todavía de los 12 años que la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) ha planteado como necesarios para que un individuo evite la pobreza. De hecho, sólo el 22.7% de la fuerza laboral cuenta con 12 años o más de escolaridad, porcentaje que baja a 6.8% en el área rural y a 2.1% en el quintil de los más pobres (Rápalo, 2010).

La repetición y la deserción escolar revelan patrones de desigualdad y exclusión social. La tasa de repeticiones de curso para el nivel básico en el país era de 7.7%, en 2009. Si se analiza por género, se puede observar que este indicador es más alto en los hombres que en las mujeres 9.1% y 6.1%, respectivamente. En cuanto a la deserción escolar se reportó en 2010 un 0.8% de deserción a nivel nacional; en el área urbana, la deserción es más alta que en la rural 0.9% y 0.7%, respectivamente (INE, 2012).

Posterior al análisis presentado y tomando como punto de referencia el Informe sobre Progreso Educativo de Honduras (Rápalo, 2010) podemos concluir que hoy por hoy los grandes desafíos de la educación hondureña son los siguientes:

- Aumentar la cobertura del tercer ciclo de educación básica y de educación media.
- Eliminar el analfabetismo y elevar la escolaridad promedio.
- Mejorar la calidad educativa con equidad.
- Capacitar a los docentes en el uso apropiado de los estándares educativos establecidos en el Currículum Nacional Básico.
- Modernizar la gestión y profundizar la descentralización.
- Consolidar el sistema nacional de evaluación de logro académico.
- Articular el sistema de formación docente.
- Priorizar y hacer más eficiente el gasto público en educación.

### **3. Problema de investigación**

El abordaje educativo de la diversidad humana se ha caracterizado primordialmente por sistemas escolares que han venido dando una respuesta uniforme a las diferencias. Las soluciones de agrupamiento según las características del alumnado han seguido las pautas de una escuela graduada, en la que parecería que la labor docente se optimizaba cuando los grupos de alumnos y alumnas son homogéneos (Jiménez Fernández, 2005; Porras, 2009). Sin embargo, la investigación en el campo de la educación y la diversidad ha demostrado que esta clase de respuesta genera exclusión y segregación, ya que lejos de beneficiar el proceso de aprendizaje deja por fuera aquellas características que vendrían a enriquecer el proceso educativo (Anderson y Pellicer, 1990; Verdugo, 2003; Wang, 1999).

Como alternativa a esta situación, se ha gestado a nivel global un movimiento de renovación pedagógica que persigue el reconocimiento y aprecio por la diversidad, pues la misma es un hecho natural y necesario para posibilitar el desarrollo y la participación democrática de todas las personas, sin importar sus diferencias (Ainscow, 2001). La inclusión es un principio social y político que se genera a partir de la idea de que todos los ciudadanos y ciudadanas del mundo, por el mero hecho de serlo, tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones importantes para sus vidas. Para que ello sea posible, se necesita el desarrollo de una democracia crítica (Dewey, 2004) que sea capaz de conjugar los planos individual y comunitario en el desarrollo de cada persona, sin que nadie quede excluido ni sea marginado de ninguno de los contextos en los que vive. De esta manera, la diversidad se asume como un valor para la escuela, la cual tiene hoy en día el reto de atender las diferencias por medio de la democratización y la creación de entornos inclusivos.

Para Meijer (2003) es posible debatir acerca de la inclusión en múltiples sentidos: conceptual, político, normativo o de investigación, pero al final es el docente el que aplica o no los principios de la educación inclusiva. Si no se es capaz de educar en la diversidad en un centro ordinario, las buenas intenciones de la educación inclusiva son estériles. Por ello, el reto consiste en diseñar e implementar planes de formación que permitan desarrollar una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propias de una educación en y para la diversidad, la justicia social y la equidad.

Muchos son los autores (Arnáiz, 2003; Cardona, 2006; Duck y Murillo, 2010; Jiménez, 1997; Stainback y Stainback, 2004; Wang, 1999) que coinciden

en señalar que uno de los pilares y requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación docente. Esta perspectiva señala una ruta clara para el cumplimiento del discurso de la atención a la diversidad en las aulas. Si bien es cierto que existen múltiples factores para alcanzar tal fin, nadie niega la importancia del desarrollo de unas competencias básicas que deberían ser desarrolladas por los docentes para la atención de las necesidades de aprendizaje de todos los educandos. Duck y Murillo (2010) señalan que:

Numerosos estudios son concluyentes en señalar los sentimientos de inseguridad e incompetencia que experimentan los profesores ante la dificultad de llevar a cabo la enseñanza en contextos heterogéneos y suelen atribuírselos a la falta de apoyo y a la poca preparación y conocimientos recibidos para tratar las diferentes condiciones sociales, culturales y niveles de aprendizaje con que los estudiantes enfrentan la enseñanza (p.11).

Para Núñez (2010), la formación inicial del docente regular hasta ahora ha dado la espalda totalmente a la diversidad. No fue hasta la década de los noventa, coincidiendo con el movimiento de la inclusión educativa, cuando se comenzó a plantear con seriedad que los planes de formación debían incorporar módulos o componentes para la atención a la diversidad (Blanton, Griffin, Winn, y Pugach, 1996; Fisher, Frey, y Thousand, 2003; Kilgore y Griffin, 1998; Stayton y McCollun, 2002). La reforma de los programas de formación inicial docente ha sido ampliamente recomendada como un medio para mejorar la preparación de los futuros maestros en atención a la diversidad (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, y Rouse, 2007).

La investigación en este campo sugiere que las reformas pueden ser de dos tipos: (1) adoptar modelos 'fusionados' en los que la formación de

maestros de educación general y especial se desarrolla de manera integrada (Jenkins, Pateman, y Black, 2002), o (2) diseñar programas de 'mejoramiento' consistentes en la inclusión de cursos, módulos y experiencias de campo o bien en la revisión de contenidos de las asignaturas del plan de formación ya existentes (Stayton y McCollun, 2002). A pesar de que los programas fusionados son vistos como un modelo ideal para la preparación de los maestros (Blanton et al., 1997; Lesar, Benner, Habel, y Coleman, 1997), no se han podido implementar a gran escala debido a barreras potenciales tales como el costo y la resistencia institucional a los cambios en los programas de formación de maestros (Lesar et al., 1997).

Se ha demostrado que una actitud positiva hacia la diversidad es un requisito previo para el desarrollo de la educación inclusiva (Blanton, 1992). Los programas diseñados para desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión incluyen el uso de la simulación de actividades e interacciones personales en las aulas de clase (Peterson y Beloin, 1998). Sin embargo, aunque las actitudes sirven como base para aplicar prácticas inclusivas, siempre será necesario que la formación se centre en el desarrollo de competencias necesarias para apoyar a los estudiantes en las aulas inclusivas. Los investigadores sugieren que, además de una buena actitud, se requiere adquirir conocimientos y habilidades para poner en práctica estrategias de apoyo y colaboración entre profesionales, así como para diferenciar la enseñanza y el currículum durante el período de formación inicial (Fisher et al., 2003; Jenkins et al., 2002).

Como parte del proyecto *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa*, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011) realizó un análisis de las competencias básicas y los conocimientos, así como las actitudes y los valores necesarios para enseñar en y para la diversidad. El informe resultante apunta a un perfil del docente con competencias aplicables a cualquier programa de formación del profesorado. La idea fundamental es que estas competencias deberían desarrollarse durante la formación inicial del profesorado y ser empleadas como base para un desarrollo profesional posterior. El perfil se basa en valores básicos consensuados, considerados esenciales, para todo profesor que ha de trabajar en centros educativos diversos. Estas competencias son:

- Capacidad para valorar la diversidad del alumnado: que la diferencia sea considerada como un recurso y un beneficio para la educación.
- Capacidad para dar soporte a todo el alumnado: los profesores deben tener altas expectativas en lo que se refiere a los logros de sus alumnos.
- Capacidad para trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en grupo son una forma esencial de la labor de todos los docentes.
- Capacidad para desarrollar la dimensión profesional y personal: enseñar es una actividad de aprendizaje; los docentes tienen la responsabilidad de aprender durante toda su vida.

Este marco de actuación se perfila como un eje orientador que engloba una serie de aspectos medulares en la formación inicial de docentes para la educación inclusiva en los países miembros de la Unión Europea, extensibles una vez revisados y adaptados a zonas de otro contexto socio-cultural, como puede ser el caso de América Latina.

En relación al contexto educativo latinoamericano, éste se ha caracterizado en las últimas décadas por la implantación de una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad (García Pastor, 2005). En el año 2007, la cobertura de la educación básica alcanzó el 90%, persistiendo, sin embargo, los problemas de equidad y calidad, ya que las tasas de estudiantes que finalizaban los estudios se mantenían en un 96% en las zonas urbanas y en un 85% en las rurales, problema que se agudiza entre niños pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes de los cuales sólo el 80% de ellos culmina este ciclo (CEPAL, 2011). Esto afecta principalmente a los sectores sociales más empobrecidos y genera una grave situación de desigualdad (OEI, 2010).

En el caso de Honduras, el 78% de los niños entre 3 y 6 años asiste a la escuela. La tasa de cobertura de la Educación Básica ha llegado a un 98%, en el Educación Media se reporta una tasa del 31%, nivel que a todas luces refleja un desafío para la nación (Secretaría de Educación de Honduras, 2013). En cuanto a la calidad educativa, el sistema sigue ofreciendo respuestas descontextualizadas y poco pertinentes a la diversidad de la población hondureña. Los pobres y los habitantes de las zonas rurales tienen aún menos oportunidades de tener experiencias educativas que les permitan el logro de aprendizajes significativos que los que no lo son (Rápalo, 2010).

En muchos países de América Latina hay una latente preocupación por la formación del profesorado. El crecimiento de la población escolar hace que la necesidad de cubrir puestos docentes sea primordial a expensas de relegar la calidad en los formadores. Esto se puede verificar en los resultados de las

evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos y alumnas a lo largo del sistema escolar que arrojan resultados desalentadores sobre la calidad actual de la educación, resultados, por otro lado, que ponen en duda la calidad de la formación docente en las universidades. Entre los desafíos y dilemas comunes en la región aparece la necesidad de atraer estudiantes de magisterio con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial del profesorado, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas y condiciones para un trabajo docente efectivo, así como sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados. Todo con el fin de lograr mejorar los estándares actuales en la educación latinoamericana. Esta preocupante situación se puede deber a varios factores entre los cuales Vaillant (2006) menciona los siguientes: (a) son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera, a lo que se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos; (b) muchos maestros y profesores están muy mal preparados y, además, el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación continua; y (c) la gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado, por lo general, como mecanismo básico de mejora de los sistemas educativos.

### **3.1 La formación inicial del profesorado en Latinoamérica**

En muchos países latinoamericanos las oportunidades de formación docente existentes tienen impacto limitado en las aulas. La formación es teórica

y poco orientada a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas. Se tiene el desafío de mejorar las capacidades y competencias de los docentes que trabajan en contextos vulnerables y que impulsan programas para lograr la inclusión educativa del mayor número de estudiantes posible (Ávalos, 2002). En la mayoría de los países de América Latina, las leyes del sector educativo se rigen por los principios de la educación inclusiva, sin embargo, en la región se experimentan grandes dificultades para traducir esa legislación en políticas sectoriales y, más aún, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de esos principios y derechos educativos.

En materia de educación inclusiva se han identificado cuatro problemas en los países que forman parte de la región Latinoamericana (Amadio, 2008). En primer lugar, la existencia de actitudes sociales negativas y de prácticas sociales discriminatorias muy arraigadas. En segundo lugar, la tradición muy consolidada de la educación especial o de educación inclusiva como sinónimo de servicios destinados únicamente a estudiantes con discapacidad o con los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que paradójicamente dificulta la adopción de una visión ampliada y comprehensiva de la educación inclusiva. En tercer lugar, las limitaciones presupuestarias y la falta de recursos que impide la eliminación de las barreras de participación en los centros educativos. En cuarto y último lugar, la brecha que, muy a menudo, existe entre los principios adoptados y las prácticas pedagógicas concretas que se llevan a cabo en el aula, lo que dificulta la implementación de medidas inclusivas para dar respuesta a la diversidad (Amadio, 2008).

Para Narvarte y Blanco (2010), la preparación docente para la inclusión educativa en Latinoamérica se caracteriza por formaciones reduccionistas y

poco actualizadas. De igual manera, la formación en educación especial está centrada en el enfoque del déficit y no cuestiona la estructura tradicional de la escuela ni su enfoque homogeneizador. En este contexto, se hace necesario generar una nueva relación entre el campo de conocimiento de la educación especial y de la educación regular. Esta situación ha impulsado políticas de formación docente que pretenden el desarrollo de un recurso humano capacitado. Para ello, se realizó una revisión de las estrategias de formación docente con la finalidad de acercarse a un perfil de profesor acorde con los retos y enfoques educativos actuales. En Chile, Colombia, Brasil y Argentina se han establecido procesos participativos para establecer los lineamientos de dichas formaciones y, de esta manera, se han introducido temas relacionados con conceptos como necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, entre otros (Infante, 2010), pero hasta ahora no ha sido el caso de Honduras.

### **3.2 La formación inicial de docentes en el país**

Desde finales del siglo XIX, la formación inicial de docentes del nivel primario en Honduras estuvo a cargo de Escuelas Normales (instituciones educativas públicas del nivel secundario creadas exclusivamente para este fin). En un contexto regional en el que la mayoría de los países latinoamericanos buscaba dar mayor profesionalismo a los docentes pasando su formación inicial del nivel secundario al nivel superior (o terciario), Honduras también ha intentado reformar y mejorar las Escuelas Normales. La Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM), iniciaron mediante un convenio de cooperación en 2002 la fase experimental de un proyecto de

Formación Inicial Docente a nivel superior (FID). El proyecto tenía como objetivo fundamental formar profesionales para trabajar en los tres niveles de Educación Básica (de 1er a 9no grado) a nivel universitario, contribuyendo así a elevar los niveles de calidad del sistema educativo nacional.

Este proceso, que se consideró en principio como un gran avance en la reforma de la educación nacional y que fue identificado como un claro ejemplo de concertación nacional (Venegas, 2010), desafortunadamente, se vio revertido en los últimos años, por una serie de causas entre las que están el arraigo de las Escuelas Normales en las comunidades, el paso repentino de una formación profesional de sólo 3 años a una de 6 años, la falta de un financiamiento real, la oposición de los docentes de las Escuelas Normales y la oposición política de los gremios magisteriales (Salgado, 2006). Sin embargo, esta iniciativa está tomando fuerza nuevamente, ya que la nueva ley educativa en Honduras establece que sólo aquellos con un nivel académico de licenciatura podrán desempeñarse como docentes en el sistema educativo hondureño. En este sentido, se considera que la formación inicial docente es el proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional en alguno de los niveles y modalidades del sistema educativo nacional de educación y que es responsabilidad del Estado crear las condiciones necesarias para que esta formación sea de la más alta calidad.

#### **4. Propósito y objetivos de la investigación**

Para no quedar ajenos a los procesos de reforma educativa, la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras, institución responsable de la

formación de los cuadros docentes del país, recientemente efectuó el rediseño de los planes de estudio bajo un currículum por competencias. Con el objetivo de responder a las necesidades educativas de la población hondureña, se consensó con actores clave del sistema educativo un perfil en el que se incluyeran ciertos elementos relacionados con la formación para el aprecio por la diversidad humana y medidas de respuesta para la diversidad del alumnado en las aulas, entre otros aspectos.

Aunque esto ha significado un avance, existen aún aspectos de la formación para la escuela inclusiva que deben y pueden ser mejorados. De esta iniciativa nació precisamente esta investigación, la cual tuvo como propósito fundamental efectuar un diagnóstico de las percepciones de los estudiantes en relación a los principios de la diversidad y la inclusión, así como de las competencias docentes necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva basada en la atención a la diversidad. Identificadas las fortalezas y las necesidades en estos campos, se pretendía entonces diseñar, implementar y evaluar un plan de intervención, en una de las carreras de grado de maestro, para el desarrollo de competencias formativas en atención a la diversidad.

A partir del propósito de esta investigación, se formularon los siguientes objetivos:

- 1) Conocer y comparar por ámbito de estudio y grupo étnico las percepciones del alumnado universitario de la UPNFM acerca de la inclusión y la atención a la diversidad, así como valorar la formación recibida en el plan de estudios vigente.

- 2) Diseñar un plan de acción (programa) adaptado a las necesidades detectadas para desarrollar la competencia docente en atención a la diversidad e implementarlo en una de las asignaturas del grado de maestro en educación básica.
- 3) Evaluar el impacto del programa sobre la competencia docente en atención a la diversidad y analizar las opiniones y valoraciones del alumnado en relación a las fortalezas y necesidades de mejora del plan implementado.

## **5. Justificación del problema y su importancia**

La diversidad del alumnado es una característica ineludible en el quehacer de los centros educativos. Aprovechar la misma para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje es una oportunidad para elevar la calidad educativa. En este sentido, el profesor de aula ordinaria juega un papel primordial pues es él, con ayuda de otros profesionales de la educación, quien puede crear las condiciones para el desarrollo de prácticas inclusivas. Apostar por la formación del profesorado, en relación a sus creencias sobre la diversidad es un factor clave, ya que éstas están vinculadas con las expectativas que se tiene de los estudiantes (Mason, 1997; Wiggins y Follo, 1999). Por otro lado, si como repetimos incesantemente, la diversidad está en las escuelas, la formación para responder a ella no debe dirigirse sólo a los especialistas, sino que es esencial también para el profesorado del aula ordinaria (Jiménez Fernández y González, 2011; León, 1998). En última instancia, los profesores no pueden enseñar lo que desconocen. Si las universidades e instituciones de formación cambian su currículum de forma y

manera que se haga eco de la diversidad del alumnado al que sirven, estarán cumpliendo bien su misión (Nieto y Santos, 1997).

En este sentido, en el año 2004, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (UPNFM), sometió a sus carreras de grado a un proceso de evaluación externa que originó un proceso de rediseño de los planes de estudio, en un intento por responder a la nueva estructura del sistema educativo hondureño, al nuevo Currículo Nacional Básico y a las demandas sociales y educativas identificadas durante la evaluación. Es así que, en el año 2009, se inició la implementación de los nuevos planes de estudio, los cuales se diseñaron desde el enfoque por competencias.

Hay que destacar que el perfil de egreso incluye una competencia genérica, relacionada con el respeto y valoración de la diversidad, la cual se conceptualiza como la capacidad de comprender y aceptar la diversidad física, psicológica, social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo con el fin de promover la convivencia en paz entre las personas sin incurrir en distinciones de género, edad, religión, etnia, condición social y política (Aguilar, 2008). Sin embargo, a pesar de considerarse la formación del profesorado para la atención a la diversidad un elemento clave de la preparación docente existen al menos dos problemas importantes para el logro de tal fin: (1) la falta de preparación de los docentes universitarios para el desarrollo de esta competencia y (2) el desarrollo de competencias específicas para atender la diversidad en el aula (aunque el reconocimiento de la diversidad como valor es importante, no se prepara a los futuros docentes para el abordaje de la diversidad en ambientes inclusivos). A ello hay que agregar que únicamente tres carreras de grado de maestro incluyen en el plan de

estudios una o dos asignaturas específicas relacionados con la diversidad y la inclusión, el resto de las carreras contienen contenidos en estas áreas solamente en asignaturas como Pedagogía, Psicología de los Aprendizajes, Didáctica, Diseño y Desarrollo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes, materias que tocan estos temas a un nivel básico y eminentemente teórico.

Aquí radica una de las bondades de esta investigación, la cual partiendo de un estudio de necesidades, pretendía diseñar y evaluar la eficacia de un plan de intervención encaminado a la formación de un profesorado que ha de desempeñarse en un país con diversidad cultural y lingüística, con más del 11% ciento de población en situación de discapacidad y, sobre todo, con el 60% de los hogares viviendo en situación de pobreza, lo que genera instituciones escolares con un alto grado de heterogeneidad. Esta investigación tiene también aportes a nivel metodológico como es la combinación de un diseño descriptivo y causal comparativo con otro de corte cuasiexperimental mediante el que se pretendía implementar y evaluar un plan de acción para mejorar la formación inicial de docentes en atención a la diversidad desde una perspectiva de investigación-acción.

## **6. Aproximación metodológica**

A partir del propósito y de los objetivos de la investigación, se convino que este estudio pertenece a la línea de la investigación para el cambio y la toma de decisiones. La perspectiva de investigación que lo ha orientado es la investigación acción. Para Kemmis y McTaggart (1988), las metas de este tipo de investigación son la mejora y la comprensión de la práctica y la mejora de la

situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales, tal como se pretende en este estudio.

Puesto que la investigación acción se vale de una diversidad de enfoques y diseños para dar respuesta a las preguntas de investigación, es posible contar en un mismo estudio con diferentes perspectivas metodológicas. En el caso de esta investigación, para la etapa de diagnóstico inicial, se optó por un enfoque cuantitativo de carácter no experimental con diseño descriptivo y causal comparativo mediante encuesta, el cual permitió conocer las percepciones de los estudiantes en relación a la atención a la diversidad y la inclusión, así como el nivel de competencia docente adquirida en atención a la diversidad en el período de formación. Para la etapa de intervención, se seleccionó un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con pre-test y post-test al que se incorporaron las valoraciones de los estudiantes sobre las fortalezas y necesidades del plan de acción utilizando técnicas como la entrevista individual y el grupo de discusión.

Los participantes en la fase de diagnóstico inicial fueron una muestra ( $N = 470$ ) de estudiantes de último año de las carreras de grado de maestro de la UPNFM, a los que se les administró la Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (Cardona y Paz, 2012) en su versión para estudiantes de magisterio. Se pretendía conocer las percepciones de los participantes acerca de los planteamientos relativos a la atención a la diversidad y la inclusión, los contenidos formativos recibidos en esta materia y las competencias docentes que consideraban necesarias para atender la diversidad. El análisis de la información obtenida permitió identificar un perfil de

necesidades de los futuros docentes en inclusión y diversidad. Tomando en consideración estos datos y tras la revisión de la literatura, se diseñó, implemento y evaluó un plan de acción para la mejora de la formación inicial docente en atención a la diversidad. En esta etapa participaron 22 estudiantes del grado de Maestro en Educación Básica con quienes se diseñó y puso a prueba un plan de intervención para incrementar su competencia docente en atención a la diversidad. Dichas competencias se evaluaron antes y después de la implementación del plan de intervención a través del Cuestionario de Competencia Docente en Atención a la Diversidad (Paz y Cardona, 2013).

Los resultados obtenidos en este estudio son de carácter exploratorio, se consideran un aporte valioso en la formación de los futuros docentes en la UPNFM, institución responsable de la formación de docentes de todos los niveles del sistema educativo de Honduras. A partir del desarrollo de esta investigación, se cuenta con una propuesta de reforma al programa de la asignatura de 'Atención a la Diversidad', la elaboración del guión metodológico de la misma y un material del estudiante para el desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad, productos que no se tenían en la institución y que, desde la perspectiva de la investigación-acción-reflexión, estarán en proceso continuo de mejora pues forma parte de la responsabilidad académica de la investigadora.

## **7. Definición de términos**

Algunos términos empleados en esta tesis pueden inducir a confusión, pues pueden interpretarse de modo distinto a como han sido utilizados en el

presente estudio. Con la finalidad de clarificar el significado que tienen en este trabajo, se definen seguidamente los más relevantes.

*Diversidad humana.* Planteamiento comprensivo amplio en el que se contemplan positivamente rasgos diferenciales de las personas de distinta índole que interaccionando entre ellos y con el ambiente crean necesidades educativas en los individuos y los grupos. La diversidad humana puede entenderse en relación al hecho de sus implicaciones educativas y a las estrategias de respuesta que se ofrecen en los contextos escolares.

*Educación inclusiva.* Proceso democrático que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de su participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005).

*Igualdad de oportunidades.* Principio de justicia social que significa poner a disposición de la persona todo tipo de posibilidades, sin discriminaciones de ningún tipo.

*Atención a la diversidad.* Conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

*Equidad y justicia social.* Hace referencia a la aplicación en la escuela de una política de igualdad de oportunidades. La equidad y la justicia social implican educar según las diferencias y necesidades individuales, sin que

dichas diferencias (de género, capacidad, económicas, etc.) supongan un impedimento para el aprendizaje, ofreciendo los apoyos especiales de manera que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes.

*Necesidades educativas especiales (NEE).* Término que desplaza la atención centrada en las deficiencias de los alumnos hacia la respuesta que la escuela debe dar a sus necesidades educativas. Las dificultades que presenta el alumnado dependen tanto de sus características personales como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve.

*Barreras para el aprendizaje y la participación.* Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas.

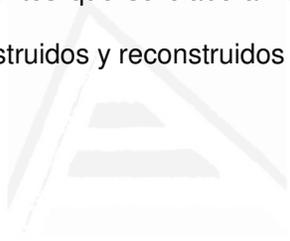
*Competencia.* Capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a las situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado para lo cual es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2008).

*Competencia docente.* Se entiende como la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que permite al docente desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de su campo profesional.

*Formación docente.* La formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional docente.

*Formación inicial de docentes.* La formación docente inicial es entendida aquí como aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñar su función.

*Percepción.* Atribución de características a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el individuo.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



### Revisión de la literatura teórica

#### 1. Introducción

Este segundo capítulo presenta la perspectiva teórica que da sustento al estudio en cuestión. Se ha realizado un análisis que se inicia con la conceptualización de la profesión docente, los enfoques y modelos de formación, así como con las competencias que hoy día se esperan del profesorado. Posteriormente, se detalla la situación de la formación inicial de docentes en América Latina estudiando en profundidad el caso hondureño. Finalmente, se concluye con las perspectivas y modelos utilizados para la preparación del docente de educación básica en relación a la atención a la diversidad desde el enfoque de la educación inclusiva.

Iniciaremos esta revisión teórica apuntando que la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) dejó por sentado que el progreso de la educación depende en gran medida de la formación y de la competencia del profesorado, como también de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador. Como bien indicaba Freire (1997) un mayor nivel de calidad de nuestra educación pasa por el respeto a

los educadores mejorando su formación permanente y por la reformulación de los cursos de magisterio. Es precisamente esta idea la que ha orientado el desarrollo de esta investigación, la cual se ha implementado con miras a la mejora de la formación inicial de docentes en el campo de la atención a la diversidad.

## **2. Profesionalización de la docencia**

Dubet (2004) señala que el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hace algunos años. Bastante más complejo que en los orígenes de los sistemas educativos cuando los principios y valores fundamentales del programa escolar no se cuestionaban y, por lo tanto, otorgaban legitimidad, protección y seguridad a la tarea del docente.

El cuestionamiento de la imagen vocacional del docente dio paso a la idea de un docente trabajador y/o profesional (Imbernón, 1994; Vezub, 2010). Las políticas públicas a través de las reformas emprendidas en la formación docente durante los años noventa en diversos países han instalado y extendido el modelo profesional como reemplazo del vocacional. La idea de que es necesario dotar de profesionalismo a la tarea docente se fundamenta en tres pilares básicos: el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de su tarea, y la necesidad de constante perfeccionamiento (Gimeno Sacristán, 1988).

Vezub (2010) explica que el proceso de profesionalización de la docencia puede verificarse a través de los siguientes aspectos: (a) la

prolongación de años para la formación inicial docente; (b) la proliferación de tipologías con largas listas de competencias profesionales; (c) la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño docente; (d) la aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos, especialmente destinados a los docentes; y (e) las políticas de fortalecimiento y elevación de la calidad de las instituciones que brindan la formación docente inicial, especialmente cuando se realiza fuera de las universidades.

Todo ello es un claro signo de la construcción de la profesión docente. Goodlad (1990) señala que el profesionalismo consiste en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de los objetivos que se han asignado a la docencia. En tal sentido, la profesionalización o desarrollo de una cultura profesional tiene que ver con los conocimientos existentes y la concepción de la función docente en el profesorado, con los procesos de formación inicial y de formación permanente, así como con la evaluación de su desempeño, aspectos todos ellos estrechamente relacionados con la innovación y el cambio en la escuela (Imbernón, 1994).

Desde que la docencia ha pasado a considerarse como profesión, se han gestado una serie de cuestionamientos en relación a cuáles son los aspectos fundamentales para convertirse en un buen docente. En el siguiente apartado se ofrecen algunas ideas sobre este proceso, el cual parece caracterizarse por una acción-reflexión del quehacer en el aula, en el centro educativo y en la comunidad.

## 2.1 ¿Cómo se aprende a ser docente?

Parece claro que hay dos 'fases y ámbitos principales' del proceso de formación docente (Davini, 1997: 79): (1) la preparación inicial realizada en institutos de formación docente o universidades, y (2) la socialización profesional llevada a cabo en el espacio institucional donde se inscribe la labor del maestro o profesor al graduarse.

Para Ávalos (2002), el aprendizaje docente se entiende como un proceso paulatino, no necesariamente lineal. Es decir, no es que el mejoramiento de la docencia sea un proceso que se desarrolle poco a poco, año a año, sino que puede ser un proceso cíclico, con momentos de latencia y otros de crecimiento. El proceso para convertirse en profesor empieza mucho antes de que el estudiante empiece la carrera de formación docente (Lortie, 1975). Los estudiantes llegan a la carrera habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza (Bullough, 1997). Sin embargo, los formadores de formadores dejan de lado el cuestionamiento de las creencias iniciales de los estudiantes, sus experiencias y concepciones previas y tienden a centrarse en aspectos en los que ellos y sus estudiantes están de acuerdo.

En consecuencia, la mayor parte de los futuros profesores acaban el programa de formación del profesorado sin haber examinado las premisas de sus creencias más fundamentales sobre el papel del profesor, la pedagogía, la diversidad de estudiantes, el aprendizaje, la materia de las asignaturas y la influencia del contexto (McDiarmid, 1990: 13).

Aprender a ser docente conlleva un proceso de formación permanente, caracterizado por la acción y la reflexión de forma individual, pero al mismo tiempo de manera colectiva con otros compañeros docentes, siendo ambas las vías para el perfeccionamiento de la profesión. El proceso de formación debe conducir hacia un ejercicio profesional eficaz, por ello, será importante el desarrollo de competencias que permitan al docente solventar las necesidades identificadas en los ambientes educativos en los que se desempeña.

Estola, Erkkilä, y Syrjala (2003) distinguen tres características claves de los buenos docentes:

- 1) *Discreción pedagógica*. Esto significa la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona.
- 2) *Amor pedagógico*. El instinto de cuidar, es decir, el deseo de ayudar, proteger y apoyar.
- 3) *Consciencia vocacional*. Se apodera de tal manera de la personalidad del docente que está dispuesto a hacer todo lo posible en su virtud y encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida.

Estas dimensiones, según Day (2006), distinguen a los docentes comprometidos; su trabajo está conectado con la totalidad de sus vidas y esto les permite realizar apasionadamente su trabajo. Cabe ahora preguntarse ¿cuáles han sido las perspectivas que han guiado la formación inicial de los docentes? y ¿cómo han influido estas tendencias teóricas en el desarrollo de la profesión?

## **2.2 Perspectivas, enfoques y modelos en la formación inicial de docente**

La historia de la educación se ha caracterizado por la preocupación constante acerca de las formas más convenientes para desarrollar la formación de los docentes. Se han identificado tres perspectivas ideológicas predominantes, las cuales han estado en conflicto en la mayoría de los programas formalizados de formación de docentes (Zeichner, 2010). Las tres perspectivas ideológicas son las siguientes:

- 1) La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como actividad artesanal y al docente como un artesano.
- 2) La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- 3) La perspectiva crítica o radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Aunque esta clasificación es útil, deja por fuera algunos enfoques y modelos que se han empleado en la formación del profesorado. En este sentido, Gimeno Sacristán (2008) ha enriquecido dicha clasificación elaborando una propuesta que incluye cuatro perspectivas básicas y estableciendo dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen y/o singularizan las posiciones de la perspectiva básica. En los siguientes párrafos se exponen los aspectos fundamentales de cada una de estas perspectivas.

### **2.2.1 Perspectiva académica**

Resalta que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura que ha acumulado la sociedad. El docente se concibe como el especialista en las diferentes disciplinas y su formación se vincula estrechamente al dominio de las mismas (Gimeno Sacristán 2008). Dentro de esta perspectiva se diferencian dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo.

#### **a) Enfoque enciclopédico**

Este enfoque propone la formación del docente como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea, mejor podrá desarrollar su función de transmisión. Dentro del mismo se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas y no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia a la formación didáctica de la propia disciplina. El docente debe exponer los contenidos del currículum acomodados según la edad. La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares y en la capacidad para explicar con claridad y orden, así como para evaluar con rigor la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes.

#### **b) Enfoque comprensivo**

Parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente que se concibe como un intelectual que pone en contacto al estudiante con las adquisiciones científicas y culturales de la

humanidad. Las competencias fundamentales, desde este enfoque, son el conocimiento de la disciplina y el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de conocimiento.

### **2.2.2 Perspectiva técnica**

La perspectiva técnica otorga a la enseñanza el estatus y el rigor de los que carecía la práctica tradicional mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica. El docente, desde esta perspectiva, es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica. No necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención que se derivan de él. Esta concepción epistemológica visualiza en la práctica un aspecto clave de la formación, puesto que no pueden aprenderse competencias y capacidades hasta que no se ha adquirido el conocimiento (Schon, 1983). Dentro de esta amplia e influyente perspectiva se pueden distinguir dos modelos o enfoques:

#### **a) Modelo de entrenamiento**

Constituye el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. Este modelo pone énfasis en el diseño de programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del docente en las técnicas procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces. El objetivo prioritario es la formación docente en competencias específicas y observables, concebidas como habilidades para la intervención.

## b) Modelo de adopción de decisiones

Representa una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico a la configuración de la práctica. Dentro de este modelo, los docentes deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también decidir cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras, por lo que se requiere además la formación en competencias estratégicas, en formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención.

### **2.2.3 Perspectiva práctica**

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargadas de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello, el docente debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico, que tiene que desarrollar su sabiduría y creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. La formación del docente se basa en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica (Gimeno Sacristán, 2008). Dentro de esta perspectiva se distinguen dos corrientes: el enfoque tradicional y el enfoque de la práctica reflexiva.

#### a) El enfoque tradicional

Concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos a través de procesos de

ensayo y error que han dado lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. La relación del docente y el estudiante es vista como el medio más apropiado para transmitir el conocimiento que posee el profesor. El futuro docente se considera como un sujeto pasivo (Zeichner, 2010). Elliot (1990) sostiene que este enfoque se asienta en una práctica no reflexiva, intuitiva y rutinaria que se realiza en el mundo privado de aula, aislado del resto de docentes del centro.

b) El enfoque reflexivo sobre la práctica

Surge con el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parte de la idea de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan a problemas complejos para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo armonizar los procedimientos, tareas y recursos.

#### **2.2.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**

En la perspectiva de reconstrucción social se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y estén presentes a lo largo de todo el

proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevillano García, 2005). Se considera al docente como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en el que ésta tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. Dentro de esta perspectiva se distinguen básicamente dos enfoques: enfoque de crítica y reconstrucción social y enfoque de investigación-acción.

a) Enfoque de crítica y reconstrucción social

En este enfoque el docente es considerado como intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. Para Zeichner (2010), el objetivo es formar docentes que posean perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela. Los programas de formación de docentes enfatizan tres aspectos fundamentales:

- La adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social.
- El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica.
- El desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador del aula, la escuela y el contexto social.

En definitiva, lo que desde este enfoque se pretende es desarrollar la capacidad reflexiva del docente.

- b) Enfoque de investigación-acción y formación del docente para la comprensión

Parte de la consideración de que la enseñanza es, en primer lugar, un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. La enseñanza no puede considerarse como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería; es claramente un arte a través del cual las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora (Stenhouse, 1987). Las ideas fundamentales del enfoque son el desarrollo del currículum en la escuela y la investigación-acción como medio para la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente (Elliot, 1990). En este enfoque, la práctica profesional del docente es vista de manera autónoma e intelectual, no meramente técnica. La práctica es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, en la que el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar procesos y no para imponer ni sustituir la comprensión de los estudiantes.

### **2.3. Síntesis**

La docencia como profesión ha experimentado una serie de cambios en los enfoques y modelos que han sido utilizados para la formación y el desarrollo profesional docente. En este sentido, se considera que la docencia se caracteriza por ser una profesión en constante cambio. La preparación del docente comienza a gestarse mucho antes de la formación inicial, por ello,

cobra especial importancia la revisión de las concepciones de los estudiantes de magisterio acerca de la docencia. Tras esta primera etapa de formación, sigue un proceso de desarrollo profesional, el cual permite estar preparado para los diferentes roles que el docente debe asumir hoy día.

### **3. Pasión por la enseñanza y competencias del profesorado**

Como se ha podido apreciar, la docencia es una profesión con alto impacto social. De ahí, que el desarrollo profesional docente deba apoyarse en un proceso reflexivo que conduzca a la mejora continua del docente. En este apartado, se incide en las ideas propuestas por Day (2006) y otros autores acerca del ejercicio profesional de la docencia con pasión y eficacia. Para este autor, la pasión no es un lujo o una cualidad que sólo posean unos pocos docentes, sino que es un elemento esencial para una buena enseñanza. Los docentes apasionados por la enseñanza se muestran comprometidos, entusiastas, intelectual y emocionalmente enérgicos con su trabajo. Para estos maestros, la docencia es una profesión creativa y audaz en la que la pasión no es una mera posibilidad; es esencial para una enseñanza de alta calidad, como nos dice Day (2006):

Los maestros que tienen pasión por la enseñanza tendrán, por definición, pasión por el aprendizaje sobre la materia o temas que impartan, por los alumnos (su origen, historia, motivaciones, disposiciones, estilos de aprendizaje y preferencias), por los diferentes enfoques y herramientas docentes disponibles, por el cambio (porque están metidos en el asunto del cambio), por los contextos en los que ellos enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre sí mismos (p. 136).

Por lo tanto, enseñanza y aprendizaje son dos procesos estrechamente vinculados que requieren un profesional de la docencia altamente

comprometido con su labor y con el deseo de que todos los alumnos puedan desarrollar el máximo su potencial, principio básico para el desarrollo de una escuela inclusiva (Giner Gomis, 2006).

Bentley (2012) manifiesta que vivir apasionadamente y enseñar de la misma manera permite un abastecimiento de elementos con que afrontar los repentinos cambios habituales de nuestros tiempos, los cuales exigen una adaptación igualmente rápida; es decir, que para afrontar las realidades vinculadas directamente con el oficio profesional del docente es pertinente mantener la pasión con el compromiso cotidiano.

Desde esta visión, la formación inicial y permanente del profesorado debería acompañarse de procesos reflexivos que permitan revisar constantemente las visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la gestión y organización escolar. Esto contribuirá a la confianza, al gusto por la realización de las tareas docentes y a la identidad profesional, a reflexionar sobre ¿qué y quiénes son?, su autoimagen. Los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros están asociados con la materia que enseñan (en especial, en el caso de los profesores de secundaria), sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela (Day, 2006; Kelchtermans, 1993; Palmer, 1998). Trabajar en la construcción positiva de la autoimagen y el autoconcepto del docente guarda relación con la enseñanza efectiva y, por lo tanto, con una respuesta pertinente a las diferencias del alumnado (Giner Gomis, Martínez Ruíz, Sauleda Parés, 2007).

Para Liston y Zeichner (1993), la formación del profesorado debe aspirar a educar a docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos. De igual manera, es necesario que comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos. Todos estos aspectos deben considerarse en los planes de estudio creando para ello un perfil de competencias que deben responder a las necesidades de la sociedad.

La competencia se define como el conjunto de conocimientos y estrategias que permite a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma habitual se les pueden presentar durante su ejercicio profesional. La formación debe siempre partir de los problemas auténticos que más preocupan a los docentes, situaciones marcadas por el realismo (condiciones y exigencias similares a las que se producirían en la realidad), la funcionalidad (aprendizajes directamente útiles para gestionar esas situaciones problemáticas), accesibilidad (propuestas de cambio asumibles, es decir, que no estén excesivamente alejadas de las posibilidades reales y las experiencias del docente) y la socialización (Monereo, 2011).

En la mayoría de las definiciones de competencia profesional se reconoce que esta expresión no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un contexto determinado; es decir, no se limita a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser (González, Wagenaar, y Beneitone, 2004).

Para Perrenoud (2004), el concepto de competencia exige una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. En esta definición se insiste en cuatro aspectos esenciales:

- a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- b) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Perrenoud, 2001), los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
- d) Las competencias profesionales se crean durante el período de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo.

A partir de esta definición, Perrenoud (2004) propone diez dominios de competencias que, fruto del análisis y la investigación, considera prioritarios para la labor docente (véase Tabla 3). Atendiendo a la finalidad de esta investigación, cabe destacar la capacidad que debe desarrollarse en los docentes en relación a la respuesta inclusiva ante la diversidad de los estudiantes. De igual manera, se destaca la importancia del trabajo en equipo, elemento imprescindible en la escuela inclusiva, y la importancia de practicar la docencia desde la mirada de la acción y la reflexión como una espiral de ciclos de mejora y crecimiento profesional.

**Tabla 3. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado**

<b>Competencias de referencia</b>	<b>Competencias específicas para trabajar en formación continua</b>
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer a través de una disciplina determinada los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li> <li>- Trabajar a partir del perfil de los estudiantes.</li> <li>- Trabajar a partir de los obstáculos en el aprendizaje</li> <li>- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</li> <li>- Implicar a los estudiantes en actividades de investigación y en proyectos de conocimiento.</li> </ul>
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel de los estudiantes.</li> <li>- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza.</li> <li>- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</li> <li>- Observar y evaluar los estudiantes, según situaciones de aprendizaje y enfoque formativo.</li> <li>- Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li> </ul>
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</li> <li>- Practicar un apoyo integrado; trabajar con los estudiantes con retos de aprendizaje.</li> <li>- Desarrollar la cooperación entre estudiantes y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</li> </ul>
4. Implicar a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el deseo de aprender; explicitar la relación del conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el estudiante.</li> <li>- Instituir y hacer funcionar un consejo de estudiantes (de clase o escuela) y negociar con ellos las reglas y acuerdos.</li> <li>- Ofrecer actividades de formación opcionales 'a la carta'.</li> <li>- Favorecer la definición de un proyecto personal del estudiante.</li> </ul>
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un proyecto de equipo con objetivos comunes.</li> <li>- Impulsar un grupo de trabajo y dirigir reuniones.</li> <li>- Formar y renovar los equipos pedagógicos.</li> <li>- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas: prácticas y problemas profesionales.</li> <li>- Hacer frente a crisis y conflictos entre personas.</li> </ul>
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar y negociar un proyecto institucional.</li> <li>- Administrar los recursos de la escuela.</li> <li>- Coordinar y fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares de la comunidad, asociaciones de padres, profesores de idiomas y cultura).</li> </ul>
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> <li>- Dirigir las reuniones.</li> <li>- Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.</li> </ul>

**Tabla 3. (continuación)**

<b>Competencias de referencia</b>	<b>Competencias específicas para trabajar en formación continua</b>
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar los programas de edición de documentos.</li> <li>- Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza.</li> <li>- Comunicar a distancia a través de la telemática.</li> <li>- Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza.</li> </ul>
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenir la violencia en la escuela o en la comunidad.</li> <li>- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</li> <li>- Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</li> <li>- Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</li> <li>- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</li> </ul>
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber explicitar sus prácticas.</li> <li>- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.</li> <li>- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</li> <li>- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</li> <li>- Aceptar y participar en la formación de los compañeros.</li> </ul>

Fuente: Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, p.15.

A esta propuesta se deben sumar las capacidades y características del buen profesor establecidas por teóricos como Hargreaves y Fullan (1998) y Marchesi (2006):

- *Compromiso con la profesión*. La implicación personal, emocional y moral en el quehacer es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.
- *Afectividad con los alumnos*. Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo es valorado muy positivamente.

- *Conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas.* Saber lo que se enseña y enseñarlo bien.
- *Combinar metodologías variadas* partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.
- *Trabajo colaborativo en grupo de profesores.* El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no suficientemente practicado.
- *Analizar las experiencias y dificultades* en sesiones formales y de claustro, pero también en conversaciones de pasillo y recreo, es requisito para mejorar las competencias del profesor.
- *Pensamiento reflexivo y crítico.* Reflexionar en la práctica y sobre la práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis, contextualizar y desarrollar teorías, adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas.
- *Motivación por la calidad.* Los buenos profesores se comprometen con la innovación y la calidad en los centros involucrándose en proyectos compartidos, liderazgos eficaces y apertura al contexto.

El estudio de las competencias docentes muestra la complejidad de la profesión hoy día. El desarrollo de las mismas debe iniciarse durante la formación de grado y continuar durante todo el ejercicio profesional. En esta tesis doctoral cobran especial interés los aspectos fundamentales de la formación en atención a la diversidad e inclusión, conceptos que estudiaremos en las siguientes secciones.

### 3. Diversidad humana e implicaciones educativas

Todas las personas somos únicas, irrepetibles y diferentes, pero compartimos los mismos elementos y atributos de la especie humana. (Cardona, 2006; Wang, 1999). El reconocimiento de esta variabilidad suscitó que varias disciplinas científicas centraran sus esfuerzos por comprender y explicar el origen de la diversidad humana. La psicología diferencial clasifica la diversidad humana en diferencias individuales y de grupo. En la Tabla 4 es posible distinguir las propuestas de diversos autores acerca de dicha clasificación. Las diferencias individuales aparecen con el nacimiento y se hacen más o menos intensas a lo largo de la vida. En la base de esta variabilidad está el efecto combinado de la herencia y el ambiente. Las diferencias grupales son aquellas determinadas por la pertenencia a una cultura, grupo social, edad, raza, etnia, etc. (Cardona, 2006).

**Tabla 4. Clasificación de las diferencias humanas**

	<i>Individuales</i>	<i>Grupales</i>
Anastasi (1937)	Tipologías, aptitudes, personalidad, creatividad.	Sexo, edad, clase social, raza, sobredotado/infradotado.
Tyler (1965)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes y talentos especiales.	Sexo, edad, clase social, raza, supradotado/infradotado.
Buss y Polley (1976)	Aptitudes mentales (incluye estilos cognitivos), temperamento, motivación.	Sexo, edad, raza, y etnia.
Willerman (1979)	Inteligencia, rendimiento escolar, personalidad, retraso mental, superdotado y talentos especiales.	Sexo, edad, raza y etnia.
Bachs (1980)	Tipologías, deficiencia mental.	Sexo, edad, raza, cultura, comportamiento religioso.
Minton y Schneider (1980)	Inteligencia, rendimiento escolar, aptitudes y habilidades, personalidad, intereses y valores.	Sexo, edad, clase social, raza.

*Fuente:* Jiménez Fernández, C. (1987). *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. Madrid: UNED, p. 48.

Ante el hecho real de la diversidad humana se reconoce que las diferencias raciales, lingüísticas, de costumbres, etc. existieron y existen y no pueden dejar de ser consideradas sino en el marco de la democracia. Sin embargo, Luque y Delgado (2002) explican que tanta diversidad produce más complejidad de la que es cómodo manejar. Así que hemos aprendido a través del tiempo a simplificarla en categorías sociales y, en la medida en que existen desigualdades en la realidad social, aprendemos a clasificar y valorar a las personas en función de los rasgos que, de acuerdo con las ideologías que vamos asimilando, definen su condición. Por lo tanto, se aprende a relacionarse con las personas en función de los estereotipos asociados a las categorías sociales en las que las incluimos, incorporándonos, a menudo, a prácticas discriminatorias y excluyentes.

La diferencia se ha usado como una forma de segregación, en lugar de celebración. El cuidado que se debe tener al hablar de las diferencias es básico, pues siempre se termina generando categorías que, en lugar de ser útiles, van generando segregación (Artiles, 1998; Thomas y Loxley, 2007). Por estas razones, se habla de asumir una filosofía de la diferencia, en la cual el concepto hace referencia a una condición general de la humanidad y de construir una visión social de la diversidad visualizando a la misma como un valor positivo en la sociedad, como un elemento enriquecedor para los grupos humanos (Artiles, 1998).

En educación, por mucho tiempo se consideró que aprender era una experiencia individual, por lo tanto no fue posible el desarrollo de una escuela

democrática en la cual se reconocen y valoran las diferencias. A pesar del reconocimiento de la diversidad, la teoría y práctica escolar se sigue desarrollando desde un enfoque tradicional que busca crear nuevas etiquetas y patrones homogeneizadores (García-Pastor, 2005).

Estas ideas y modelos pedagógicos ocasionaron la derivación de parte del alumnado a clases especiales como solución para tratar de salvar los problemas que se dan ante la heterogeneidad existente en las escuelas, utilizando la doble argumentación de un tratamiento más adecuado para los sujetos considerados problemáticos y de evitar la perturbación que éstos suponen para los otros. Sin embargo, esta vía ha generado mayor exclusión. Puigdemívol (1998) pone de manifiesto que la escuela actual no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad por múltiples razones, entre ellas:

- La diversidad es una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja en la medida en que la formamos personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y, a menudo, cultural.
- La diversidad implica la necesidad de formar en y para la convivencia exigida por la existencia de un crisol de mentalidades y formas de actuar como el descrito. La educación en la diversidad constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumnado y su capacidad de descentralización para comprender al otro.
- La diversidad es un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad.

La diversidad considerada como valor implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios (DeValle y Vega, 2006; Montero-Sieburth, 2010). La educación para y en la diversidad aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere cambiar los planteamientos y la forma de pensar. Si la escuela está decidida a dar una respuesta a todos los alumnos que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios erróneos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela. Todo ello permitirá que los alumnos vayan adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático (López Melero, 1995).

Acertadamente los movimientos de renovación pedagógica proponen al profesorado reconocer y afrontar la heterogeneidad en las aulas desde la perspectiva que expresan como 'igualdad con diversidad', que para Ibáñez (2001) consisten en:

- Valorar que la diversidad en el aula es lo único humanamente posible. La diversidad no hace referencia a que haya minorías o alumnado con necesidades educativas especiales puesto que hay dos sexos, diferentes intereses, diversas formas de pensar y actuar, diferentes experiencias culturales.
- Desarrollar el trabajo escolar, de tal manera que todo el mundo tenga oportunidades de avanzar y de construir un autoconcepto

positivo que incluya sus puntos fuertes personales y culturales, aunque también aprendiendo las capacidades necesarias para disfrutar de sus derechos en condiciones de igualdad con el resto y yendo más allá de sus limitaciones.

- Desarrollar patrones educativos que no favorezcan implícitamente un sesgo a favor de los valores, hábitos y conocimientos de unos grupos culturales sobre otros.

El reconocimiento y aprecio por la diversidad ha conducido a enfoques de atención más justos y democráticos. En esta investigación nos centraremos en la educación inclusiva, enfoque que promueve la participación de todos en los diferentes ámbitos de la vida humana, por medio de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002).

#### **4.1 La educación inclusiva**

Araque y Barrio De la Puente (2010) explica que la inclusión o educación inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema integrándose en él. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002). En este sentido, la UNESCO (2005) explica que la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite

abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica realizar cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todo el alumnado. Por lo tanto, el objetivo primordial de la inclusión consiste en brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación.

En definitiva, la escuela inclusiva busca la eliminación de todas aquellas formas que impidan la participación de todo el alumnado en la vida, dentro y fuera de la escuela. Se trata entonces de generar las condiciones, recursos y estrategias para valorar las diferencias humanas. Aunque la inclusión es reconocida como un enfoque necesario y eficaz, surge la pregunta sobre cuáles serán los requerimientos necesarios para llevar a la práctica esta visión. Ainscow (1997, 2007) concluyen que existen cuatro elementos básicos en el desarrollo de la educación inclusiva:

- 1) *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y, a la vez, de estudiar cómo podemos sacar partido de la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso, hay

que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que los cambios no surgen de la noche a la mañana.

- 2) *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización de lugares de ‘a qué tipo de centros acuden determinados alumnos’, lo que impide el análisis sistémico que se debe realizar sobre el conjunto del sistema educativo. Los lugares son importantes, pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: la participación y el aprendizaje. El término ‘participación’ se refiere a la calidad de las experiencias mientras el alumnado se encuentra escolarizado. Por lo tanto, la participación debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus ‘voces’ y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término ‘éxito’ tiene que ver con los resultados de ‘aprendizaje’ en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.
- 3) *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* El concepto de barreras es nuclear en la perspectiva que estamos considerando, dado que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.
- 4) *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.* Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren

bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad sean supervisados con atención y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Estos postulados son coherentes con lo que algunos expertos han definido como el 'paradigma organizacional' de la educación inclusiva (Dyson y Millward, 2000). A lo que ello apunta es a un nuevo modo de pensar que confronte las creencias profundamente arraigadas en muchos educadores alrededor del mundo. Específicamente, requiere distanciarse de las explicaciones del fracaso escolar basadas en las características de niños individuales y de sus familias y concentrarse, más bien, en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo (Booth y Ainscow, 2002). Es necesario insistir en que la noción de 'barreras' nos hace pensar, por ejemplo, en cómo la falta de recursos o de formación apropiada, la existencia de un currículo restrictivo o de métodos de enseñanza tradicionales, la persistencia de organizaciones escolares balcanizadas (Hargreaves, 1999), o la existencia de concepciones educativas poco inclusivas (Urbina, Simón y Echeita, 2011) pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de ciertos alumnos vulnerables.

#### **4.2. Características de las aulas inclusivas**

Uno de los rasgos esenciales de la inclusión es el sentido cohesivo de comunidad, de aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades

individuales (Arnáiz, 2003). Otro rasgo esencial son los valores propios de la educación inclusiva como son los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia, además de la independencia y de la consideración de los profesores y de los padres como una comunidad de aprendizaje. Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos (Díez y Latas, 2006; Jiménez Fernández y González, 2011; Montero-Sieburth, 2008).

Siguiendo a Stainback y Stainback (2004: 21-25), algunas de las características de las aulas inclusivas son:

- *Filosofía del aula.* La inclusión asume una filosofía bajo la cual todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria. Postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.
- *Reglas en el aula.* Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.
- *Enseñanza acorde a las características del alumno.* En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículum apropiado.

- *Apoyo dentro del aula ordinaria.* Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas.
- *Fomento de una red de apoyo natural.* Las aulas inclusivas tienden a fomentar las redes de apoyo naturales. Hay un énfasis en los sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y otras formas de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo. También hay un énfasis en que los profesores y el otro personal escolar trabajen juntos y se apoyen mutuamente a través de la colaboración profesional, la enseñanza en equipo y los equipos de ayuda a los profesores y estudiantes.
- *La cooperación y la colaboración.* La educación inclusiva promueve la colaboración entre el profesorado entre sí, con el alumnado, padres de familia y comunidad.
- *Acomodación en el aula.* Cuando hace falta la ayuda de “expertos” venidos de fuera para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículum son modificados para ayudar, no sólo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes en el aula que se pueden beneficiar de un apoyo parecido.
- *Autorización.* En muchas situaciones de aula, el profesor es la fuente principal de apoyo, resolución de problemas y de información. En un aula inclusiva, esto es diferente, el profesor suele ser un elemento facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo. El papel del profesor es el de autorizar a los estudiantes para que proporcionen

apoyo y ayuda a sus compañeros y para que tomen decisiones acerca de su propio

- *Promover la comprensión de las diferencias individuales.* Los profesores en las aulas inclusivas hacen un esfuerzo consciente para guiar al alumnado hacia el entendimiento de las diferencias individuales.
- *Flexibilidad.* Debido a que las escuelas inclusivas suponen un enfoque emergente para dirigirnos a las diversas necesidades de los individuos dentro de los marcos escolares naturales, la creatividad y la amplitud de miras son necesarias entre los miembros de las escuelas para conseguir el éxito.

#### **4.3. Necesidad de un nuevo perfil docente**

Los profesionales de la educación se encuentran inmersos en un proceso de cambios como consecuencia de la puesta en marcha de la educación inclusiva. Este proceso implica que el profesor debe plantearse la enseñanza en el marco de una escuela pensada para atender a la diversidad y dicho cambio tiene una incidencia importante en el perfil del profesor (Blanco, 1999). Sin embargo, la mayoría de programas de preparación de profesores, no incluyen aspectos sobre la atención a la diversidad e inclusión (Díez, 2004). Por lo tanto, en el servicio de la profesión pueden sentirse inseguros acerca de cómo atender las necesidades de sus estudiantes. La discusión de métodos y técnicas tales como adaptaciones curriculares o la colaboración profesional entre colegas, pueden ser de poca ayuda para un profesor que no valora ni quiere a un determinado alumnado en su clase (Stanbaick, y Stanbaick, 2004).

En este sentido, será necesaria la revisión de los perfiles y planes de estudio de los profesores en pre-servicio.

Este nuevo perfil docente debería estar caracterizado por una serie de capacidades. Arranz (2003) propone, entre otras, las siguientes:

- Identificar las necesidades que se generan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, al atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de todo el alumnado.
- Llevar a cabo valoraciones de las potencialidades de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Todo lo anterior refuerza que el desarrollo de escuelas inclusivas eficaces, que acepten la diversidad y aseguren la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, requiere de un nuevo perfil docente. Las escuelas inclusivas demandan diferentes tipos de competencias, así como distintos niveles de involucramiento y colaboración entre los diversos actores educativos. No obstante, el profesor de aula sigue siendo la pieza clave y principal responsable del proceso educativo de todos sus alumnos.

Dados los nuevos desafíos que tienen que asumir, tanto los docentes de centros educativos ordinarios que deben responder a una mayor diversidad de

necesidades del alumnado, como los de los centros de educación especial cuyo escenario de trabajo y rol cambian considerablemente desde la perspectiva de la inclusión, es de máxima importancia que la formación docente incluya la adquisición de competencias para educar en la diversidad y la inclusión. Por tal razón, a nivel global se impulsan políticas y acciones concretas en favor de la formación docente para la diversidad y la inclusividad. Estudiaremos en los siguientes apartados los modelos descritos en la que nos han parecido de mayor interés.

#### **4. Formación inicial de docentes en atención a la diversidad**

Los docentes son un factor muy importante del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados son elementos claves para que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes (OREALC, 2006). Sumado a ello, los nuevos modelos educativos y la concepción de la diversidad como un valor intrínseco de la educación exigen un nuevo perfil docente en sintonía con una manera distinta de concebir la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado (Sales, 2006).

El reconocimiento del valor de la diversidad humana en educación y la creación de escuelas inclusivas genera nuevas necesidades de formación docente. Para Sales (2006), estas necesidades consisten en: (1) el desarrollo de programas de formación y actualización que hagan posible la redefinición del papel del profesorado y permitan afrontar sus nuevas funciones para la

atención a la diversidad; (2) la promoción de actitudes positivas ante la diversidad y la comprensión profunda de los cambios organizativos y curriculares que exige una educación inclusiva; (3) el desarrollo de una formación básica para todos los profesionales de la educación que evite las perspectivas categoriales centradas en el déficit, el aislamiento y la descoordinación entre profesionales (generalistas y especialistas).

Actualmente, se considera que todo profesor debe tener una formación básica para trabajar en contextos de diversidad. De esta manera, frente a visiones categoriales y homogeneizantes, las más recientes tendencias formativas plantean una visión integral más cercana a la formación centrada en la escuela, la investigación-acción, y el análisis institucional o desarrollo organizativo (Sales, 2006; Torres, 2009). Esta formación inicial debe ser polivalente, no categórica y, por tanto, centrada en las necesidades de los estudiantes y no en su condición deficitaria (Arranz, 2003).

En este sentido, la educación inclusiva exige un nuevo rol docente. Se considera que el profesor del aula ordinaria es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad. Tal como sugiere Parrilla (2003), es necesario forjar una nueva identidad docente: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión. De este planteamiento, se derivan algunos elementos esenciales para la formación inicial del profesorado, propuestos por Durán y Giné (2011: 159-160):

- *Aceptación de todo el alumnado como propio.* Los alumnos y alumnas del grupo-clase son responsabilidad del profesor, independientemente

de las características personales que tengan. En algunos casos, la atención educativa puede ser compartida con otros profesores de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento del profesor de aula ordinaria.

- *Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención.* Los alumnos deben hallar la atención a sus necesidades educativas en entornos lo más normalizados posibles, con los apoyos necesarios. La escolarización en centros de educación especial debe reservarse exclusivamente para aquellos alumnos para los cuales los centros ordinarios hayan agotado toda su capacidad de atención.
- *Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos.* El profesorado debe conocer a sus estudiantes en términos de potencialidades y necesidades.
- *Estrategias para la inclusión.* Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos.
- *Apoyos para la inclusión.* Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los alumnos para ofrecer ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores (buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada como mecanismo de mejora docente); y la participación de la comunidad, especialmente de las familias.
- *Colaboración con los profesionales de apoyo.* El profesor de aula ordinaria debe conocer los procedimientos de actuación de los

profesionales de apoyo para poder participar activamente en la identificación de singularidades y la elaboración de planes personalizados, así como en su puesta en práctica, seguimiento y valoración.

- *Investigación-acción para transformar.* Entendiendo la inclusión como un proceso de mejora docente y de centro para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores deben actuar como investigadores de su práctica reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional. En este sentido, parece esencial dar voz al alumnado, especialmente a aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad, indagando qué piensa y cómo se siente.

Teniendo estos aspectos como ejes orientadores de los procesos de formación inicial de los docentes en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa, se hace referencia, a continuación, a un conjunto de propuestas y experiencias que se han venido ejecutando en favor de la formación del profesorado en estos campos.

### **5.1 Iniciativas para la formación inicial de docentes en atención a la diversidad**

En esta sección se presentan una serie de iniciativas de formación inicial de docentes para la educación inclusiva y la atención a la diversidad que muestran elementos fundamentales en la preparación de los futuros docentes, y que han sido referentes para la etapa de intervención en este estudio.

### **5.1.1 Proyecto ‘Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa’: síntesis del perfil de competencias docentes**

El proyecto *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa* de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011: 13-20) en el que participaron 55 expertos de veinticinco países (Alemania, Austria, Bélgica flamenca y francófona, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, y Suiza) tenía por objeto realizar un análisis de las competencias básicas, los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para entrar en la profesión docente desde la perspectiva de la inclusión educativa. Como resultados del proyecto se esperaba identificar la situación en materia de formación del profesorado para la inclusión educativa en los países miembros. Otro de los productos consistía en la creación de un perfil docente para la educación inclusiva que comprendiese las capacidades y áreas de competencia necesarias en la preparación del futuro docente para proporcionar una respuesta adecuada a todas las formas posibles de la diversidad. Una síntesis de las capacidades y competencias que componen el perfil se presenta a continuación:

- 1) *Capacidad para valorar en positivo la diversidad del alumnado.* Las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación. Las áreas de competencia incluidas en esta capacidad se

relacionan con las concepciones sobre la educación inclusiva y la visión del profesorado acerca de las diferencias:

a) Las diferentes concepciones de la educación inclusiva

Conocimientos	Habilidades y destrezas	Actitudes y creencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los conceptos y principios teóricos y prácticos que estructuran la educación inclusiva en contextos globales y locales.</li> <li>- La educación inclusiva es un enfoque dirigido a todo el alumnado, no sólo a los que teóricamente tienen diferentes necesidades y pueden correr el riesgo de ser excluidos.</li> <li>- El lenguaje de la inclusión y de la diversidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examinar de forma crítica las creencias y comportamientos personales y el impacto que tienen en las diferentes acciones.</li> <li>- Conocer el devenir educativo para comprender mejor las situaciones actuales y sus contextos.</li> <li>- Desarrollar estrategias que preparen a los profesores para enfrentarse a entornos no inclusivos y para trabajar en situaciones segregadas.</li> <li>- Mostrar la empatía suficiente con las diversas necesidades de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación se basa en creer en la igualdad, en los derechos humanos y en la democracia para todos los estudiantes.</li> <li>- La educación inclusiva se trata de una reforma social y no es negociable.</li> <li>- La educación inclusiva y la calidad de la educación no pueden tratarse como dos asuntos diferentes.</li> <li>- El simple acceso a la educación ordinaria no es suficiente. 'Participar' significa que todos los estudiantes están implicados en las actividades de aprendizaje significativas.</li> </ul>

b) El punto de vista del profesorado sobre las diferencias entre los alumnos

Conocimientos	Habilidades y destrezas	Actitudes y creencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información esencial sobre la diversidad del alumnado (necesidades de apoyo, cultura, lengua, procedencia social).</li> <li>- Los estudiantes aprenden de diferente forma y esto puede utilizarse como apoyo de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.</li> <li>- La escuela es una comunidad y un entorno social que afecta a la autoestima de los estudiantes y a su aprendizaje.</li> <li>- La escuela y los alumnos de una clase cambian constantemente; la diversidad no se puede ver como un concepto estático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a aprender de las diferencias.</li> <li>- Usar la diversidad de enfoques y estilos de aprendizaje como un recurso para la enseñanza.</li> <li>- Contribuir a la construcción de escuelas como comunidades de aprendizaje que respeten, promuevan y valoren los logros de todos los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es normal ser 'diferente'. La diversidad debe respetarse, valorarse y comprenderse como un recurso que amplía las oportunidades de aprendizaje y añade un valor a los centros de enseñanza, a las comunidades locales y a la sociedad.</li> <li>- El docente es clave para la autoestima de los estudiantes y, por consiguiente, de su potencial aprendizaje.</li> </ul>

2) *Capacidad para apoyar a todo el alumnado.* Los docentes deben esperar lo mejor de todos sus alumnos. Las áreas de competencia dentro de esta capacidad están relacionadas con promover el aprendizaje y diferenciar la enseñanza:

a) Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes

Conocimientos	Habilidades y destrezas	Actitudes y creencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los modelos y vías de desarrollo típico y atípico de los niños, en particular los relacionados con el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas.</li> <li>- Los diferentes modelos de aprendizaje y enfoques que pueda adoptar el estudiante.</li> <li>- Comprender el valor del trabajo en equipo con padres y familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar estudiantes autónomos e independientes.</li> <li>- Facilitar enfoques cooperativos de aprendizaje.</li> <li>- Utilizar enfoques de evaluación del aprendizaje que tengan en cuenta el aprendizaje social y emocional tanto como el académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender es, principalmente, una actividad social.</li> <li>- Las expectativas de los profesores son clave para el éxito del estudiante, de ahí que unas altas expectativas sean muy importantes.</li> <li>- Se debe descubrir y estimular la capacidad de aprendizaje y el potencial de cada alumno/a.</li> </ul>

b) Un enfoque docente basado en la diferenciación

Conocimientos	Habilidades y destrezas	Actitudes y creencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento teórico sobre los procesos de aprendizaje.</li> <li>- Enfoques y conocimiento acerca de la organización del aula y de los comportamientos positivos.</li> <li>- Formas de identificar y dar respuesta a las barreras para el aprendizaje y sus implicaciones metodológicas.</li> <li>- La diferenciación del contenido curricular, de los procesos de aprendizaje y de los materiales de enseñanza, teniendo en cuenta a todo el alumnado y dando respuesta a las diversas necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades de liderazgo que incluyan enfoques positivos de organización del aula.</li> <li>- Trabajar con los estudiantes de manera individual y en grupos diferenciados.</li> <li>- Facilitar un aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes se ayuden los unos a los otros de diversas maneras.</li> <li>- Utilizar de manera sistemática diferentes métodos de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores eficientes lo son para todo el alumnado.</li> <li>- Todos los estudiantes tienen la capacidad de desarrollarse y aprender.</li> <li>- El proceso de aprendizaje es esencialmente el mismo para todos los estudiantes; existen muy pocas 'técnicas especiales'.</li> <li>- En algunas ocasiones, determinadas dificultades de aprendizaje específicas necesitan respuestas basadas en adaptaciones curriculares y metodológicas.</li> </ul>

3) *Competencia para trabajar en equipo*. La colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con el trabajo con las familias y la colaboración profesional:

a) Trabajar con los padres y las familias

Conocimientos	Habilidades y destrezas	Creencias y actitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza inclusiva basada en el trabajo en equipo.</li> <li>- La importancia de unas competencias personales positivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprometer eficazmente a los padres y a las familias en el aprendizaje de sus hijos.</li> <li>- Comunicarse correctamente con los padres y los miembros de familias que tienen diferentes raíces culturales, étnicas, lingüísticas y sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el valor añadido que tiene el trabajo en colaboración con las familias.</li> <li>- Respetar las raíces culturales, sociales y las opiniones de las familias.</li> <li>- Entender la comunicación y la colaboración eficaz con la familia.</li> </ul>

b) Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación

Conocimientos	Habilidades y destrezas	Creencias y actitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuras y redes de apoyo disponibles para conseguir más ayuda, mejores resultados y asesoramiento.</li> <li>- Modelos educativos de colaboración en los que los profesores emplean enfoques de trabajo en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponer de habilidades de liderazgo y control de las clases que faciliten el trabajo efectivo.</li> <li>- Enseñar de forma flexible y colaborativa.</li> <li>- Colaborar en la resolución de problemas con el resto de profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen en equipo.</li> <li>- El trabajo cooperativo fomenta el desarrollo profesional de y con otros profesionales.</li> </ul>

4) *Competencia para el desarrollo profesional y personal.* La docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con la capacidad docente de reflexionar sobre la práctica y la formación basada en el desarrollo profesional activo:

a) Los docentes son profesionales que deben reflexionar

Conocimientos	Habilidades y destrezas	Actitudes y creencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos y estrategias para la evaluación del trabajo.</li> <li>- Métodos de investigación y la importancia del trabajo docente.</li> <li>- El desarrollo de estrategias personales para la resolución de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar de forma sistemática el trabajo realizado.</li> <li>- Involucrar de forma efectiva al resto de profesionales en la reflexión sobre la docencia y el aprendizaje.</li> <li>- Contribuir al desarrollo de la escuela como comunidad educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza es una actividad que resuelve problemas y requiere de evaluación, reflexión y, posteriormente, cambio.</li> <li>- La práctica reflexiva facilita a los profesores el trabajo con los padres y con otros profesores y profesionales que trabajan dentro y fuera del colegio.</li> </ul>

b) La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional activo

Conocimientos	Habilidades	Creencias y actitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ley educativa y el contexto legal en el que trabajan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la innovación y el aprendizaje personal.</li> <li>- Estar abierto y ser pro-activo para considerar al resto de compañeros y otros profesionales como recursos de enseñanza e inspiración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores son responsables de su desarrollo profesional constante.</li> <li>- La docencia es una actividad de aprendizaje.</li> <li>- Un profesor no puede ser un experto en todas las cuestiones relacionadas con la educación inclusiva.</li> <li>- Un conocimiento básico es imprescindible para los profesores que empiezan en la educación inclusiva, pero un aprendizaje continuo es esencial.</li> </ul>

El perfil pretende ser un eje orientador para la estructuración de planes de estudio que contengan áreas curriculares sobre atención a la diversidad y educación inclusiva y es fruto del proceso de investigación y reflexión efectuado durante los tres años de duración del proyecto. Un análisis y valoración de este perfil ha sido realizado por Echeita (2012) quien explica que los valores y capacidades inclusivas constituyen el corazón del perfil de competencias. Para este autor, hay dos influencias en el proyecto muy importantes en relación con el proceso de análisis y concreción de las competencias necesarias para un profesorado inclusivo. La primera de ellas procede de los principios éticos y valores educativos derivados del trabajo de Booth y Ainscow (2002). La segunda influencia está vinculada al papel que desempeñan las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los agentes educativos en el proceso de inclusión educativa. Este influjo es notorio en el concepto denominado 'transformabilidad' que Hart, Dixon, Orummond y McIntyre (2004) han acuñado para referirse a la articulación inclusiva de tales concepciones y que Florian y Linklater (2010) han desarrollado dando lugar a lo que han denominado 'pedagogía inclusiva'. A continuación, se comentan ambas influencias, pues se consideran de gran importancia en la fundamentación de la intervención que se ha realizado en esta investigación.

a) Primera influencia: principios éticos y valores educativos

Para Booth (2006), la educación inclusiva es, en esencia, el proceso (ciertamente complejo, difícil y lleno de dilemas éticos) de llevar a la acción determinados principios éticos y valores:

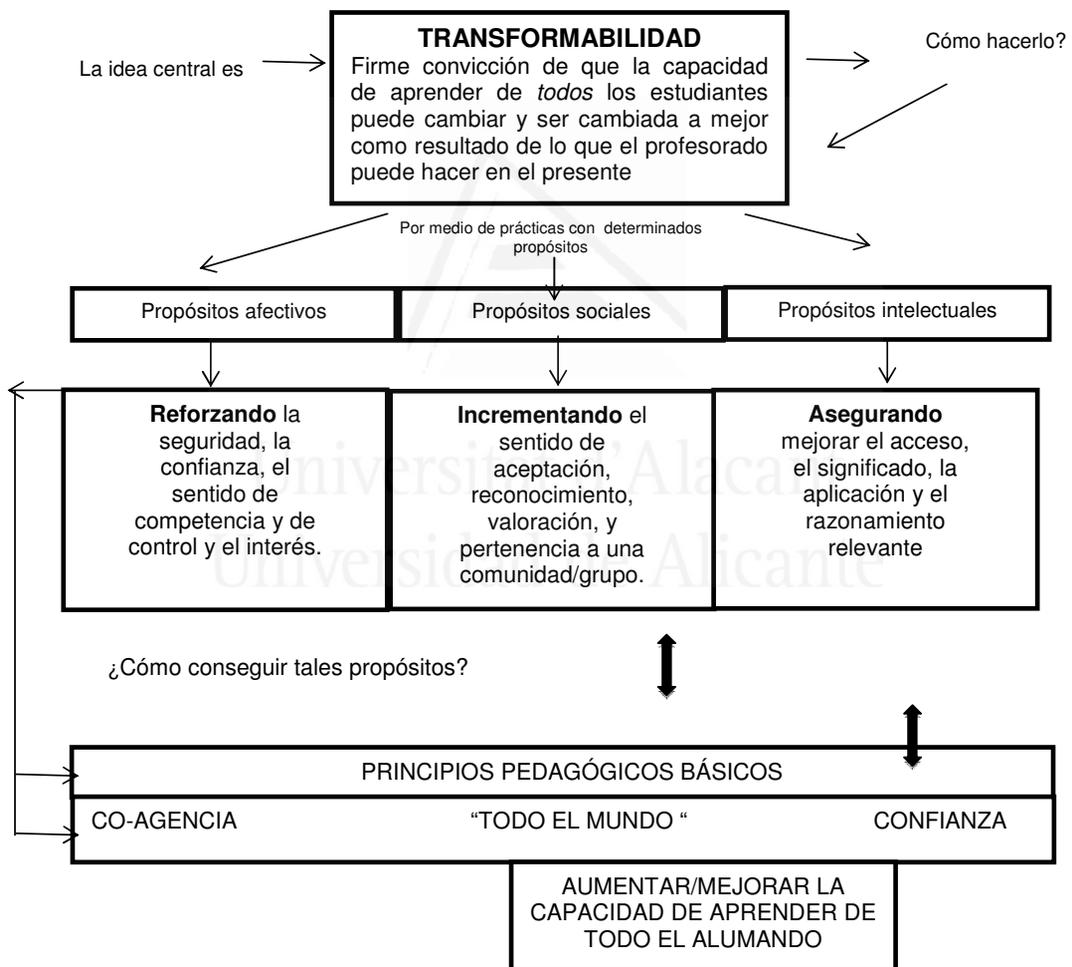
Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible (p. 212).

Como bien han resaltado Ainscow y Miles (2008), la educación inclusiva no es un asunto marginal del sistema educativo, sino esencial al mismo en tanto en cuanto nos interpela sobre el proyecto de sociedad que se quiere ir construyendo. Por ese motivo, Escudero y Martínez (2011) insisten en señalar que la educación inclusiva no es un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social y, por lo mismo, Casanova (2011) se atreve a afirmar que la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es educación. Por todo ello, 'la alfabetización ética', término creado por Booth (2006) es una de las tareas esenciales de la formación inicial y permanente del profesorado y el pilar en el que se apoyan el resto de competencias.

#### b) Segunda influencia: principio de transformabilidad

La segunda influencia se refiere al constructo que Hart, Dixon, Drummond, y McIntyre (2004) denominan *transformabilidad* y cuya esencia queda reflejada en la Figura 3. Uno de los supuestos básicos de este enfoque, compartido por otros muchos autores, es el de considerar la profesión docente como un proceso práctico-reflexivo. Desde esta perspectiva, el docente es alguien que de modo recurrente se plantea las razones por las cuales hace

algo y se cuestiona la influencia y las consecuencias de dicha acción o práctica sobre éste o aquel estudiante en concreto. De igual forma, es capaz de preguntarse sobre los cambios que podría introducir para cambiar la percepción de tales estudiantes de cara a que asuman su coagencia o corresponsabilidad en el proceso de aprender. La articulación de estas concepciones se aprecia en prácticas inclusivas (que no son otra cosa que las teorías en acción).



**Figura 3. Idea de la transformabilidad**

Fuente: Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead, UK: Open University Press, p.195.

Resumiendo, el constructo 'transformabilidad' haría referencia al conjunto articulado de concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente. Hart et al. (2004) están hablándonos de concepciones en las que existe una clara Interdependencia entre los procesos de enseñar y aprender y que, por lo mismo, se oponen fuertemente a las visiones deterministas de la capacidad intelectual y a las perspectivas estáticas sobre los procesos de enseñanza.

El profesorado con una concepción 'transformadora' confía en que tiene poder para mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado y sus futuros desarrollos, pero sabe también que su eficacia depende de que los estudiantes elijan ejercer su propio poder en relación con su futuro (*coagencia*). Al igual que le ocurre al profesorado, las opciones que tomen los alumnos les conducirán o bien a perpetuar las dinámicas que permanentemente fijan su capacidad de aprendizaje como algo estable, o bien a contribuir a la progresiva transformación de su capacidad de aprender.

De igual manera, los estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprender (confianza). La confianza mutua establece una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la transformabilidad de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no dividida.

Concluimos este análisis de las dos tendencias que permitieron la creación del perfil docente para la inclusión del proyecto 'Formación del

Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa' con la idea fundamental de que todo el alumnado es capaz de aprender, siempre y cuando exista en el profesorado la firme creencia del potencial de aprendizaje de toda persona. A ello hay que sumar la necesidad de estructuras organizativas para el éxito de la escuela inclusiva abierta a la diversidad.

### **5.1.2 Proyecto PRIME (*Preparation, Recruitment, and Retention for Inclusive Multicultural Education*)**

El proyecto PRIME es un modelo de formación inicial de docentes para la inclusión y la educación multicultural, creado por Witworth (1999), profesor de la Universidad de Abilene en Texas, Estados Unidos de América. El proyecto surge a partir de un análisis de la realidad en las instituciones escolares de Texas. Parte de la idea de que uno de los mayores obstáculos para el logro de la inclusión es la preparación que los maestros reciben en el pregrado. Varios investigadores (Schumm y Vaughn, 1991) habían señalado la falta de formación en técnicas y estrategias educativas inclusivas que los maestros de educación general y especial recibían para atender la diversidad. Welch (1996) también analiza las diferencias en las filosofías y teorías entre la educación general y especial a nivel de pregrado y, a este respecto, indica que, si los programas de formación docente son para preparar a los educadores para tener éxito en las aulas del futuro, se debía conceptualizar y rediseñar el enfoque de preparación a nivel inicial.

El proyecto PRIME propone un modelo que proporciona un marco para el desarrollo e implementación de un programa de formación docente que

prepara a los profesores para enseñar en entornos educativos inclusivos. El modelo se estructura en torno a dos dimensiones. Una tiene que ver con los resultados (comprensión de la diversidad, adaptación y cambio, flexibilidad y creatividad) y la otra se centra en los componentes (enseñanza colaborativa, diferenciación, experiencias prácticas). La Figura 4 muestra las dimensiones y componentes del modelo.



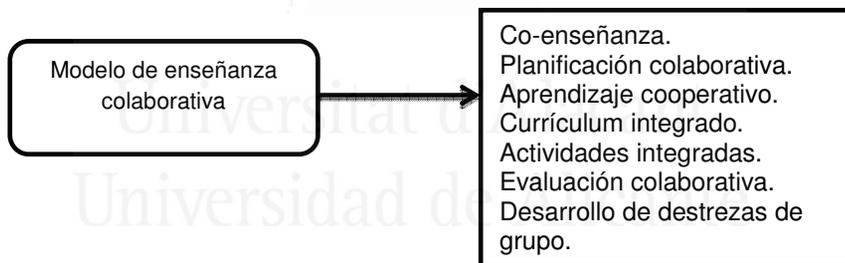
**Figura 4. Modelo de formación del proyecto PRIME**

*Fuente:* Witworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), p. 4.

Whitwort (1999) explica que, para ser eficaz, un programa de formación docente inclusiva debe inculcar en el estudiante en formación la comprensión y el aprecio de la diversidad. En general, la mayoría de los educadores y eso incluye a formadores de formadores, no han tenido experiencia en la enseñanza de los estudiantes con necesidades y capacidades diversas, dado que estos estudiantes antaño fueron separados de la educación general. Muchas personas entran en pregrado con limitadas experiencias sobre la diversidad. La exposición temprana y frecuente a situaciones de personas que tienen diferentes estilos y necesidades de aprendizaje puede ayudar en esto. Los formadores de profesores también tienen que diseñar prácticas para

acomodar la diversidad en sus aulas. La mayoría de los profesores tienen escasamente presente la diversidad y se sienten poco cómodos con ella. Ampliar ese nivel de comodidad es esencial para que los profesores puedan tener éxito en la enseñanza. Los futuros profesores también deben sentirse cómodos con el cambio y deben aprender a ser flexibles y creativos. Uno de los mayores obstáculos para la inclusión ha sido la falta de formación para pensar de forma flexible, enfrentarse y adaptarse al cambio.

Los tres componentes del modelo se constituyen en soportes del mismo. El primero, la enseñanza colaborativa, se refiere al enfoque didáctico utilizado en el aula. Si se quiere preparar a los profesores para enseñar en colaboración, debemos utilizar ese modelo en las clases de pregrado.

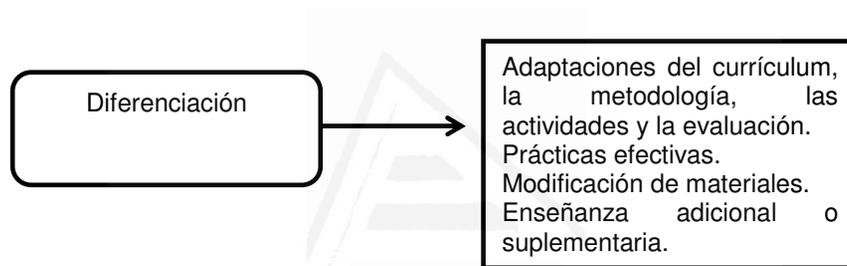


**Figura 5. Estrategias para la enseñanza colaborativa**

*Fuente:* Witworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), p. 4.

Como se muestra en la Figura 5, hay un sinnúmero de estrategias para poder enseñar de forma colaborativa. Los formadores de docentes pueden co-impartir clases modelando para sus estudiantes habilidades de enseñanza en colaboración. Esto se puede hacer con los profesores de educación general y especial, así como con profesores de otras disciplinas fuera de la educación.

La planificación colaborativa para las clases y la evaluación colaborativa de los alumnos también pueden ser utilizadas como un medio para demostrar cómo poner en práctica el modelo. Los profesores universitarios deberán hacer esfuerzos por emplear estas estrategias en todas las clases y en todas las disciplinas. La Figura 6 muestra el segundo componente del modelo, la diferenciación. Los maestros que se espera deben enseñar en entornos diversos han de saber emplear las herramientas y estrategias para adaptar la enseñanza y el currículo con éxito.

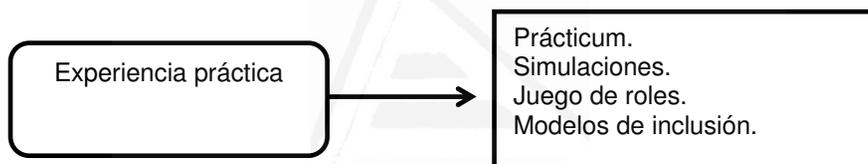


**Figura 6. Diferenciación y adaptación curricular y de la enseñanza**

Fuente: Witworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), p. 5.

La formación inicial del profesorado debe abordar pues el desarrollo de competencias para realizar adaptaciones apropiadas del currículo, de la enseñanza, de las actividades y de los procedimientos de evaluación, así como para utilizar adecuadamente los recursos. Además, el programa de pregrado debe preparar a los maestros a utilizar diversos tipos de arreglos instructivos como la enseñanza multinivel, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre compañeros.

El tercer componente del modelo se refiere a la experiencia con la práctica (Figura 7). Mientras los dos componentes anteriores tienen aplicación principalmente en clase, este componente se refiere a las experiencias de campo del futuro maestro. Algunas habilidades se pueden dar en el aula a través de la simulación y el *role-playing*. Pero, más allá de eso, el futuro maestro debe tener la oportunidad de observar y trabajar en situaciones inclusivas. Esto requiere que la preparación de pregrado incluya múltiples oportunidades para el futuro maestro para observar y trabajar en aulas reales en las que se realizan las prácticas inclusivas.



**Figura 7. Experiencias de campo**

*Fuente:* Witworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), p. 6.

Se puede concluir diciendo que el proyecto PRIME ofrece un modelo pertinente con los postulados de la educación inclusiva y con la formación que requiere el docente para atender las diferencias. Y que el mismo podría servir como un modelo perfectamente extrapolable a otros contextos universitarios. La revisión de estas iniciativas muestra que existen alternativas para la formación inicial de docentes en atención a la diversidad e inclusión. En la siguiente sección, a modo de ejemplo, presentaremos la propuesta instructiva planteada por la Universidad Jaume I de Castellón como un referente y una

experiencia de cómo se puede formar a nivel inicial al profesorado en el empleo de las estrategias anteriormente mencionadas.

## **5.2 Modelos de formación docente para la atención a la diversidad y la inclusión**

Los modelos para la formación inicial, identificados por Pugach y Blanton (2009), se resumen en dos grandes opciones: (a) planes de formación genéricos o discretos que incluyen la opción de cursar módulos, cursos y/o asignaturas específicas sobre la atención a la diversidad e inclusión integrados como parte del plan de estudios; o (b) planes de formación fusionados o 'integrados' en los que la temática de la diversidad y la inclusión se contempla como eje transversal común a todas las asignaturas del plan de estudios, con lo cual todos los docentes desde sus respectivas materias adquieren la obligación de fomentar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de sus estudiantes en formación para asumir la responsabilidad de educar en y para la diversidad y la inclusión.

En el proyecto 'Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa', llevado a cabo bajo la responsabilidad de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011), se alude a tres modelos de formación del profesorado para la inclusión, los descritos por Stayton y McCollun (2002) como modelos *integrados*, *unificados* y de *infusión*. Tanto en los modelos *unificados* como en los de *infusión*, todos los estudiantes, sin importar si se

están formando para ser profesores generalistas o especialistas en educación especial, reciben el mismo currículum que les prepara para enseñar en aulas inclusivas con énfasis en la atención al alumnado con necesidades diversas y específicas, pero mientras en los *unificados* hay un único programa de formación convergente y no existe la separación de perfiles profesionales, en el de *infusión* los perfiles se mantienen, pero la diversidad se aborda a través de bloques de contenido transversal en todas las asignaturas de los planes de estudio. En cambio, lo que caracteriza a los modelos *integrados* es que mantiene un currículum formativo separado para la formación de los profesores especialistas y generalistas incorporando estos últimos a su formación asignaturas que abordan la diversidad y la inclusión.

Estos modelos descritos parecen relacionarse con los que Pugach y Blanton (2009) denominan modelos 'discretos', 'integrados' y 'fusionados'. En los dos primeros, los cursos o materias sobre inclusión educativa y diversidad pueden ser obligatorios u optativos (Lancaster y Bain 2010); no obstante, como Florian y Rouse (2009) argumentan, los cursos o materias independientes sobre educación inclusiva y diversidad tienden a reforzar el sentido de separación que desde siempre ha caracterizado la educación especial y conducen a creer que atender al alumnado con necesidades de apoyo educativo es responsabilidad de aquellos que han tomado cursos especializados (p. 596). En el modelo fusionado el plan de estudios es común a todo el profesorado en formación, pero se incorporan contenidos formativos específicos para la diversidad y la educación inclusiva en todas las materia de la formación general del profesorado (Pearson, 2007). A este modelo también

se le ha denominado 'permeable' o modelo de 'fusión de los contenidos' (Loreman, 2010).

La aplicación y pertinencia de este tipo de modelos está apoyada en muchos estudios (Loreman, 2010; Voltz, Brazil, y Ford, 2001). En todo caso y, aunque se trata de modelos que precisan de más investigación, como sugiere Loreman (2010), lo que parece imprescindible es que una planificación cuidadosa, un fuerte proceso de supervisión y potentes esquemas de coordinación y liderazgo son necesarios.

En definitiva, la formación de los docentes necesita estar orientada al reconocimiento de la diversidad como valor educativo, a la adquisición de destrezas para saber gestionar adecuadamente dicha diversidad desde planteamientos inclusivos, y a la permanente autorreflexión de las acciones, actitudes y creencias en torno a la diversidad del alumnado. Cualquier método o modelo por el que se opte debe someterse a la evaluación de los resultados, de esta manera, será posible un proceso continuo de mejora en la formación del profesorado en atención a la diversidad.

### **5.3. El ejemplo de la Universidad Jaume I de Castellón**

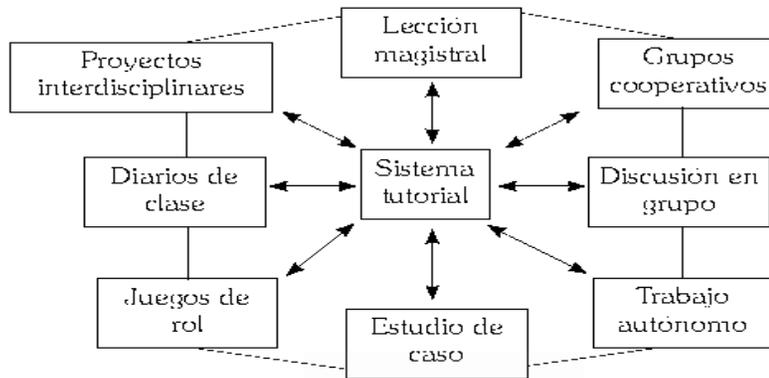
La Universitat Jaume I de Castellón, Castellón, España, diseñó una propuesta de formación inicial para la escuela inclusiva específicamente en el marco del desarrollo de la asignatura de 'Bases Pedagógicas de la Educación Especial', de las titulaciones de Maestro (Infantil, Primaria, Educación Física y Educación Musical). Esta asignatura, ya extinguida con la implantación de los nuevos planes de estudio como consecuencia de la adaptación al proceso de

convergencia europea (EEES), era troncal para todas las titulaciones de maestro y tenía como contenido específico el tratamiento de la diversidad en el contexto escolar desde un marco comprensivo de la diversidad. Los objetivos planteados en la asignatura, según Sales (2006), eran los siguientes:

- 1) Propiciar la toma de conciencia de la importancia de la formación a lo largo de toda la vida profesional para dar respuesta y comprometerse con las demandas de mejora de la calidad de la educación que exige una nueva realidad sociocultural cada vez más plural, diversa y heterogénea.
- 2) Favorecer la aproximación interdisciplinar al hecho educativo, fomentando la estructuración compleja entre conceptos, procedimientos y actitudes en la materia de estudio.
- 3) Promover actitudes reflexivo-críticas sobre los estereotipos políticos y socioculturales que clasifican, jerarquizan y estigmatizan las diferencias individuales.
- 4) Facilitar un clima de comunicación e interacción en grupo que permita el aprendizaje compartido y cooperativo a través de la indagación y la reflexión sobre la práctica educativa.

Para el logro de estos objetivos se desarrollaban a lo largo del curso una serie de tareas y actividades que se planificaban, teniendo en cuenta el tiempo destinado a las clases presenciales de teoría, prácticas o problemas, así como el tiempo previo y posterior dedicado al estudio. La Figura 8 muestra las estrategias didácticas que se estructuraron para desarrollar la asignatura.

Describiremos sintéticamente cada una de ellas con las que se pretendía formar para la escuela abierta a la diversidad.



**Figura 8. Estrategias didácticas empleadas en la asignatura Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Universidad Jaime I de Castellón**

*Fuente:* Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 201-217, p. 209.

- a) *Lección magistral*. Se desarrollaba la lección magistral al inicio de cada bloque temático, de forma general, estableciendo sus principales relaciones y presentando a qué objetivos del programa se referían. Se abría un diálogo con el estudiantado para que expresara sus opiniones y creencias sobre los núcleos temáticos propuestos en base a los conocimientos previos.
- b) Trabajo en grupos cooperativos. Algunas de las actividades se trabajaban en grupos cooperativos, lo que exigía ayuda mutua para solucionar los problemas y conflictos, así como para que los miembros del grupo aprendiesen entre sí. En la asignatura, se dedicaban sesiones específicas para trabajar y explicitar las actitudes, habilidades sociales y

destrezas necesarias para el trabajo en grupo: normas de funcionamiento, plan de trabajo, gestión de los conflictos. En las actividades de aprendizaje cooperativo, el profesor asumía un rol de asesoramiento y seguimiento del trabajo de cada grupo haciendo sugerencias acerca de cómo proceder o dónde encontrar información. Los trabajos en grupo cooperativo que se organizaban eran fundamentalmente de tres tipos:

- Tareas y actividades de aula. Se trataba de tareas breves y con objetivos muy definidos que no duraban más de una sesión para cuyo desarrollo se creaban grupos esporádicos (de composición aleatoria) que una vez terminada la actividad se disolvían.
- Prácticas en grupo. Se trataba de actividades complejas de análisis de casos, resolución de problemas y desarrollo de respuestas creativas que requerían varias sesiones de trabajo, tanto dentro como fuera del aula. En estos casos, los grupos, formados voluntariamente, eran más estables, lo que implicaba una organización interna previa.
- Grupos de investigación. Se organizaban en torno a actividades voluntarias de investigación sobre temas concretos de la materia. El criterio de formación de los grupos era el interés por el tema siendo el tamaño de los grupos no superiores a cuatro personas. El papel del docente ante estos grupos era de asesoramiento y seguimiento desde el horario tutorial.

Estos tres tipos de agrupamientos cooperativos permitían a los alumnos trabajar con distintos compañeros y organizarse siguiendo distintos criterios, estrategias y objetivos.

- c) *Discusión en grupo o debate.* La modalidad de debate utilizada era la discusión en grupo que consiste en el intercambio de ideas e información sobre un tema dado con la intención de hacer que los alumnos reflexionen sobre el mismo, al tiempo que conocen puntos de vista diferentes sobre la cuestión debatida. Aunque generalmente se utilice como discusión informal, esta estrategia da muy buenos resultados cuando se emplea con la intención de clarificar valores, ya que la dirección de la discusión se ejerce en el sentido de estimular el desarrollo personal y promover el respeto a los valores de las otras personas. Para su puesta en práctica, los participantes debían recoger información para poder intervenir en el debate con un conocimiento previo sobre el tema. El debate era es, pues, una improvisación, sino un tratamiento planificado del tema al tiempo que el estudiantado iba descubriendo, por sí mismo, sus propios valores.
- d) *Estudio de caso/solución de problemas.* Esta técnica se empleaba con asiduidad por su notable interés en aquellas áreas que requieren un entrenamiento para la formación teórico-práctica de los estudiantes.
- e) *Juego de rol.* En esta propuesta se utilizaba el juego de rol para iniciar debates sobre la atención a la diversidad en la escuela y poder comprender el papel o actitud que tiene cada colectivo de la comunidad educativa. Los estudiantes estaban muy acostumbrados a analizar los

fenómenos escolares sólo desde el punto de vista del profesorado y este tipo de actividades les permitía identificarse con los intereses o posiciones de otros grupos y comprender ciertos conflictos que se generan en la escuela, así como aprender a cómo gestionarlos.

- f) *Trabajo autónomo*. En el desarrollo de la asignatura se pretendía que el estudiantado profundizase en determinados aspectos del programa aprendiendo a buscar, relacionar, analizar información que, por limitaciones de tiempo, era imposible trabajar con mayor profundidad durante las sesiones de clase.
- g) *Tutorías*. La ventaja de un buen sistema de tutoría para el estudiante consiste en asumir un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le obliga a comprometerse con su desarrollo intelectual. Desde el punto de vista académico, la tutoría le permite superar al docente la mera labor expositiva para tomar el papel de orientador de la formación de los estudiantes y en este sentido se utilizaba. La tutoría tiene un papel fundamental para el seguimiento del trabajo de los alumnos, puesto que las horas lectivas presenciales en un aula no son el único espacio de aprendizaje, ni siquiera el más importante.
- h) *Diarios de clase*. Los diarios de clase son una estrategia pedagógica de gran utilidad educativa desde el enfoque constructivista y dialógico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizaban para sistematizar por escrito las propias ideas, vivencias, sentimientos e impresiones sobre la asignatura, el trabajo en grupo, los temas debatidos, el propio rol como estudiante y como futuros profesionales.

Sales (2006) explica que esta propuesta pretendía renovar y cambiar la docencia universitaria empleando nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje que implicaban tanto la autocrítica y reconceptualización de las funciones del profesorado universitario como de la formación inicial de maestros y psicopedagogos para la atención a la diversidad.

## **5. Resumen**

La profesión docente ha tenido desde siempre un papel fundamental en la creación de sociedades más justas e incluyentes. A lo largo de este capítulo hemos estudiado los postulados, enfoques y modelos que están conduciendo la formación inicial del profesorado. Se ha efectuado un análisis acerca de la diversidad y sus implicaciones educativas para adentrarnos en el campo de la educación inclusiva como un enfoque que promueve la participación de todo el alumnado y reconoce la diversidad humana como un elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje. Para que la realidad de la inclusión llegue a todas las aulas, se hace necesaria una formación sólida durante el pre-servicio en atención a la diversidad e inclusión. Esta preparación implica el desarrollo de competencias orientadas al trabajo en colaboración, la adaptación y diferenciación del currículum y el ofrecimiento de oportunidades para experimentar situaciones prácticas reales. Los programas y planes de preparación pueden adoptar diversas formas o modalidades siempre que demuestren su viabilidad y efectividad para desarrollar las competencias que los futuros docentes necesitan para desarrollar su labor en entornos educativos diversos.

### Revisión de la literatura empírica

#### 1. Introducción

Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), los países desarrollados y en desarrollo de todo el mundo han llevado a cabo diversos tipos de reformas educativas para garantizar la educación de todos los niños y jóvenes, a través de la aplicación de los valores de la educación inclusiva. Si bien las iniciativas de política educativa hacia la inclusión están ganando importancia en todas las naciones, esto no siempre implica que los profesores estén dando la bienvenida a todos los estudiantes en la educación ordinaria. Por lo tanto, la sostenibilidad de todo concepto en el sistema educativo no se puede garantizar sin cambiar los puntos de vista de los profesores. Una característica que varios investigadores han identificado como importante es la preparación adecuada de los maestros en formación; es decir, que dispongan del conocimiento y de las habilidades necesarias para enseñar en aulas inclusivas.

En este capítulo se presenta un marco general de la investigación y de sus principales conclusiones en el campo de la formación inicial del profesorado en relación a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Para el estudio del estado de la cuestión, se realizó una revisión de la literatura empírica utilizando diferentes fuentes, entre las que destacan las bases de datos y publicaciones periódicas (en papel y electrónicas) contratadas por la Universidad de Alicante y la Universidad Pedagógica de Honduras. De igual forma, se revisaron informes y documentos de investigación realizados por agencias y organismos internacionales que tienen un marco de acción en el ámbito de la educación para la atención a la diversidad y la inclusión. Las fuentes de consulta utilizadas en el proceso de búsqueda fueron las siguientes:

- a) Bases de datos: ERIC (*Educational Resources Information Center*), *Journal Citation Reports* ([www.isiknowledge.com](http://www.isiknowledge.com)), SciVerse, SCOPUS, EBSCOhost, tesis doctorales (*Dissertation Abstracts* y TESEO).
- b) Paquetes de revistas contratadas (*Sage Publications*, ProQuest).
- c) Revistas electrónicas de acceso abierto (Redalyc, Scielo).
- d) Sumarios (CSIC, DIALNET).
- e) Consulta de catálogos: biblioteca de la Universidad de Alicante y de la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras.
- f) Otros buscadores (e.g., *Google Scholar*) a través de los que se identificaron manuales relevantes como *Studying Diversity in Teacher Education* (AERA, 2011) o *The SAGE Handbook of Special Education* (Florian, 2013).

Los términos empleados para guiar la búsqueda fueron los siguientes descriptores: 'formación inicial de docentes para la atención a la diversidad', 'formación del profesorado para la inclusión', 'modelos de formación docente para la diversidad', 'percepciones del profesorado en formación hacia la diversidad y la inclusión' y 'actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la inclusión y la diversidad'.

Las publicaciones periódicas de mayor apoyo en esta revisión fueron, entre otros, *International Journal of Inclusive Education*, *International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, *International Journal of Special Education*, *Education and Especial Education Journal*, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, *Revista de Educación*. Los informes de las investigaciones realizadas por las agencias y organismos internacionales consultados (OCDE, PREAL, UNESCO, EADSNE) fueron útiles para el estudio de la situación de la formación del profesorado en atención a la diversidad y la inclusión a nivel internacional, particularmente de la región latinoamericana y del contexto hondureño.

El proceso de revisión nos permitió organizar y presentar el contenido de este capítulo atendiendo a los siguientes aspectos fundamentales: (a) la atención a la diversidad e inclusión educativa como línea de investigación, (b) la formación inicial del profesorado en Latinoamérica y su problemática, (c) estudios sobre la formación docente en atención a la diversidad y (d) estudios sobre formación de docentes para la inclusión educativa.

## **2. La atención a la diversidad e inclusión educativa como línea de investigación**

La educación inclusiva es un movimiento pedagógico que asume como objetivo principal la participación democrática de todos sin importar las diferencias humanas ya sean éstas culturales, étnicas, religiosas, de clase social o atribuibles a las capacidades personales, entre otras. Estudiar el impacto de este enfoque educativo ha sido de gran interés para la investigación educativa en los últimos veinte años (Chiner y Cardona, 2012). Uno de los focos de estudio ha consistido en el análisis de la formación inicial de docentes en atención a la diversidad e inclusión (Carreras, 2004; Jurado y Sanahuja, 1997), temática que es objeto de investigación en esta tesis doctoral.

La Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011) en su libro *Studying Diversity in Teacher Education* señalaba que, aunque existe un cuerpo considerable de conocimientos sobre diversidad en educación, la investigación centrada en el estudio de la formación del profesorado en y para la diversidad es escasa. Ball y Tyson, investigadoras al cargo de dicha edición, indicaban que la investigación en este campo muestra que los formadores de docentes necesitan crear un nuevo modelo para la formación interdisciplinaria que capacite al profesorado para educar en la diversidad. En la actualidad, la investigación sobre la formación docente es amplia y sus resultados indican las fortalezas y limitaciones existentes. De hecho, se ha observado que las áreas bajo estudio incluyen intentos de borrar temas emergentes de los programas de formación del profesorado como el de los estudiantes indígenas (cómo aprenden dentro y fuera de las escuelas) o el de la sobrerrepresentación de

grupos minoritarios en los programas que 'excluyen de la inclusión' (Artiles, 1998).

Ball y Tyson (2011) ponen énfasis, asimismo, en el valor de contar con más estudios dentro de esta línea de trabajo, pero a la vez hacen hincapié en la necesidad de una investigación más sostenida y robusta en el futuro. Señalan, además, la importancia de situar la investigación sobre diversidad en la formación del profesorado para que sea sensible al contexto global de las aulas del siglo XXI. Como cuestiones críticas de la formación docente para la diversidad señalan las siguientes:

- 1) ¿Cómo pueden los maestros en formación transmitir no sólo conocimientos, sino también el respeto y aprecio por la diversidad humana?
- 2) ¿Qué necesitan saber y ser capaces de hacer los futuros profesores para enseñar a alumnos con necesidades educativas diversas de manera efectiva?
- 3) ¿Y cómo pueden aprender esto? ¿Qué es lo que los formadores de profesores deben saber y ser capaces de hacer para asumir esta tarea y realizarla con éxito?

Desde una perspectiva histórica de la investigación y la política sobre formación inicial docente para educar en la diversidad, Grant y Gibson (2011) señalan que los cuestionamientos sobre la educación en la diversidad no son nuevos y que han estado presentes por décadas. De hecho, ya en 1963, Baldwin planteó este debate. Según este autor, los profesores deben estar

formados y en condiciones de promover las habilidades para crear cambios sociales en las aulas; hablar con la verdad; y dar a conocer cómo ciertos grupos sociales han estado excluidos. Aquí es precisamente donde, según este autor, se inicia el discurso acerca de qué roles deben asumir los estudiantes (futuros docentes) en la reconstrucción social.

Según se puede apreciar, existen serios interrogantes acerca de cómo se debe asumir la diversidad, sobre si es posible enseñar a grupos de niños y jóvenes altamente diversos, sobre qué conocimientos y qué creencias deben tener los profesores. Éstos y otros interrogantes no son nuevos, pero ahora ha llegado el momento de afrontarlos con compromiso y responsabilidad.

La investigación educativa sobre formación para atender a la diversidad del alumnado tiene escasamente 30 años. Se trata de un campo joven en el que destacan básicamente dos ámbitos de estudio: el primero de ellos, de carácter más teórico, tiene que ver con el saber y creer, con el conocimiento y las actitudes entorno a la diversidad; el segundo, con la formación inicial para atender a la diversidad; es decir, con lo que el futuro profesor necesita saber hacer.

#### 1) Conocimientos y actitudes hacia la diversidad y la inclusión

La investigación ha demostrado la importancia de que los docentes en formación obtengan conocimientos sobre cultura, así como el respeto por la multiculturalidad para promover la justicia social. Haberman y Post (1998) sostienen que el mejor predictor de éxito en las escuelas no es la formación en contenidos de los maestros, sino más bien sus experiencias de vida,

sus actitudes y disposiciones hacia la desigualdad y la diferencia, así como la razón por la cual han decidido dedicarse a la docencia. Mucha de la investigación realizada se ha centrado en las actitudes de los maestros en formación hacia la diversidad, pero se ha prestado menos atención a las capacidades y a las estrategias para poner en práctica una educación respetuosa con las diferencias. Por lo tanto, un conocimiento más profundo en este campo es necesario, así como lo es la evaluación de la relación entre el contenido de los cursos de preparación docente y la práctica en los primeros años de ejercicio profesional (Gehrke y Cocchiarella, 2013). La investigación en este campo ha demostrado que las actitudes favorables de los maestros hacia la diversidad es considerada como un predictor de éxito o fracaso de los programas de inclusión (Avramidis y Norwich, 2002).

## 2) Competencias para la inclusión y la atención a la diversidad

La investigación ha demostrado que los docentes en formación necesitan desarrollar las siguientes habilidades (Grant y Gibson, 2011):

- a) *Generatividad*. Ball (2009) utiliza el término 'generative change' para explicar que la generatividad consiste en adoptar un rol crítico en la preparación de los docentes. Se refiere a la habilidad del educador para realizar una conexión de sus conocimientos con lo que necesitan los estudiantes. De estas conexiones, se pueden producir nuevos conocimientos que sean útiles en la planificación y la resolución de problemas pedagógicos en el aula.
- b) *Conocer el contexto social de la enseñanza*. Los educadores experimentados recomiendan que los docentes en formación estudien la

estructura de la desigualdad a partir del análisis de las estructuras sociopolíticas. Esto les permitirá comprender el contexto social que rodea el ejercicio docente y tomar decisiones, tomando la precaución de que estos conocimientos y experiencias no ocasionen desesperanza y resistencia a los entornos de trabajo.

- c) *Conocer la y las culturas de clase.* Los formadores de docentes también abogan por un componente de conocimiento cultural. Pero existe el riesgo de incluir sólo una cultura en el pensamiento académico. Por eso, es necesario que los estudiantes de magisterio se involucren en experiencias sobre la y las culturas representadas en clase a través de cursos y/o espacios de reflexión para no caer en el riesgo de reforzar los estereotipos y las concepciones erróneas. Tampoco se trata de formar un conocimiento estático de la cultura. Hay que hacer énfasis en que no existen recetas. Lo importante es comprender que se debe crear un puente entre los estudiantes y sus diferencias culturales.
- d) *Poseer un conocimiento personal de la cultura propia.* Es importante que los docentes en formación reconozcan su propio patrimonio cultural y social como paso previo para entender el de los otros. La autoconciencia puede contribuir a construir un conocimiento sobre cómo nuestra forma de actuación puede estar contribuyendo a perpetuar desigualdades. Por eso, hay que trabajar las autobiografías y las concepciones personales de los docentes en formación.
- e) *Desarrollar hábitos de pensamiento empático y democrático.* Los estudiantes de magisterio deben aceptar su identidad, desarrollar

buenas relaciones con sus estudiantes, romper el racismo y la parcialidad.

- f) *Crear comunidades de reflexión sobre la práctica.* Las clases en la universidad son para aprender a partir de la práctica. En este sentido, hay que superar las visiones tradicionales y promover espacios de reflexión.
- g) *Participar e involucrarse en experiencias de campo.* La docencia cooperativa es fundamental y esto sólo puede aprenderse en la escuela. La escuela es el principal lugar donde aprender a trabajar con la diversidad desde la cooperación; por lo tanto, es necesario promover la docencia compartida y cooperativa.

La investigación sugiere, asimismo, que la formación para el trabajo en equipos colaborativos es una capacidad de vital importancia (Jenkins et al., 2002; Winn y Pugach, 1996; Voltz et al., 2001), así como también lo es desarrollar conocimientos y habilidades para atender la diversidad (McCray y McHatton, 2011).

Los enfoques de investigación que se han utilizado para el estudio de estas cuestiones han sido principalmente de naturaleza cuantitativa. Se han utilizado diseños descriptivos, correlacionales y comparativos, así como también cuasi-experimentos para valorar la eficacia de las intervenciones (cursos y/o planes de formación), aunque también se han venido desarrollando de forma creciente investigaciones desde el enfoque cualitativo. En esta línea, son muchos los autores que consideran que la importancia de este tipo de metodologías se debe fundamentalmente a la visión holística del estudio de la formación docente para atender la diversidad (Molina, 2003).

En relación a los estudios de naturaleza experimental destacan los cuasi- experimentos (Ahsan, Deppeler, y Sharma, 2013). Estos estudios han demostrado que los maestros en formación tienen actitudes y creencias más positivas, así como una mejor percepción de la eficacia de la educación inclusiva después de participar en un curso de formación en esta materia (Evans y Waring, 2006). Sin embargo, otros investigadores han informado que los maestros en formación después de exponerse a un curso de esta naturaleza, se sienten más preocupados por el ejercicio de la docencia que por asuntos de implementación de esta práctica. Dichas preocupaciones incluyen: contar con los apoyos y recursos necesarios, regentar aulas con un número elevado de alumnos, cargar con trabajo adicional, tener la competencia personal para enseñar en aulas inclusivas, sentirse estresados o no tener los conocimientos adecuados acerca de la atención a la diversidad (Forlin y Chambers, 2011; Martínez, 2003). Otros estudios (Carroll, Forlin, y Jobling, 2003; Forlin, y Chambers, 2011; Szecsi y Giambo, 2007) identificaron que, si se enriquece el currículo con información relacionada con la diversidad y legislación, se ayuda a los maestros en preservicio a prepararse para desempeñarse en contextos diversos.

El análisis anterior muestra el rápido crecimiento de la investigación en el campo de la formación docente para la atención a la diversidad y la inclusión, resultados que han sido útiles para la renovación, cambio y mejora de los programas y planes de formación inicial docente, así como para identificar áreas y aspectos escasamente desarrollados y que requieren una mayor atención.

### **3. La formación inicial del profesorado en Latinoamérica y su problemática**

Las reformas educativas impulsadas en los países latinoamericanos en los últimos años se han centrado en la formación inicial y permanente del profesorado. A partir de estos procesos, se han generado algunos cambios entre los que destacan la tendencia a desplazar la formación hacia el nivel superior, el fortalecimiento de la práctica docente y el establecimiento de mecanismos de certificación (UNESCO, 2012).

En un estudio realizado por Vaillant (2004), se identifica la necesidad que tiene América Latina de responder a un doble desafío: por un lado, la formación de calidad antes del ejercicio docente, ya que en la región muchos maestros y profesores están muy mal preparados y, por otro, la formación y perfeccionamiento del profesorado en servicio. Como resultado del análisis realizado a la situación de la formación inicial de docentes se destacan los siguientes aspectos:

- En relación a las instituciones formadoras de docentes, se ha verificado una tendencia a transferir los programas de formación inicial desde la educación media hacia la educación superior aumentando levemente los años de escolaridad requerida para obtener el título de docente.
- Las propuestas curriculares se caracterizan por una diferenciación entre la educación básica y la media. En la primera, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la segunda, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y, generalmente, el lugar y el peso de la formación pedagógica es tardío y secundario.

- En América Latina los candidatos a ser maestros tienen antecedentes socioeconómicos modestos. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que los requeridos para las otras carreras de educación superior (Tenti, 2005).
- Se ha podido constatar que los estudiantes que ingresan a la carrera de profesorado no poseen suficientemente desarrolladas las habilidades lingüísticas, matemáticas y de cultura general que son necesarias para hacer frente a las demandas de la educación superior (Mezzadra y Composto, 2008).

En otro estudio realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2012) se identificaron los siguientes aspectos problemáticos: (a) bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos; (b) débil calidad de los programas y los procesos de formación; (c) preparación insuficiente de los formadores de docentes; (d) falta de formación para atender a los grupos sociales desfavorecidos.

Los escenarios descritos demandan a las instituciones formadoras de docentes reformas sustantivas que permitan mejorar la formación de los futuros docentes y sus capacidades de adaptación a contextos crecientemente diversos y cambiantes. En este sentido, encontramos en la literatura empírica sobre la formación inicial del profesorado en Latinoamérica un estudio que da a conocer una serie de criterios que son de aplicación a los planes de formación innovadores (Murillo, 2006), a saber: (1) formación basada en el desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos, (2) interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes, (3) presencia de prácticas

profesionales de distribución temporal en el plan de estudios, (4) prácticum en contextos diversos, (5) prácticas de calidad y (6) desarrollo de la investigación.

En Centroamérica la problemática identificada en la formación inicial de docentes, según Rivera (2009), está referida a:

- 1) La carencia de vocación. Muchos estudiantes ingresan a la docencia como un trampolín que les permitirá trabajar en una institución educativa y estudiar la carrera a la cual piensan dedicarse realmente de forma profesional. La situación anterior refleja que no existe una verdadera motivación, vocación y pasión para dedicarse a la docencia. Estos docentes, en su mayoría, adoptan una actitud de conformismo y acomodamiento en sus prácticas pedagógicas.
- 2) Escasa actualización profesional de los formadores de docentes.
- 3) Falta de preparación para adaptar el currículo. Es importante señalar que, si bien es cierto que se da la formación teórica sobre cómo se puede realizar este proceso, no se ofrecen oportunidades para desarrollar procesos prácticos ni en la formación inicial ni en la capacitación en servicio para poder adquirir dicha competencia práctica.

Tras la identificación de estas áreas problemáticas, el Sistema de Integración Centroamericano (CECC-SICA, 2009) adoptó las siguientes políticas para la formación inicial docente en la región: (1) asignar de forma progresiva una mayor inversión económica destinada a la formación, (2) introducir en los programas de formación la preparación para promover aprendizajes de calidad y atención a la diversidad, (3) fortalecer y dignificar el papel de los docentes.

#### **4. Estudios sobre formación docente en atención a la diversidad**

Un reto para los sistemas educativos de hoy en día es formar y conservar a los docentes eficaces capaces de atender la diversidad del alumnado. La realidad es que el aumento de la diversidad en las aulas requiere de un nuevo papel para los maestros. El rol del maestro ha ido cambiando con el tiempo y en la actualidad debe responder a las necesidades individuales de aprendizaje: identificar las fortalezas y debilidades de sus alumnos y adaptar la enseñanza como una medida de respuesta a las diferencias. A la vez, debe hacer frente a los entornos de aprendizaje multiculturales y tener en cuenta el conocimiento cultural de los diferentes grupos de estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (OCDE, 2005). Todo este contexto ha propiciado el estudio de la formación docente en atención a la diversidad. En las siguientes secciones se presentan los hallazgos más destacados de la investigación en este campo a nivel internacional, latinoamericano y del contexto hondureño.

##### **4.1 Estudios a nivel internacional**

Los estudios a nivel internacional revelan que los planes de formación inicial de docentes están incorporando componentes para que los futuros maestros y profesores puedan desempeñarse en contextos de diversidad. Sin embargo, esta formación no se refleja en la práctica docente. De hecho, las investigaciones (e.g., OCDE, 2009) sugieren que los maestros siguen utilizando métodos tradicionales basados en establecer los mismos objetivos de aprendizaje para todos y sin apenas diferenciar y/o adaptar las lecciones, en lugar de practicar una docencia más coherente con una visión constructivista

de la enseñanza, (e.g., trabajo en pequeños grupos, fomento de la autoevaluación y la participación de los estudiantes en la planificación de su propio aprendizaje, desarrollo de proyectos u organización de debates).

En el año 2010, el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, 2010) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó un estudio en los países miembros acerca de la formación de maestros para la diversidad. La investigación reveló que, en general, el conocimiento es precario y que hay una clara necesidad de desarrollar más estudios en esta área, pues a pesar de que se han realizado esfuerzos para la capacitación del profesorado en atención a la diversidad, no se cuenta con evaluaciones empíricas de los programas y cursos de formación desarrollados. En el estudio realizado por Parker et al. (2004), en el que se efectuó una revisión sistemática de las estrategias empleadas para la formación inicial de docentes en materia de diversidad, estos investigadores hallaron, asimismo, resultados mínimos. En la revisión de la literatura empírica, se identificaron un número de cinco estudios pertinentes. Mucha de la investigación incluye entrevistas *a posteriori* y autoevaluaciones acerca de lo que los maestros dicen haber aprendido durante la formación y de si ésta ha influido en su práctica. En gran medida, la literatura revela respuestas positivas de los profesores, muchos de los cuales articulan su práctica con procesos de reflexión para adaptar la enseñanza al abordar las necesidades individuales y/o grupales de los estudiantes (OCDE, 2008).

El estudio del CERI (2010) mostró que el 96% de los maestros en formación y el 70% de los profesores que participaron en el estudio percibían que la sensibilidad a las cuestiones de diversidad era un factor importante para

la enseñanza eficaz. El 93% de los docentes en formación, el 94% de los formadores de docentes y el 65% de los docentes en servicio informaron que las cuestiones de diversidad fueron cubiertas en la formación inicial en alguna medida. Sin embargo, el 47% de los estudiantes de magisterio, el 51% de los formadores de docentes y el 66% de los docentes en servicio consideró estar medianamente preparado para manejar de manera efectiva la diversidad en la práctica. Uno de los hallazgos sorprendentes fue la percepción de falta de preparación para atender con eficacia las situaciones diversas y variadas que se les presentan en el aula. Para los estudiantes y formadores de docentes, esto no es simplemente el resultado de una ausencia de formación; la gran mayoría de los respondientes informaron que las cuestiones de diversidad (por ejemplo, trabajar con alumnos que hablan una lengua no dominante, o con alumnos de bagaje cultural y/o religioso diverso) se trataron en sus programas de formación docente en alguna medida, pero que, sin embargo, no tuvieron oportunidades reales para vivenciarlas, lo cual sugiere que existe una necesidad de mejorar el diseño y desarrollo de la formación actual de forma que la atención a la diversidad se vincule más directamente a experiencias formativas en contextos reales y no se limite al abordaje teórico de la temática exclusivamente.

Otro hallazgo importante del estudio del CERI (2010) fue que el 60% de los maestros noveles participantes en el estudio tenían la percepción de que, aunque ellos pretendían enseñar de la manera en que habían aprendido en la universidad, en la práctica, encontraban una serie de limitaciones para aplicar lo aprendido. Las observaciones realizadas en el estudio revelaron que

mientras el 86% de los respondientes seguían enseñando de forma tradicional, sólo el 14% de los maestros aplicaban estrategias innovadoras y diversificadas.

Estudios realizados a menor escala (e.g., Bishop, 2010) han puesto asimismo de relieve que, a pesar de que la población estudiantil es cada vez más diversa y que las discrepancias en el rendimiento de los estudiantes persistan o, en muchos casos, vayan en aumento, la enseñanza sigue siendo homogénea. Según Villegas y Lucas (2002), esta situación se debe al número limitado de maestros que han tenido experiencias culturales y a la falta de apropiación del hecho de que toda persona a pesar de sus diferencias puede asistir a las escuelas. Sleeter (2001), en este sentido, sugiere que las bajas expectativas de los profesores sobre el progreso educativo de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios o de los estudiantes viviendo en situación de pobreza son un signo de que la formación docente sigue desarrollándose desde el paradigma del déficit. Éste ha sido un problema grave y persistente durante mucho tiempo, por lo que preparar a los profesores para romper con la ideología déficit es una necesidad urgente.

Bishop (2010) sugiere que identificar el posicionamiento de los estudiantes sobre la diversidad cultural y social puede contribuir en la formación del futuro docente. Esta reflexión debe procurar un diálogo amplio en el que no sólo participen los grupos de referencia. En un estudio anterior, Ryan (1999) identificó un conjunto de estrategias mediante las cuales este objetivo podría ser alcanzado, a saber: cuestionar los discursos racistas; analizar críticamente los medios de comunicación; fomentar las identidades culturales y

las relaciones con la comunidad; y valorar la diversidad lingüística, los conocimientos y los discursos alternativos.

Y Banks (1991) va más allá proponiendo como componentes de la formación inicial docente para la diversidad cinco elementos clave: (1) incorporación de contenidos en el plan de estudios sobre la raza, la etnia y los grupos culturales minoritarios; (2) aumento de experiencias culturales para reducir los prejuicios y estereotipos; (3) desarrollo de una pedagogía para la equidad, es decir, el uso de estrategias de enseñanza apropiadas mediante el reconocimiento de las diversas formas de aprender y saber; (4) comprensión de cómo los diferentes marcos culturales de referencia han influido en la construcción del conocimiento; y (5) examen de la cultura de la escuela para fomentar la igualdad y el empoderamiento.

Al parecer, la etapa inicial de formación en la preparación docente en atención a la diversidad es un momento de crucial interés, siendo los primeros años de ejercicio del profesor novel básicos y fundamentales. Stokking et al. (2003) señalan que una insuficiente preparación para la experiencia real puede ocasionar un 'shock en la práctica'. Por su parte, Britzman (1986) describe que las primeras experiencias en el aula pueden ser muy emotivas para los nuevos maestros. El apoyo durante este proceso es crucial, así como las experiencias prácticas y el contacto real durante la formación inicial. En el estudio de Brouwer y Korthagen (2005), se describe el concepto de 'socialización profesional' como un proceso en el que las personas adoptan los valores, las actitudes, creencias, habilidades y conocimientos de una profesión específica. Otras investigaciones revelan (e.g., Cochran-Smith, 1995) que los profesores noveles experimentan una discrepancia entre lo que aprenden en el programa

de grado (contextos educativos ideales y métodos innovadores de enseñanza) y la práctica real de la enseñanza, momento en el que están preocupados y ocupados principalmente en la supervivencia, hecho que podría explicar el por qué se ven obligados a recurrir a los métodos tradicionales.

Un campo específico de estudio dentro de la formación inicial del profesorado es el de las investigaciones relacionadas con los estudiantes de magisterio de grupos minoritarios. Wolff, Severiens, y Meeuwisse (2010) sugieren que los estudiantes de las minorías étnicas podrían servir como modelos a seguir para los alumnos de las comunidades de migrantes y ayudar a construir puentes entre la escuela y los padres. Investigaciones anteriores (Severiens y Wolff, 2008) mostraron que si en los ambientes de aprendizaje se brindan las condiciones adecuadas a los estudiantes de las minorías étnicas, es posible formar a futuros profesionales que ofrecerán una atención equilibrada a la diversidad. Estos resultados apuntan a un entorno de aprendizaje conocido como 'comunidades de aprendizaje' (Lave y Wenger, 1991). La investigación de Zhao y Kuh (2004) sobre los efectos de las comunidades de aprendizaje muestra que éstas son potentes herramientas de enseñanza práctica y de base teórica sólida para formar profesionales comprometidos con la diversidad.

La investigación en este campo también ha demostrado que los estudiantes de magisterio de una minoría étnica tienen bajas tasas de graduación, por lo que en muchos países se han creado programas y modelos para el desarrollo social y académico de estos colectivos. El modelo propuesto por Tinto (1993) incorpora los conceptos de integración académica e integración social para favorecer el desarrollo. La *integración académica* se

refiere a la medida en que los estudiantes pueden llegar a sentirse como en casa, pues el programa de estudios refleja una relación con su cultura; una integración académica efectiva significa que los estudiantes se identifican con la universidad de una manera positiva y que el profesorado participa con ellos en cuanto a su integración, invitándolos a formar parte de la cultura de la profesión docente. La *integración social*, por otro lado, se refiere a un buen contacto social con los profesores y compañeros de estudios; para la mayoría de los estudiantes de un grupo minoritario, el que se sientan como en casa es un factor determinante en el disfrute que obtienen del programa de grado, así como el hecho de haber completado el programa.

Diversos estudios han demostrado que los estudiantes de minorías étnicas y de grupos mayoritarios difieren en el grado de adaptación a nivel social y académico a la profesión docente, y que esta diferencia está relacionada con el éxito. Por ejemplo, en una investigación cualitativa Severiens y Wolff (2008) observaron que los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas son más dependientes de la calidad de la educación que los estudiantes de grupos mayoritarios. Esto significa que la calidad de la estructura educativa y la calidad de los profesores pueden jugar un papel determinante en la tasa de abandono de los estudiantes de etnias minoritarias. En este sentido, el estudio de Hobson, Horton, y Owens (2004) examinó los métodos más eficaces para mantener a los estudiantes de las minorías étnicas en un programa de grado. Los autores demostraron que la motivación, la interacción con sus compañeros y profesores, el contenido del programa, las experiencias desafiantes y las percepciones y expectativas eran los factores

responsables del posible éxito del programa de formación. Los resultados de este estudio muestran que el apoyo es muy importante y que los programas de tutoría parecen lograr buenos resultados (Harper, 1994; Stolworthy, 1987).

Finalmente, otro campo de interés en la investigación sobre la formación inicial docente en atención a la diversidad es la preparación de los formadores de formadores. Milner (2010) sugiere que la preparación de los profesores para la diversidad es tal vez la tarea más difícil en la formación del profesorado. Ladson-Billings (2009) explica que los educadores deben preparar a los docentes para ofrecer oportunidades de aprendizaje ejemplares con alumnado de diversos orígenes y de cualquier entorno. Para ello, la planificación curricular reflexiva y el desarrollo permanente del docente deben ser una constante.

McCutcheon (1980) señala, además, que el mejoramiento de las habilidades del profesorado universitario de planificación preactiva, interactiva y postactiva es un elemento clave de la formación inicial. La planificación preactiva está referida a la planificación de los cursos, en ella se plasman las condiciones ideales para el desarrollo del aprendizaje; sin embargo, en el curso el profesor hace uso de la planificación interactiva que tiene que ver con la idiosincrasia inherente a su vida y a sus experiencias en el aula con sus alumnos. Por lo tanto, si un estudiante no está teniendo buenos resultados, el profesor, en la planificación interactiva, lo reconoce y podría (y de hecho debe) modificar lo que había planificado previamente. Si a los formadores de docentes se les enseña a ser 'sensibles' con sus estudiantes, podrían mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes en formación. La

fase postactiva de la planificación se produce después de la enseñanza, después de que la fase interactiva se haya llevado a cabo. Por ejemplo, los profesores reflexionan sobre los éxitos y limitaciones de una lección y el grado en que el programa o curso ha influido en el aprendizaje o no de los estudiantes. La fase postactiva establece las bases y es el primer paso en la siguiente fase preactiva.

En resumen, la investigación del CERI (2010) y de otros estudios vienen a concluir que los formadores de docentes cuando planifican y desarrollan los programas de sus asignaturas deben aprender a considerar a sus estudiantes, no sólo en relación con el curso, sino también en términos de cómo las creencias y percepciones de los candidatos a docentes pueden influir en su trabajo y el aprendizaje de la materia. Los formadores de docentes deben evaluar las múltiples y variadas identidades de los estudiantes en formación como un elemento precursor de la planificación y desarrollo del plan de estudios. En la misma línea concluyen Beck y Kosnik (2001), quienes destacan que la reflexión mientras se desarrolla la enseñanza puede dar lugar a innovaciones y adecuaciones que contribuyan a la formación inicial de calidad.

El análisis de la investigación en formación inicial del profesorado en atención a la diversidad a nivel internacional es una línea en creciente desarrollo. Este campo de trabajo ha demostrado que ante los contextos tan diversos que se presentan hoy día en educación, se debe formar al docente en competencias que permitan atender las individualidades y diversidades de forma respetuosa y coherente con su singularidad.

## 4.2 Estudios en América Latina

En América Latina los estudios relacionados con la formación inicial del profesorado en atención a la diversidad son de reciente producción y se han desarrollado desde métodos descriptivos, de tipo encuesta y, en algunos casos, desde la perspectiva cualitativa. Durante la revisión de la literatura empírica se identificó que uno de los principales focos de interés en este campo es la diversidad cultural.

En una investigación reciente llevada a cabo en México, Carillo Álvarez (2012) consultó a 257 estudiantes de magisterio de educación infantil y primaria acerca de la formación recibida en la carrera en materia de atención a la diversidad cultural. Los resultados mostraron que sólo un 51% de los participantes tenía un concepto claro acerca de la educación intercultural, el 61% se sentía capacitado para abordar la multiculturalidad del alumnado y el 56% consideraba que el plan de estudios de la carrera era pertinente sólo con la realidad cultural mexicana.

De un estudio anterior, coordinado por Vergara y Ríos (2010), se desprende que un principio básico reconocido en la formación del profesorado consiste en crear las experiencias necesarias que conduzcan al reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia y que, aun así, en la realidad, el enfoque de la educación intercultural y sus objetivos no han pasado de constituir declaraciones de principios o ideales. A pesar de la nueva legislación en materia de educación y los programas educativos en México y otros países de la región, la práctica de la educación indígena sigue estando en

una posición marginal y subordinada a la docencia tradicional y como resultado se tienen altas tasas de deserción escolar del alumnado de los grupos culturales minoritarios, lo cual los convierte en grupos marginados y vulnerables.

La investigación realizada por Sallán (2012) involucró a 11 países de la región latinoamericana. El objetivo del estudio consistía en evaluar la situación de la organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria en Iberoamérica. En casi todos los países, el profesorado había recibido cierto grado de formación para atender la diversidad, no obstante, ésta seguía siendo insuficiente en términos prácticos. En el caso de Nicaragua y Panamá, el profesorado indicó no haber recibido mucha formación inicial en relación a la diversidad cultural y la atención a las diferencias en capacidad y rendimiento. Otro denominador común identificado en la investigación fue la existencia y desarrollo de programas impulsados por los Ministerios de Educación y Organizaciones no Gubernamentales para la formación permanente del profesorado en atención a la diversidad.

En relación a las estrategias metodológicas que emplea el profesorado para brindar una respuesta adecuada a las diferencias, la investigación realizada por López (2008) en el contexto chileno demostró que las prácticas docentes continúan siendo homogeneizantes y de corte tradicional. El estudio también explica que, aunque la política educativa promueve la atención a la diversidad como respuesta a las necesidades de todo el alumnado, ésta se sigue percibiendo como un proceso de integración de estudiantes con discapacidad y como una tarea o responsabilidad del profesorado de apoyo.

### **4.3 Estudios en el contexto hondureño**

La revisión de la literatura empírica sobre formación inicial docente en atención a la diversidad en Honduras demuestra que los trabajos en este campo son casi inexistentes en el país. Si bien existe un buen número de investigaciones relacionadas con la diversidad, éstas están orientadas a otros aspectos y no a la formación docente. Tras la búsqueda de estudios que nos permitieran analizar cuáles son los principales focos de interés en esta línea de investigación, se identificó que la formación del profesorado para atender la diversidad cultural es uno de ellos.

En este aspecto destaca un estudio diagnóstico realizado por Aguilar (2008) en el que 800 jóvenes indígenas y afrohondureños recibieron formación específica en materia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La formación incluía tres módulos: (1) módulo conceptual sobre EIB en el aula, (2) módulo de lengua materna (metodología y lecto-escritura) y (3) módulo de español como segunda lengua, con una duración de dos años. En el año 2005 iniciaron el programa 662 docentes de grupos mayoritarios, concluyéndose que, a pesar de estos esfuerzos, en Honduras persisten las desigualdades y la falta de una educación pertinente con la realidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En un estudio posterior, Salinas (2009) concluyó asimismo que los formadores de docentes de origen indígena o afrohondureño manifiestaban que este grupo de estudiantes presentaba serias dificultades en expresión oral y escrita y que esto dificultaba el proceso de aprendizaje. También el grupo de docentes que participó en la investigación dijo no contar

con la formación y el tiempo necesario para atender a los estudiantes de grupos minoritarios.

Un grupo muy reducido de investigaciones ha tenido como foco de interés las desigualdades en educación y su relación con la formación docente. Alas y Moncada (2011) en su estudio concluyen que el sistema educativo reproduce las profundas desigualdades sociales de la sociedad hondureña, siendo las diferencias en educación entre las regiones urbanas-rurales y entre los grupos étnicos minoritarios y mayoritarios las desigualdades más acentuadas. De igual forma, estos investigadores sugieren que la falta de política educativa orientada a disminuir estas desigualdades y la poca formación del profesorado en este campo contribuyen al mantenimiento y perpetuación de estas desigualdades.

##### **5. Estudios sobre la formación docente en pre-servicio para la inclusión educativa**

La mayoría de los estudios sobre formación para la educación inclusiva han tendido a centrarse principalmente en los docentes en servicio (véase, e.g., Cardona, 2002; Cook, 2002; Loreman, 2010), lo cual denota que la investigación sobre formación inicial en pre-servicio está mucho menos desarrollada que la realizada desde el puesto de trabajo. Las investigaciones llevadas a cabo con los estudiantes de magisterio (Conderman, Johnston, y Rodríguez, 2009; Shade y Stewart, 2001; Spandagou, Evans, y Little, 2008) revelan que éstos tienen serias preocupaciones relacionadas con su capacidad para atender a estudiantes con necesidades especiales en las aulas ordinarias

y sugieren una oferta de formación más intensa sobre la inclusión durante el pregrado sería el método más eficaz de promover el desarrollo de las actitudes y competencias necesarias para la inclusión (Cardona, 2009). En las siguientes secciones se presenta un esbozo de la investigación realizada dentro de esta línea de trabajo en el ámbito internacional, latinoamericano y en el contexto hondureño.

### **5.1 Estudios a nivel internacional**

La revisión de la literatura empírica a nivel internacional indica que la investigación sobre la formación inicial del profesorado en inclusión es una línea de trabajo reciente en la que destacan los estudios de corte cuantitativo de tipo encuesta y, en menor grado, los de corte experimental. También se han identificado estudios de corte cualitativo y de combinación de métodos.

Uno de los aspectos que se ha estudiado con suficiente amplitud ha sido caracterizar la formación inicial del profesorado para ser inclusivo; es decir, cómo ha de ser esta formación y qué competencias han de desarrollar los futuros docentes antes de ejercer la profesión. El estudio realizado por la European Agency for Special Needs Education (EADSNE, 2010), *Teacher Education for Inclusion: International Literature Review*, con la participación de 18 países miembros, resume bien el estado de la cuestión a nivel internacional. El propósito del estudio fue identificar y analizar los componentes básicos de la formación inicial docente en educación inclusiva (conocimientos, destrezas y actitudes), así como los modelos de formación y su efecto en el desarrollo de la competencia del profesorado en preservicio.

En relación a los componentes básicos de la formación inicial, el estudio reveló que los cursos de preparación de los futuros docentes son muy diversos en extensión y contenidos. En la mayoría de los países, los cursos consisten en la combinación de asignaturas obligatorias y troncales, estudios de educación general (incluyendo pedagogía, psicología, filosofía, etc.) y períodos de prácticas. El estudio mostró que la formación inicial para la inclusión es escasa; así por ejemplo, menos del 50% de las universidades alemanas estaban ofreciendo seminarios o cursos en educación inclusiva en sus planes de formación docente. En Lituania, sólo el 31% de las universidades y colegios dedicados a la formación del profesorado incluyen algunos contenidos de la educación especial/inclusión y la mayoría de ellos son cursos para primaria. En España, el estudio de Cardona, Chiner, Gómez, González-Sánchez y Lattur (2004), que analizó los programas de formación en pre-servicio de 16 universidades, puso de relieve el escaso número de cursos en educación inclusiva que incluyen los planes de formación del profesorado, de modo que del número total de programas analizados, sólo el 25% incluía una asignatura obligatoria u optativa en este campo.

Las propuestas acerca de los componentes curriculares o competencias para la formación inicial en educación inclusiva han sido numerosas, tal como revela el estudio de la EADSNE (2010). Las competencias básicas destacadas por la mayoría de los 18 países participantes (EADSNE, 2010) incluyen: (1) reflexión sobre el propio aprendizaje y la continua búsqueda de información para hacer frente a los retos y fomentar la práctica innovadora; (2) competencia para dar respuesta a todas las formas de aprendizaje atendiendo a todas las necesidades y garantizando una ética positiva y unas buenas relaciones

personales; (3) colaboración con otros (profesionales, padres, etc.) para evaluar y planificar un currículo que responda a las necesidades diversas de los alumnos, teniendo en cuenta la igualdad y los derechos humanos; (4) empleo de métodos diversos de enseñanza y de trabajo en equipo e individual según los objetivos de aprendizaje, la edad de los alumnos y su capacidad/nivel de desarrollo, así como evaluación del proceso de aprendizaje y de la eficacia de los métodos usados y, por último, (5) valoración de la diversidad como fuente de recursos. Un estudio más reciente de corte cualitativo (Sokal, 2012) sugiere que los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollarse en la formación inicial docente para la inclusión son: (1) las competencias para adaptar la enseñanza en contextos diversos, (2) contar con un pensamiento flexible, (3) desarrollar habilidades de búsqueda y uso de procedimientos que hayan demostrado ser eficaces para la inclusión, y (4) tener experiencias con alumnos y entornos diversos.

Otro aspecto de especial interés en el repertorio de las competencias para la inclusión ha sido el estudio de las actitudes y los valores en la formación del profesorado. Como indica Forlin (2010), la educación inclusiva incide directamente en el sistema de valores del profesorado cuestionando sus creencias más íntimas sobre lo que es correcto y justo. La importancia de las actitudes positivas hacia la inclusión está bien documentada en la literatura (Avramidis y Norwich, 2002; Hadadian y Chiang, 2007). Sin embargo, tanto los cursos de formación en pre-servicio como en servicio para el desarrollo de actitudes favorables son considerados insuficientes (Bartak y Fry, 2004; Jahnukainen y Korhonen, 2003; Westwood y Graham, 2003). De ahí, que el

desarrollo actitudinal deba ir acompañado de oportunidades reales de contacto, aprendizaje y discusión acerca de los valores de la inclusión.

Precisamente, una de las áreas fundamentales de la formación de los docentes ha sido estimular el debate crítico y la reflexión sobre sus propias actitudes y conocimientos acerca de la misma para evitar actitudes segregadoras. Con todo, las actitudes hacia la inclusión del profesorado en la etapa de formación inicial se describen como favorables. Un estudio realizado por Cardona (2009) en el que participaron 114 estudiantes de magisterio reveló que la mayoría de los participantes (93%) opinaba que los niños con discapacidad no deberían ser atendidos en aulas especiales y que las necesidades de la mayoría de estos niños podían ser atendidas en las aulas ordinarias (78%). Los respondientes se mostraron de acuerdo con la eficacia de la inclusión; de hecho, el 70% opinó que las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes con discapacidad podrían atenderse mejor en aulas de educación ordinaria que en las aulas de educación especial. Sin embargo, el 61% entendía que los maestros de apoyo/educación especial son más efectivos para enseñar las materias académicas a los estudiantes con discapacidad que los profesores de aula ordinaria. Otro resultado relevante de este estudio fue que los estudiantes en formación participantes calificaron sus habilidades docentes y de gestión para enseñar y manejar el comportamiento de los alumnos con y sin discapacidad en un nivel significativamente inferior al de los maestros de educación especial y de los profesores en servicio.

Por último, otra parcela de la investigación ha estado orientada a determinar el efecto de los programas de formación sobre las competencias de los futuros docentes para la inclusión. En este sentido, varios investigadores

han diseñado y evaluado programas y cursos a los que habían incorporado información sobre estrategias que los profesores podrían utilizar para promover prácticas inclusivas (Carroll, Forlin, y Jobling, 2003; Forlín, Loreman, Sharma, y Earle, 2009). Algunos de estos cursos incluían también cuestiones filosóficas tales como los impactos negativos de los estereotipos y creencias erróneas acerca de la inclusión. Otros incorporaban experiencias de contacto sistemático directo o indirecto con personas con discapacidad u otras diferencias. Así, por ejemplo, en el estudio de Beattie, Anderson, y Antonak (1997) se mostraron videos de personas con discapacidad que representan una imagen positiva. Los resultados apuntaron a cambios positivos en el repertorio competencial de los participantes.

Van Laarhoven et al. (2007) sometieron a prueba en la Universidad del Norte de Illinois un programa de 'adición o enriquecimiento' a través del proyecto ACCEPT que consistía en la participación voluntaria de estudiantes de magisterio en actividades formativas fuera de su plan académico. Estas actividades consistían en realizar prácticas en centros educativos inclusivos, participar en grupos de reflexión sobre la inclusión y recibir un curso sobre educación inclusiva. Tras la intervención que tuvo una duración de un año, se evaluaron los efectos del programa. Los resultados mostraron ganancias sustanciales en el grupo experimental, particularmente en términos de su conocimiento sobre la inclusión, así como de las habilidades, creencias y actitudes necesarias para la educación inclusiva.

Más recientemente Sharma (2012) diseño y evaluó el efecto de un programa de formación para la inclusión compuesto por tres módulos. En el primer módulo (¿Qué es la inclusión?), se puso especial énfasis en mostrar que

desde la perspectiva de la inclusión es necesario basarse en los puntos fuertes, en lugar de las debilidades, de los estudiantes. En el segundo módulo (¿Por qué incluir?) se presentaron investigaciones que daban apoyo a la inclusión y mostraban la responsabilidad legal de incluir a los estudiantes con discapacidad en las aulas. Finalmente, en el módulo tres (¿Cómo incluir?), los participantes fueron introducidos en la implementación de estrategias de enseñanza que habían demostrado ser eficaces en las aulas inclusivas. El resultado fue una mejora significativa en las creencias y en el nivel de confianza para enseñar en aulas diversas.

La revisión y análisis de los estudios sobre la formación del profesorado en preservicio en materia de inclusión ponen de relieve que la investigación en este campo crece a paso acelerado y que los hallazgos se van constituyendo en un referente importante para el diseño y/o adaptación de los planes de estudio vigentes.

## **5.2 Estudios a nivel latinoamericano**

En América Latina la investigación en la línea de formación inicial docente para la inclusión educativa se ha dirigido fundamentalmente a diagnosticar la situación de la preparación de los futuros docentes para desarrollar y promover la inclusión en los centros educativos. Otra parcela de estudios ha sido la exploración de las actitudes y creencias de los estudiantes de magisterio en relación a la inclusión.

En relación al diagnóstico de la situación, destaca la investigación realizada por Vaillant (2011) que señala que en América Latina la educación

inclusiva no es congruente ni con las necesidades de los niños y jóvenes, ni con las competencias que los docentes adquieren en su formación profesional. Sin embargo, según esta autora, la solución no es simplemente una cuestión de desarrollar competencias y capacidades adecuadas en los docentes, sino que el problema es mucho más complejo y exige cambios en las políticas educativas que se esfuerzan por mejorar la condición social de los docentes y fomentar la preparación profesional adecuada.

En un estudio anterior, Claro (2007) explicaba que las políticas educativas en torno a la inclusión educativa en la región se han caracterizado por un abordaje conceptual muy diverso, lo que ha significado una descoordinación para lograr acciones integradas. De esta manera, las políticas enfrentan la tarea de llevar a cabo una educación inclusiva a través de acciones, por lo general, aisladas y con una finalidad básicamente compensatoria más que inclusiva (educación especial, educación popular, educación alternativa, integración educativa, educación multicultural, políticas sobre equidad y no discriminación).

Vaillant (2011) en su estudio explica que América Latina ha pasado de una situación de mala cobertura y calidad, a otra en la que la cobertura es amplia, pero la calidad es mediocre, y el acceso es muy desigual. Por lo tanto, hoy en día muchos investigadores sostienen que lo que se precisa es dar prioridad a la mejora de la calidad anteponiendo este objetivo a otros aspectos de la educación. No obstante, proporcionar una educación de calidad requiere de maestros competentes y comprometidos. A medida que se resuelven los problemas de acceso a la educación, la atención debe centrarse en la mejora de la calidad de la profesión docente (Vaillant, 2004).

A todo ello hay que añadir la consideración de que la enseñanza es una ocupación con menor prestigio que otras profesiones. De ahí que América Latina necesite mejores profesores cualificados con un profundo conocimiento y apreciación de la diversidad de los alumnos, que actúen con respeto hacia sus estudiantes y apoyen los objetivos de 'aprender a aprender', la resolución de problemas, la capacidad de análisis, así como el desarrollo de un sentido de la responsabilidad y la capacidad de cooperar en la educación (Operti, 2009).

La educación inclusiva es un reto importante y pendiente en Latinoamérica. En general, los estudiantes han ido accediendo a las escuelas ordinarias sin introducir cambios, ya sea en la cultura de la escuela o en la enseñanza (Operti, 2009). Es lo que Peters (2004) refiere como el 'paradigma de la colocación', según el cual la educación inclusiva se conceptualiza como un lugar y no como un servicio entregado. En la práctica, la educación inclusiva puede correr el riesgo de convertirse en una propuesta retórica más que en una realidad, de no introducirse determinados cambios. América Latina necesita urgentemente proveer a los maestros de las habilidades que necesitan para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva. Estas habilidades deben ser enseñadas en la educación inicial a todos los futuros docentes y no sólo al profesorado de educación especial. Los docentes de América Latina necesitan más conocimientos y destrezas para hacer frente a los desafíos planteados por los niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, sea de la índole que sea.

Claro (2007) expone que los currículums de formación de la región han integrado concepciones de la educación en derechos humanos para remarcar la importancia de atender a todo el alumnado, así como tópicos relativos al género, el multiculturalismo, la ciudadanía, la tolerancia y la no discriminación.

Esto ha llevado a desarrollar y revisar los materiales educativos al objeto de mejorar la calidad educativa. Cabe mencionar la producción de materiales y objetivos curriculares para la educación bilingüe y multicultural principalmente. Sin embargo, los planes de estudio no han incorporado los contenidos formativos necesarios para una preparación competente en inclusividad. Estudios realizados en México (Loyo y Calvo, 2009) y Uruguay (Mancebo y Monteiro, 2009) se han ocupado de examinar la preparación para la educación inclusiva en los programas educativos dirigidos a los estudiantes de educación básica encontrando que, a excepción de algunas reuniones de intercambio de información, no hay talleres especiales o sesiones de formación que se hubieran dedicado a la cuestión de la inclusión. De hecho, los participantes no estaban preparados para enseñar en entornos escolares pobres y no tenían conciencia de haber recibido formación inicial al respecto. Estos estudios permiten atisbar que son pocos los intentos realizados en Latinoamérica para definir la formación académica y la experiencia deseable para los profesores latinos en materia de educación inclusiva.

En cuanto a las actitudes de los estudiantes de magisterio en formación, encontramos un estudio realizado en Chile por Bravo, Díaz, Sanhueza, y Friz (2008) en el que participaron 50 estudiantes. El estudio relevó que la mayoría de los respondientes consideraba que la educación inclusiva favorece la socialización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE) y facilita su desarrollo emocional, pero igualmente creían que los profesores de educación ordinaria no tienen la formación necesaria para atender adecuadamente al alumnado con problemas y, por consiguiente, en su opinión, este alumnado podría dificultar su labor educativa. Igualmente, una

mayoría de los respondientes entendían que en las aulas inclusivas no es necesario hacer uso de estrategias didácticas distintas a las ordinarias y que los contenidos no tienen por qué caracterizarse por ser más variados o distintos a los del currículum ordinario.

Los estudios mencionados, aunque constituyen investigaciones aisladas permiten presentar un esbozo del estado de la cuestión de la educación inclusiva en Latinoamérica, estado que completaremos con el análisis de la situación en el contexto hondureño.

### **5.3 Estudios a nivel del contexto hondureño**

En Honduras la investigación en el campo de la atención a la diversidad y la inclusión es escasa y reciente. La mayor parte de los estudios han sido financiados por organismos de cooperación internacional con la finalidad de diagnosticar la situación en el país. Por ejemplo, durante el año 2004, la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria (2004) realizó un diagnóstico sobre la educación especial y la educación inclusiva a petición del Banco Mundial. A través de este estudio fue posible identificar que los programas de educación inclusiva son liderados por los docentes de apoyo a la educación regular. El trabajo de la educación inclusiva se fundamenta en la organización de grupos colaboradores, el desarrollo sistemático de procesos de sensibilización, capacitación en el centro educativo y relaciones con la familia. También se emplea la educación por radio como recurso de apoyo para el acceso a la información, asesoría a los facilitadores y apoyo pedagógico a los

estudiantes. En esta opción se prioriza a los estudiantes con dificultades de movilidad.

El estudio reveló que todos los niños con necesidades educativas especiales cursan el currículo oficial, aprenden o refuerzan las técnicas específicas para el acceso a la información y comparten las actividades de la escuela con sus pares. Los centros de educación son fundamentales para el proceso de inclusión, los cuales brindan apoyo y formación a los docentes.

Otro de los resultados importantes de esta investigación fue que se identificó que los maestros del nivel básico carecen de preparación suficiente sobre la atención de las necesidades educativas especiales por lo que expresan temor, incertidumbre y, a veces, rechazo a participar en el proceso. A esta situación se suma la falta de infraestructura adecuada, así como la existencia de recursos didácticos limitados, sobre todo, en las zonas más dispersas del país (Burgos, 2004).

Respecto a investigaciones realizadas en la formación docente para la atención a la diversidad, la revisión realizada permitió identificar estudios únicamente a nivel del profesorado en servicio. Tal es el caso de una investigación realizada para determinar el perfil de competencia docente para el diseño de adecuaciones curriculares (Lanza, 2002). El estudio reveló que los participantes tenían un dominio bajo en conocimientos sobre teorías del aprendizaje. Se identificó, asimismo, que los docentes tenían poca confianza en su capacidad para adaptar el currículum y detectar las necesidades de sus estudiantes. En otro estudio sobre necesidades de formación del docente universitario para atender a estudiantes con discapacidad Paz (2006) constató

que, aunque el profesorado reconoce el derecho a la educación de todo el alumnado, no está formado en estrategias de respuesta inclusivas y de atención a la diversidad, además de poseer una serie de creencias erróneas acerca de la discapacidad.

En relación a las variables que obstaculizan la atención a las necesidades educativas en el sistema de educación ordinario, el estudio realizado por Osorio (2007) da cuenta de las limitaciones más frecuentes reconocidas por los profesores, a saber: excesiva cantidad de alumnos por grado, falta de tiempo, las condiciones físicas propias de la escuela hondureña, falta de capacitación docente en relación a las medidas de respuesta a la diversidad y el número reducido de profesorado de apoyo a la educación ordinaria. Estos aspectos se presentan como barreras para la puesta en marcha de la educación inclusiva en el país.

Finalmente, en un estudio reciente realizado por Izaguirre (2012) sobre el grado de conocimiento y disposición del profesorado para atender estudiantes con dificultades de aprendizaje, se concluyó que los docentes participantes en la investigación tenían un bajo nivel de conocimiento sobre las implicaciones educativas de las mismas, pero que contaban con buena disposición para formarse en este campo.

Así pues, el análisis del estado de la cuestión en el campo de la atención a la diversidad y la inclusión en el sistema educativo en Honduras muestra, en primer lugar, que se ha realizado muy poca investigación en esta línea de trabajo; en segundo lugar, que la mayoría de los estudios han estado orientados a la formación del docente en servicio y muy pocos o ninguno han

estado ligados a la preparación de los futuros docentes y; en tercer lugar, se visualiza que existe una clara necesidad de formar al profesorado en el campo de la atención a la diversidad desde contextos inclusivos. Esta situación es la que ha motivado, en parte, la realización del estudio que se presenta en esta tesis doctoral que trata de abrir vías y caminos para una formación del profesorado acorde con la diversidad y la inclusividad.

## **6. Resumen**

El movimiento educativo de la inclusión y sus principios respetuosos con la diversidad han traído de la mano una serie de interrogantes en relación a cuáles son los factores clave necesarios para desarrollarla y promoverla adecuadamente. Se ha demostrado que la preparación del profesorado juega un papel de suma importancia en la implementación de los principios de la educación inclusiva. Lo anterior ha originado una línea de investigación orientada al estudio de la formación inicial de docentes en atención a la diversidad e inclusión.

De esta línea de investigación, se han derivado estudios orientados a caracterizar y evaluar el impacto de los planes y programas de formación y a analizar los modelos y estrategias utilizadas en la preparación de los docentes en pre-servicio determinando las bondades de cada uno de ellos. Igualmente, algunos investigadores se han interesado en identificar los factores clave en la formación de estudiantes de magisterio que pertenecen a colectivos minoritarios. Otro foco de interés ha sido la preparación del profesorado universitario y su capacidad de educar en y para la diversidad.

Los resultados en este campo de investigación han concluido que los estudiantes de magisterio tienen actitudes, creencias y sentimientos positivos hacia la inclusión y las diferencias humanas. Sin embargo, se ha comprobado que los docentes en pre-servicio suelen tener desconfianza en su capacidad para atender la diversidad del alumnado. Esta situación ha propiciado que los investigadores se hayan interesado por indagar sobre las estrategias y modalidades más efectivas para la formación antes del servicio. Hoy en día se sabe que los programas basados en metodologías innovadoras como las derivadas de la pedagogía crítica y reflexiva, así como constructivista, junto con el aprendizaje en servicio suelen tener un impacto positivo en la formación inicial. A pesar de ello, los estudios en la línea del profesorado en servicio han identificado que los docentes tienen dificultades para poner en práctica lo aprendido durante la formación inicial debido a que habitualmente no disponen de los apoyos necesarios para concretar la tarea, ni de programas sostenidos de desarrollo profesional en atención a la diversidad e inclusión.

El presente estudio trata de salir al paso de estas dificultades, que son más claras y acuciantes, si cabe, en el contexto latinoamericano, y lo hace desde la propia práctica a través de un proceso de investigación-acción.

#### 1. Introducción

El estudio se sustenta en la idea de renovar los planes de estudio de maestro de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras en respuesta a las necesidades generadas por las nuevas exigencias al profesorado para enseñar en y para la diversidad. Para ello, se partió de un análisis de la situación que nos permitió identificar las percepciones de los estudiantes de último curso de grado hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad, así como valorar los contenidos formativos que habían recibido y, posteriormente, proponer medidas de intervención para el desarrollo de las competencias necesarias.

La institución educativa en la que se desarrolló el estudio se caracteriza por ser una universidad especializada en formación de docentes en Honduras. Desde el año 1999, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) inició un proceso de autoevaluación y evaluación externa de las carreras de grado que dio lugar a la reforma curricular de los planes de estudio

bajo el enfoque por competencias académico y profesional. Con el objetivo de dar respuesta a las necesidades formativas de los futuros docentes en un país que se caracteriza por su diversidad social, cultural, lingüística, la institución adquirió el compromiso de proporcionar una formación vinculada al respeto y aprecio por la diversidad, los derechos humanos y la convivencia en paz.

Muy pocos docentes cuentan con la preparación necesaria para llevar a cabo este proceso de formar en competencias para educar en la diversidad y, aunque la UPNFM incorporó una competencia genérica sobre la diversidad como principio orientador de sus planes de formación de maestro quedan, sin embargo, muchas cuestiones que responder, por ejemplo:

- a) ¿Cuáles son las percepciones del alumnado universitario acerca de los principios teóricos y metodológicos de la educación inclusiva y la atención a la diversidad?
- b) ¿En qué grado los planes de formación vigentes han desarrollado los contenidos del plan de estudios relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad?
- c) ¿Cuáles son las competencias docentes consideradas por el alumnado de la UPNFM como imprescindibles para el trabajo en la escuela inclusiva?
- d) ¿Existen diferencias significativas en las percepciones del alumnado según el ámbito de estudios y el grupo étnico?
- e) ¿Cuál es el nivel de competencia docente adquirido por los estudiantes para la educación inclusiva y la atención a la diversidad?

- f) ¿Cómo contribuirá la implementación de un plan de intervención ajustado a las necesidades detectadas al desarrollo de la competencia para la atención a la diversidad?

Partiendo del propósito general del estudio y de la formulación de estas preguntas de investigación, se plantearon los siguientes objetivos que orientaron el trabajo metodológico. Se pretendía:

- 1) Explorar y comparar por ámbito de estudio y grupo étnico las percepciones del alumnado universitario de la UPNFM acerca de los planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad, así como valorar las competencias adquiridas en el plan de estudios vigente.
- 2) Diseñar un plan de acción adaptado a las necesidades detectadas al objeto de desarrollar competencias específicas para educar en la diversidad, implementarlo en el grado de maestro, y someterlo a prueba.
- 3) Evaluar el impacto del plan establecido comparando las competencias previas con las adquiridas y analizar las valoraciones de los estudiantes examinando el grado de satisfacción con el mismo (fortalezas y necesidades de mejora del plan implementado).

De forma acorde con estos objetivos se seleccionó la metodología de investigación. En este cuarto capítulo, se exponen el enfoque y diseño del estudio, se describen el contexto y proceso de selección de los participantes, se conceptualizan las variables en estudio y los instrumentos empleados para

su medición y, finalmente, se detalla el procedimiento seguido en las diversas fases de la investigación.

## **2. Enfoque y diseño de investigación**

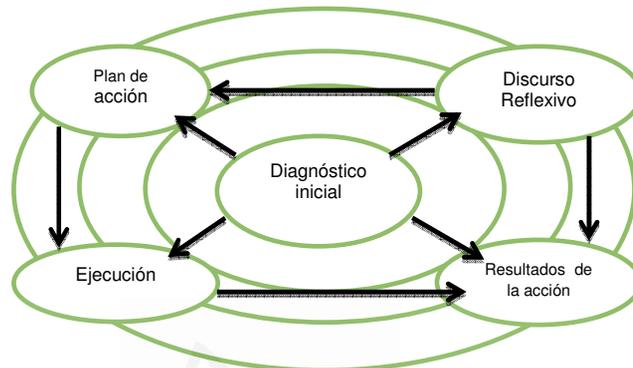
Para desarrollar este estudio, se optó por una combinación de enfoques y métodos de investigación. Según Bisquerra (2004), la complementariedad metodológica posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación, proporcionando puntos de vista distintos que no podrían ofrecerse utilizando un solo enfoque y permitiendo el contraste de resultados posiblemente divergentes que obligan a nuevas formas de razonamiento. Para Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista (2003), el enfoque mixto de investigación implica desarrollar el estudio bajo la perspectiva de alguno de los enfoques de investigación existentes, pero combinando y/o conservando componentes de uno y de otro enfoque. En este caso, se ha utilizado el enfoque cuantitativo inmerso en un escenario de investigación-acción. El enfoque cuantitativo se vale de procedimientos de medida fiables y válidos que proporcionan datos numéricos susceptibles de ser analizados a través de técnicas estadísticas, con lo cual el investigador consigue que los resultados presenten objetividad (Bisquerra, 2004). Sin embargo, la mirada/perspectiva cualitativa ha estado presente para tratar de comprender el significado de las acciones emprendidas con los participantes, sus actividades, motivaciones y valores (Álvarez y Gayou, 2003) obteniendo, de esta manera, sus valoraciones del plan de estudios vigente y del plan reformado (plan de intervención).

Todo enfoque de investigación informa sobre el diseño de exploración más adecuado. Para McMillan y Schumacher (2005), un diseño de investigación describe los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. En otras palabras, el diseño indica cómo se prepara la investigación, qué les pasa a los sujetos y qué métodos de recogida de datos se utilizan. Kerlinger y Lee (2002) explican que un diseño de investigación se considera como el plan, estructura y estrategia de una investigación, cuyo objetivo es dar respuesta a unas preguntas.

Desde un punto de vista práctico, se puede decir que esta investigación se ha enfocado desde la perspectiva de la investigación-acción, dado que el estudio trata de resolver problemas prácticos y cotidianos y mejorar prácticas concretas (Álvarez y Gayou, 2003), en este caso, la oferta formativa de un plan de estudios respetuoso con la diversidad. Su propósito fundamental es aportar información que guíe la toma de decisiones para introducir reformas estructurales, si procede, en los planes de estudio de la formación de maestros de la UPNFM de Honduras.

Tójar (2006) explica que la investigación desde esta mirada no se entiende sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación. La secuencia en este tipo de estudios puede representarse en una espiral que suele comenzar con un diagnóstico inicial para valorar las necesidades, fortalezas y obstáculos iniciales (véase Figura 9). Posteriormente, ha de elaborarse un plan de acción inicial que incorpore las primeras decisiones de cambio. El plan comienza a llevar a la práctica a partir de las acciones que intentan transformar la acción presente, al mismo tiempo que se

trabaja para organizar la información que se va obteniendo. En la fase de los resultados, se analizan y sintetizan las informaciones y esto conduce a un nuevo diagnóstico de la situación.



**Figura 9. Secuencia de una investigación acción**

*Fuente:* Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Para alcanzar los objetivos de este estudio fue necesario utilizar diferentes diseños de investigación. En este sentido, para conocer y comparar por ámbito de estudio y grupo étnico las percepciones de los estudiantes de magisterio relativos a la atención a la diversidad y la inclusión (primer objetivo), se optó por dos tipos de diseño, uno de carácter no experimental descriptivo mediante encuesta, y otro de tipo causal-comparativo. Los diseños no experimentales describen alguna circunstancia que ha ocurrido o bien examina las relaciones entre aspectos sin ninguna manipulación directa de las condiciones que son experimentadas (McMillan y Schumacher, 2005). El diseño de encuesta fue de corte transversal pues la medición se efectuó en un único momento, sin administraciones posteriores. La comparación de las percepciones de los estudiantes acerca de los principios de la atención a la

diversidad y la inclusión se realizó en función (1) del ámbito de estudio (Ciencias Sociales y Educación, Educación Física, Arte e idiomas, y Ciencia y Tecnología) y (2) del grupo étnico (mayoritario y minoritario). Este diseño factorial permitiría establecer comparaciones entre los grupos y determinar si las percepciones diferían según rama de estudio y dentro de éstas según cultural mayoritario o minoritario.

Para examinar las necesidades de formación existentes y decidir un curso de acción (segundo objetivo), se procedió a analizar mediante encuesta las competencias adquiridas relacionadas con la diversidad en el plan de estudios cursado que se complementó con un análisis documental (Valles, 2000). En este caso, se examinaron planes y programas de formación, así como asignaturas sobre atención a la diversidad e inclusión con la finalidad de adoptar un plan de acción para el desarrollo de competencias en atención a la diversidad.

Para evaluar el plan de intervención diseñado para la mejora de la competencia docente (tercer objetivo), se eligió un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con pretest y postest. Este tipo de diseños se llaman de este modo porque su grado de control es mínimo, pero aun así son útiles para una primera aproximación al problema de investigación que suele identificarse en contextos naturales. Algunos autores señalan que deben emplearse sólo como ensayos previos a experimentos con mayor control (Hernández-Sampieri et al., 2006). En este caso, se seleccionó este tipo de diseño por contar únicamente con un grupo reducido de estudiantes del grado de maestro para esta fase del

estudio. La aplicación del pretest permitió determinar el nivel inicial de competencia docente en atención a la diversidad de los alumnos, previo a la implementación del plan de acción. Al finalizar la misma, se realizó un postest para identificar los cambios en el desarrollo de dicha competencia.

La evaluación del plan de intervención se acompañó de un análisis de la satisfacción por parte de los participantes. Esto con la finalidad de reflexionar sobre la acción y proponer líneas de mejora para una nueva intervención, desde la perspectiva de la investigación-acción. El grado de satisfacción se examinó mediante una metodología cualitativa interpretativa. Esta metodología presupone que el conocimiento es esencialmente un producto social que se extiende o cambia continuamente de la misma manera que cambia la realidad concreta y no está separado de la práctica (Sandín Esteban, 2003). Para propiciar la reflexión del grupo de alumnos de la asignatura en la cual se implementó el plan de acción, se llevaron a cabo desarrollaron entrevistas individuales y un grupo de discusión al objeto de determinar las fortalezas y los puntos de mejora del programa implementado. Hay que recordar que las metas de la investigación acción son la mejora y comprensión de la práctica; la idea central es mejorar la práctica educativa a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios (Kemmis y McTaggart, 1988), razón por la cual a las reflexiones de los estudiantes se añade la autorreflexión que como docente tiene la investigadora del proceso, como se mostrará más adelante.

### **3. Contexto y participantes**

Esta investigación se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (UPNFM), institución que constituye el único centro de educación universitaria centroamericano dedicado exclusivamente a la formación de docentes para todos los niveles de la enseñanza. En este apartado se explica el contexto que rodea a la UPNFM, así como la naturaleza de la institución, sus finalidades y estructura. También se detallan las características de los participantes en el estudio y los procedimientos para su selección.

#### **3.1 El contexto del estudio: la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras**

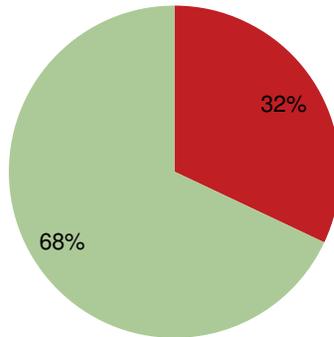
La UPNFM es la universidad responsable de la formación y perfeccionamiento a nivel superior de los cuadros docentes, técnicos y administrativos que requiere la educación hondureña. Esta institución persigue los siguientes objetivos:

- a) Formar y perfeccionar a nivel superior los cuadros docentes, técnicos y administrativos que la educación nacional requiere.
- b) Profesionalizar a los maestros sin título docente que ejercen en el sistema educativo nacional.
- c) Contribuir al desarrollo de la investigación científica en todos los campos del conocimiento y, en particular, investigar la realidad educativa nacional, aplicar y difundir los resultados.

- d) Contribuir a la conservación e incremento del patrimonio cultural y natural de la nación y divulgar toda forma de cultura.
- e) Vincular sus actividades con entidades nacionales y extranjeras que persigan los mismos objetivos.

La UPNFM ofrece en la actualidad programas destinados a proporcionar la formación pedagógica a nivel de grado, postgrado, doctorado, así como certificaciones en distintas especialidades a través de las modalidades de educación presencial y a distancia. Así mismo ejecuta programas y proyectos de formación y profesionalización continua para los docentes en servicio. La UPNFM tiene un impacto directo en las comunidades a nivel nacional a través de la Sede Central ubicada en la capital hondureña (Tegucigalpa) y cuatro Centros Regionales ubicados en las ciudades más importantes del país. De igual manera, la UPNFM ofrece la modalidad de Educación a Distancia en nueve sedes del Centro Universitario de educación a distancia. En la institución se imparten 14 carreras de grado de maestro, 12 carreras a nivel de máster, un doctorado y cuatro cursos de especialización.

El número de estudiantes de la UPNFM, según datos de la Dirección de Planificación (2013), es de 25.769. Por modalidad de estudios, 8.131 alumnos pertenecen a la modalidad presencial, lo que equivale al 32% de la población estudiantil y 17.637 a la modalidad de educación a distancia, que representa el 68% del alumnado (Figura 10).



**Figura 10. Distribución de la población de estudiantes de la UPNM según modalidad de estudios**

A finales de la década de los 90, la UPNFM inició un proceso de evaluación curricular, en el cual se desarrollaron las fases de autoevaluación y evaluación externa contando en esta última etapa con el apoyo decidido de universidades y docentes del istmo centroamericano y de Alemania. Todo ello en el marco de los lineamientos para la evaluación de carreras dados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), a través del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES). Posterior a la culminación de este proceso, se generó un amplio estudio de los nuevos paradigmas educativos y enfoques curriculares con la participación decidida de docentes, estudiantes y autoridades. Igualmente se procedió al estudio del estado del arte de cada campo específico en las diferentes carreras, concluyendo todo en un proceso de reforma curricular para las 14 carreras de grado evaluadas que se sustenta

en el enfoque por competencias del proyecto Tuning Latinoamérica (Aguilar, 2008).

El perfil del grado de maestro cuenta con una competencia genérica orientada al respeto y valoración de la diversidad, no desglosado en competencias específicas. Debido a esta situación, el presente estudio ha tenido por finalidad identificar cómo se ha venido desarrollando la formación para la atención a la diversidad y determinar las necesidades de formación en esta área que afrontan los futuros docentes. Todo esto con la finalidad de crear un plan de acción que favorezca la implementación de acciones concretas en esta vía de formación.

### **3.2 Participantes**

Los participantes en la etapa de diagnóstico inicial fueron la población total de estudiantes de último año de carrera de la Sede Central de la UPNFM, ubicada en la ciudad de Tegucigalpa, capital de Honduras. Debido a que este grupo de estudiantes había cursado el total de las asignaturas que componen el plan de estudios, se convirtieron en los informantes claves para este momento de la investigación. En el curso 2012-2013, el centro contaba con una población de  $N = 545$  estudiantes de último año. De esta población, se seleccionó una muestra por medio de un procedimiento no probabilístico de tipo intencional, el cual se basa en la selección de sujetos particulares que son representativos o informativos de la población, según el juicio del investigador.

En esta fase diagnóstica participaron 470 estudiantes de cuarto año de las diferentes carreras de la UPNFM (Tabla 5), 86% de la población. En el momento de realizar el estudio algunos estudiantes se encontraban realizando unos seminarios prácticos en centros educativos, por lo que no todos pudieron acudir al llamamiento. La distribución por género y edad de los participantes en la fase de diagnóstico de la situación se muestra en la Tabla 6.

**Tabla 5. Población y muestra según carrera del estudiante**

<b>Carrera</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Maestro en Educación Matemática	40	26	<b>65</b>
Maestro en Educación Comercial	47	39	<b>83</b>
Maestro en Ciencias Sociales	50	40	<b>80</b>
Maestro en Ciencias Naturales	53	53	<b>100</b>
Maestro en Enseñanza del Español	59	51	<b>86</b>
Maestro en Educación Tecnológica	28	18	<b>64</b>
Maestro en Educación Física	25	25	<b>100</b>
Maestro en Orientación y Consejería Educativa.	32	32	<b>100</b>
Maestro en Administración y Gestión de la Educación	45	45	<b>100</b>
Maestro en Preescolar	19	15	<b>79</b>
Maestro en Educación Especial	25	25	<b>100</b>
Maestro en Enseñanza del Inglés	47	32	<b>68</b>
Maestro en Arte	19	13	<b>68</b>
Maestro en Educación Básica	56	56	<b>100</b>
Total	545	470	<b>86</b>

**Tabla 6. Distribución de la muestra según género y edad**

<b>Carrera</b>	<b>Género</b>				<b>Edad</b>	
	<b>Mujer</b>		<b>Varón</b>		$\bar{X}$	<i>DT</i>
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>		
Maestro en Educación Matemática	8	<b>31</b>	18	<b>69</b>	22.3	2.71
Maestro en Educación Comercial	27	<b>69</b>	12	<b>31</b>	22.8	2.32
Maestro en Ciencias Sociales	24	<b>60</b>	16	<b>40</b>	23.9	3.96
Maestro en Ciencias Naturales	29	<b>55</b>	24	<b>45</b>	22.5	2.36
Maestro en Enseñanza del Español	43	<b>84</b>	8	<b>16</b>	23.0	3.08
Maestro en Educación Tecnológica	-	-	18	<b>100</b>	22.7	2.74
Maestro en Educación Física	9	<b>36</b>	16	<b>64</b>	27.0	6.58
Maestro en Orientación y Consejería Educativa.	27	<b>84</b>	5	<b>16</b>	27.4	5.73
Maestro en Administración y Gestión de la Educación	31	<b>69</b>	14	<b>31</b>	27.5	5.44
Maestro en Preescolar	15	<b>100</b>	-	-	25.5	4.68
Maestro en Educación Especial	25	<b>100</b>	-	-	25.6	4.03
Maestro en Enseñanza del Inglés	22	<b>69</b>	10	<b>31</b>	24.3	3.80
Maestro en Arte	7	<b>46</b>	6	<b>54</b>	24.5	2.75
Maestro en Educación Básica	38	<b>68</b>	18	<b>32</b>	22.1	2.43

Para facilitar el análisis comparativo de las percepciones de los estudiantes en relación a la atención a la diversidad y la inclusión se agruparon las carreras por ámbito de estudio, quedando conformados tres grupos: (1) Ciencia y Tecnología, (2) Ciencias Sociales y Educación, y (3) Educación Física, Arte e Idiomas. En la Tabla 7 se muestra el porcentaje de participantes en esta primera fase diagnóstica del estudio, según campo de estudio y su distribución por género y edad.

**Tabla 7. Población y muestra según ámbito de estudio, género y edad**

Ámbito de estudio	N	n	%	Género				Edad	
				Mujer		Varón		$\bar{X}$	DT
				f	%	f	%		
Ciencia y Tecnología	168	136	81	64	<b>47</b>	72	<b>53</b>	22.6	2.45
Ciencias Sociales y Educación	227	213	94	160	<b>75</b>	53	<b>25</b>	25.0	4.83
Educación Física, Arte e Idiomas	150	121	81	80	<b>66</b>	41	<b>34</b>	24.3	4.39

En la etapa de intervención, participó un grupo de 22 estudiantes pertenecientes al grado de maestro en Educación Básica que cursaba durante el III período académico del curso la asignatura 'Atención a la Diversidad'. El 31.8% eran varones y el 68.2% mujeres. La edad media era de 24 años ( $DT = 6.05$ ). Se seleccionó esta carrera debido a que es una de las tres que ofrece una asignatura específica sobre educación en la diversidad y por la facilidad de acceso a la misma para implementar y evaluar el plan de acción diseñado.

#### 4. Variables e instrumentación

En este apartado se definen conceptual y operativamente las variables que forman parte del problema en investigación y que han sido el objeto de interés de este estudio. También se describen los instrumentos que se

utilizaron para la medición de estas variables aportando sus características de validez y confiabilidad.

#### **4.1. Definición de variables**

Las variables son propiedades, características o atributos que se dan en grados o modalidades diferentes en las personas y, por derivación de ellas, en los grupos o categorías sociales (Briones 2002). En esta investigación se utilizaron cuatro grupos de variables. El primero (variables demográficas) corresponde a los datos demográficos de los participantes; el segundo consiste en las percepciones de los estudiantes acerca de la formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusión; el tercero, al nivel de competencias docentes adquiridas para el abordaje de una respuesta educativa eficaz y; el cuarto, se corresponde con la puesta en práctica del plan de acción (nuevo programa de la asignatura 'Atención a la Diversidad').

Las variables se suelen definir de dos maneras, constitutiva y operativamente. La definición constitutiva hace uso de palabras y conceptos para describir la variable en estudio, en cambio la definición operativa indica las operaciones que se han realizado o el procedimiento que se ha seguido para medirla.

##### **4.1.1 Variables demográficas**

Las variables demográficas se refieren a las características de los estudiantes de magisterio en relación a su edad, género, ámbito/campo de

estudio y grupo étnico. Estas variables se tomaron de la sección Datos Demográficos incluida en la primera parte de la Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (versión para estudiantes de Magisterio) (Cardona y Paz, 2012), diseñada *ad hoc* para esta investigación.

La edad se definió como el número de años de cada participante; el género, por su correspondencia con varón o mujer; el ámbito de estudio se reagrupó en: (1) Ciencias Sociales y Educación, (2) Ciencia y Tecnología, (3) Educación Física, Arte e Idiomas; el grupo étnico se definió por la pertenencia a las etnias presentes en Honduras siendo estas: (1) Garífuna, (2) Miskita, (3) Lenca, (4) Pech, (5) Tawaka, (6) Tolupanes, (7) Chortí, y (8) Mestizo. Posteriormente, para su comparación, se agruparon en dos grupos étnicos (1) minoritario (Garífuna, Miskita, Lenca, Pech, Tawaka, Tolupanes, Chortí) y (2) mayoritario (Mestizo).

#### **4.1.2. Formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusión**

El ciclo de la investigación-acción se inicia a partir de un diagnóstico. En esta etapa, se esperaba conocer las percepciones de los estudiantes de último año de carrera del grado de maestro en relación a los aportes del plan de estudios en la formación para la inclusión y la diversidad. Para ello, se identificaron las siguientes variables a medir:

a) Percepciones acerca de los principios y planteamientos sobre la inclusión y la atención a la diversidad

Esta variable se estudió conceptualmente como la atribución que se elabora de manera subjetiva a partir de la experiencia de los sistemas culturales e ideológicos sobre el derecho de todos a la educación respetando y valorando las diferencias como fuente de aprendizaje. A nivel operacional esta variable se definió como la suma de los 9 ítems que componen la sub-escala 'Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad', de la escala Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD) en su versión para estudiantes de Magisterio (Cardona y Paz, 2012). Empleando una escala tipo Likert de cuatro puntos, los respondientes debían valorar el grado de acuerdo con los planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad (1 = *Totalmente en desacuerdo*, 2 = *En desacuerdo*, 3 = *De acuerdo*, 4 = *Muy de acuerdo*). La puntuación total oscila entre 9 (mínima) y 36 (máxima), indicando las puntuaciones altas, percepciones favorables hacia la atención a la diversidad y las bajas percepciones desfavorables.

b) Percepciones acerca de los contenidos formativos del plan de estudios sobre atención a la diversidad e inclusión

Conceptualmente, esta variable se define por la percepción sobre el grado de abordaje de contenidos formativos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que recibieron los respondientes en las asignaturas que componen el plan de estudios del grado de maestro. Operacionalmente, se definió como la suma que se obtiene de los 6 ítems que forman la sub-escala 'Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión del Plan de Estudios' de la escala PIAD. Esta sumatoria indica el grado de abordaje de contenidos formativos adquiridos a través de las

asignaturas del plan de estudios cursado. La puntuación máxima era de 24 puntos y la mínima de 6, indicando la puntuación máxima un alto grado de dominio de los contenidos sobre la diversidad y la inclusión y la mínima un bajo grado de dominio de estos contenidos del plan de estudios.

c) Percepciones acerca de las competencias que se consideran imprescindibles para la educación inclusiva y la atención a la diversidad

Se define la competencia como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado para lo cual es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2008). La competencia docente se entiende como la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que permite al docente desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional. En esta investigación, las competencias necesarias para la atención a la diversidad, se definieron como la capacidad de los respondientes para valorar la diversidad, diseñar y aplicar estrategias educativas acordes con una atención adecuada de la misma, evaluarlas y trabajar en equipo con otros profesionales. Estas competencias se midieron operativamente utilizando una escala en la que el respondiente indicaba en qué grado estimaba como imprescindibles las ocho competencias contenidas en la Parte IV de la escala PIAD. Una puntuación próxima a 10 indicaba que los estudiantes conceden gran importancia a las competencias planteadas, mientras que una puntuación por debajo de 5 indicaría que la competencia en cuestión se considera poco

necesaria. La puntuación máxima y mínima de la escala es de 80 y 10, respectivamente (punto medio de 50).

#### **4.1.3 Nivel de competencia docente en atención a la diversidad**

El nivel de competencia docente para atender la diversidad se entiende como los conocimientos conceptuales, procedimentales, las creencias y actitudes de los estudiantes de magisterio relativos a su capacidad adquirida para ejercer la docencia en entornos diversos e inclusivos. Operativamente, el nivel de competencia docente para la atención a la diversidad se define como la puntuación total obtenida a partir de la suma de los 24 ítems que conforman el Cuestionario sobre Competencia Docente en Atención a la Diversidad (CDAD) (Paz y Cardona, 2013). La puntuación total oscila entre 24 (mínima) y 96 (máxima) indicando las puntuaciones altas un grado de dominio alto en la competencia docente de atención a la diversidad y las puntuaciones bajas un grado de dominio bajo en esta competencia. El instrumento permite, además, calcular una puntuación total para cada una de las partes o componentes del cuestionario que mide, más específicamente, los siguientes aspectos:

- a) *Conocimientos*. Este componente del cuestionario (5 ítems) mide el grado de dominio de conceptos sobre la atención a la diversidad y la inclusión. Incluye interrogantes acerca de la 'definición de educación inclusiva', y las 'modalidades educativas para dar respuesta a la diversidad'. Las puntuaciones oscilan entre 5 y 20, indicando la puntuación máxima un grado de conocimientos alto y la mínima un conocimiento bajo.

- b) *Habilidades*. Otro de los componentes del cuestionario mide el grado de dominio de las habilidades docentes consideradas necesarias para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad (8 ítems). Se incluyen ítems como ‘adaptar el currículum’, ‘implementar agrupamientos flexibles en el aula’, ‘trabajar cooperativamente con el profesorado de apoyo’. La puntuación máxima de 32 indica un alto grado de dominio de dichas habilidades, mientras que la puntuación mínima de 8 puntos, indica un grado de dominio bajo en estas habilidades.
- c) *Creencias y actitudes*. El tercer componente (11 ítems) está orientado a identificar los afectos, sentimientos y compromisos en relación con la atención a la diversidad del alumnado. Este componente se mide a través de ítems como; ‘la educación inclusiva implica una reforma social y democrática’, ‘soy tolerante con aquellas personas que tienen costumbres, creencias o pensamientos que difieren de los míos’, etc. La puntuación máxima de 44 puntos indica creencias y actitudes favorables hacia la atención a la diversidad y la puntuación mínima de 11 puntos, por el contrario, creencias y actitudes desfavorables hacia la misma.

#### **4.1.4 Descripción del plan de acción**

Se define el plan de acción como un modelo sistemático que detalla las tareas que se deben llevar a cabo para alcanzar un objetivo, estableciendo para ello metas y tiempos de ejecución. En el plan se describen las estrategias que se aplicarán para abordar el problema identificado, incluyendo una serie de

acciones concretas que conduzcan a una práctica transformadora. Operativamente, esta variable se entiende como la reforma del programa de la asignatura 'Atención a la Diversidad' del grado de Maestro en Educación Básica. En el nuevo programa se modificaron los objetivos propuestos, se incluyeron competencias específicas para atender la diversidad, se creó una nueva estructura temática y se plantearon nuevas estrategias didácticas, organizativas y experiencias de aprendizaje. Se llevaron a cabo 65 sesiones de clase, con duración de 60 minutos cada una. Las sesiones incluyeron estrategias para el estudio teórico de las unidades temáticas en combinación con experiencias de tipo práctico como las simulaciones, experiencias de campo, trabajo en equipos cooperativos, entre otras.

## 4.2 Instrumentos

Seleccionar los instrumentos para la recolección de datos es una tarea de gran importancia en el proceso investigativo. Dado que no se encontraron en la literatura instrumentos adecuados a las exigencias del estudio, se diseñaron *ad hoc*. Los instrumentos utilizados fueron:

- a) Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad en Estudiantes de Magisterio (PIAD) (Cardona y Paz, 2012).
- b) Cuestionario de Competencia Docente en Atención a la Diversidad (CDAD) (Paz y Cardona, 2013).
- c) Protocolo para grupo de discusión.
- d) Protocolo para entrevista individual.

Seguidamente, se efectúa una descripción detallada del proceso de diseño y validación de los mismos.

#### **4.2.1. Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad**

Para la realización del diagnóstico inicial de necesidades de formación docente en educación inclusiva y atención a la diversidad, se identificó el método de la encuesta como más apropiado. El cuestionario es un instrumento que permite llegar a un mayor número de sujetos y ofrece información detallada sobre los participantes en un tiempo relativamente corto. Por otro lado, el uso de preguntas estándar y procedimientos uniformes asegura que las variaciones individuales son debidas a cada sujeto y no al cuestionario, además de facilitar el análisis e interpretación de los datos (Babbie y Mouton, 2002). En tal sentido, se realizó una revisión previa de la literatura con la intención de identificar un instrumento que nos permitiera medir la variable en cuestión. Algunos de los identificados fueron: *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education; Scale for Measuring Pre-service Teacher Perceptions about Inclusion* (Loreman, Earle, Sharma, y Forlín, 2007); *Teacher Attitudes to Inclusion Scale* (Boyle y Topping, 2012); *Escala sobre Creencias y Percepciones acerca de la Inclusión* (Cardona, 2006); *Cuestionario sobre Actitudes y Percepciones de los Estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa* (Bravo, Díaz, Sanhueza, y Friz, 2008).

Aunque estos instrumentos han demostrado ser validos en la recolección de datos relacionados con las percepciones acerca de la inclusión educativa en

estudiantes de magisterio y psicopedagogía, no cuentan con aspectos relacionados con la formación recibida, así como tampoco incluyen las competencias que se consideran importantes para el trabajo docente en este campo. A ello hay que añadir que el presente estudio se realiza con la finalidad de evaluar el proceso formativo que se brinda, en particular, a los estudiantes de magisterio de la UPNFM. De ahí, que se estimara conveniente la elaboración de una escala diseñada *ad hoc* para medir las variables de interés contenidas en los objetivos de la presente investigación.

#### **4.2.1.1 Descripción y puntuación del instrumento**

La Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD) consta de 23 ítems cerrados y cuatro abiertos distribuidos en tres sub-escalas (Véase Anexo I). La primera sub-escala 'Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad' consta de 9 ítems o reactivos a los que el respondiente ha de responder indicando su grado de acuerdo (1 = *Totalmente en desacuerdo*; 2 = *En desacuerdo*; 3 = *De acuerdo*; 4 = *Muy de acuerdo*) con los principios de la inclusión y la atención a la diversidad utilizando una escala tipo Likert de 4 puntos. La segunda sub-escala, 'Contenidos Formativos Recibidos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión', la componen 6 ítems a los que se responde indicando el grado (1 = *Nada*, 2 = *Algo*, 3 = *Suficientemente*, 4 = *Mucho*) en que dichos contenidos han sido abordados en la carrera. Y finalmente, la tercera sub-escala, compuesta por 8 ítems, 'Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado', contiene un conjunto de competencias que el estudiante ha de estimar como más o menos necesarias en su repertorio de competencias para

enseñar en la diversidad utilizando una escala de 10 puntos, en donde 1 se considera *Nada necesaria* y 10 = *Muy necesaria*. La administración de la escala era sencilla y el tiempo para completarla es de aproximadamente de 20 minutos. La escala cuenta, además, con preguntas abiertas acerca del plan de estudios para identificar las valoraciones que realiza el alumnado en relación con la formación recibida en el plan de estudios.

#### **4.2.1.2 Revisión de expertos**

Posterior a la elaboración de una versión preliminar de la escala que contaba con un total de 27 ítems, se procedió a identificar un grupo de expertos para efectuar una estimación de la validez de contenido del instrumento. Se entiende la misma como el grado en que el instrumento presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios (Kerlinger y Lee, 2002). El grupo de expertos ( $N = 15$ ) formado por profesionales de la educación (maestros en servicio y profesores de universidad relacionados con el campo de la educación inclusiva) con experiencia docente promedio de 14 años y de género mayoritariamente femenino (60%) realizó un proceso de valoración de los ítems que sirvieron para validar el cuestionario. Los expertos realizaron una apreciación de la relevancia de los 27 ítems, valorando cada uno de ellos según el criterio: 0 = *Nada relevante*, 1 = *Relevante*, 2 = *Muy relevante*. Se usó el procedimiento de Lawshe (1975) para determinar la validez de contenido, empleando la fórmula propuesta por el mismo autor, en la que  $n_e$  es el número de expertos que han valorado el ítem como *Muy relevante* y  $N$  el número total de expertos que lo han evaluado. De forma que, el IVC es el resultado de dividir  $n_e - N/2$  entre

N/2. La Tabla 8 muestra la valoración del grupo de expertos a los 27 ítems del cuestionario inicial.

**Tabla 8. Índice de validez de contenido de la escala PIAD**

Sub-escalas/Ítems	Nada relevante	Relevante	Muy Relevante	IVC
<b>Planteamientos de la Inclusión y la Diversidad</b>				
1. A favor de la diversidad en las aulas.	0	2	13	<b>.73</b>
2. Presencia de profesores de apoyo.	0	0	15	<b>1.0</b>
3. Todos los estudiantes pueden aprender.	0	3	12	<b>.60</b>
4. La inclusión mejora la calidad de la enseñanza.	0	2	13	<b>.73</b>
5. Atención a la diversidad en todos los niveles.	0	1	14	<b>.86</b>
6. Recibir contenidos sobre educación especial y educación intercultural.	0	0	15	<b>1.0</b>
7. Planes de estudio diseñados para educar en la diversidad.	0	0	15	<b>1.0</b>
8. Compartir la docencia con un profesor de apoyo.	0	0	15	<b>1.0</b>
9. La inclusión y la atención a la diversidad ejes transversales en los planes de estudio.	0	0	15	<b>1.0</b>
10. Diversidad humana.	0	5	10	<b>.33*</b>
11. Estrategias de atención en contextos multiculturales.	0	4	11	<b>.46*</b>
<b>Contenidos Recibidos</b>				
1. Adaptaciones curriculares.	0	0	15	<b>1.0</b>
2. Adaptaciones instructivas.	0	0	15	<b>1.0</b>
3. Estrategias organizativas.	1	1	13	<b>.73</b>
4. Estrategias de enseñanza colaborativa.	0	2	13	<b>.73</b>
5. Estrategias y recursos de evaluación auténtica.	0	0	15	<b>1.0</b>
6. Procesos de reflexión crítica sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad.	0	0	15	<b>1.0</b>
7. Política y normativa relacionada con la diversidad.	0	4	11	<b>.46*</b>
<b>Competencias Necesarias</b>				
1. Capacidad para valorar la diversidad del alumnado.	1	0	14	<b>.86</b>
2. Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de adaptación en contextos diversos.	0	2	13	<b>.73</b>
3. Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares.	0	0	15	<b>1.0</b>
4. Capacidad para realizar adaptaciones instructivas en el aula de clase.	0	0	15	<b>1.0</b>
5. Capacidad para implementar estrategias organizativas.	0	0	15	<b>1.0</b>
6. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.	0	1	14	<b>.86</b>
7. Capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica.	0	3	12	<b>.60</b>
8. Capacidad para reflexionar críticamente sobre las actitudes, valores y acciones relacionadas con la atención a la diversidad.	0	0	15	<b>1.0</b>
9. Capacidad para planificar estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades diversas de los educandos.	1	5	9	<b>.20*</b>

\*Ítems eliminados

En la primera parte del instrumento, del juicio de los expertos se obtuvieron altos índices de validez de contenido. Los ítems 2 ('Presencia de profesores de apoyo en el aula'), 6 ('Todos los profesores debería recibir formación sobre educación especial y educación intercultural'), 7 ('Planes de estudio que contengan temas sobre atención a la diversidad'), y 8 ('Aceptaría compartir la docencia con un profesor de apoyo') fueron valorados como muy relevantes por el total de expertos consultados. En la segunda parte del cuestionario, se obtuvieron índices elevados para la mayoría de los ítems propuestos; sin embargo, los ítems 1 ('Diversidad humana'), 2 ('Estrategias de atención en contextos multiculturales') y 9 ('Política y normativa sobre atención a la diversidad') fueron considerados poco relevantes por lo que el IVC fue de 0.33, 0.46, 0.46, respectivamente. Según Lawshe, con quince jueces se debe obtener un IVC de 0.49 para considerar el ítem mínimamente válido. Dado que la puntuación está por debajo de este nivel, se eliminaron estos ítems en la versión final del instrumento. En la tercera parte del cuestionario, se evaluaron 9 ítems; de estos, el número 9 ('Capacidad para planificar estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades diversas de los educandos) se eliminó pues el IVC fue de 0.20, índice por debajo de lo considerado aceptable. Finalmente, el índice de validez de contenido por partes o subescalas fue de 0.88, 0.77, 0.80, respectivamente, y el índice general fue de 0.81, lo que hace que la escala PIAD se considere aceptable y válida a nivel de contenido.

#### **4.2.1.3 Estudio piloto**

Previo al proceso de recogida de datos mediante la administración de un instrumento es necesario realizar un estudio piloto. Este estudio consiste en

someter a prueba los instrumentos y técnicas que se emplearán para la medición de las variables en estudio. Lo mejor es localizar una muestra de sujetos con características similares a los que participarán en la investigación. Para realizar el estudio piloto de esta investigación, se escogió una muestra de 65 estudiantes de magisterio de cuarto año. Se les solicitó su colaboración para responder al cuestionario y se les pidió que aportaran cualquier comentario que pudiera mejorar la calidad del instrumento. De este grupo de estudiantes, el 53.8% pertenecía a la Facultad de Humanidades y el 46.2% a la de Ciencia y Tecnología. En cuanto al género, el 78.5% eran mujeres y el 21.5% varones. La media de edad de los participantes se encontraba en 23.5 años ( $DT = 3.99$ ).

El estudio piloto permitió determinar otras características psicométricas del instrumento. Se realizó un análisis factorial para conocer la validez de constructo de la escala y se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente *alpha* de Cronbach.

#### **4.2.1.4 Fiabilidad y validez de constructo**

La fiabilidad se refiere a la exactitud con la que una prueba mide una determinada característica, evidenciando el grado de consistencia interna de los ítems. En esta investigación, se obtuvo un *alpha* de Cronbach de 0.85, índice que se considera aceptable cuando la variable que se mide son percepciones y el número de ítems en el instrumento es reducido (Kerlinger y Lee, 2002).

La validez es el grado en que un instrumento mide aquello que dice medir. La validez garantiza que medimos aquello que nos proponemos medir (Castañeda et al., 2002). La validez de constructo se examinó a partir de un análisis factorial por medio del método de análisis de los componentes principales. Los resultados obtenidos en las pruebas de adecuación muestral ( $KMO = .88$ ) y esfericidad de Barlett,  $\chi^2(276) = 4882; p = .000$ , resultaron adecuados para proceder con el análisis. El análisis de componentes principales reveló la presencia de tres factores o componentes con autovalores superiores a 1. La solución de tres factores explicó el 52.6% de la varianza, contribuyendo el componente 1 a explicar el 25.7% de la varianza, el componente 2 el 15.6%, y el componente 3 el 11.23%.

En la Tabla 9, se muestra la estructura factorial resultante, junto con los autovalores y porcentajes de varianza explicada por factor (factor I, Planteamientos de la Inclusión y Atención a la Diversidad; factor II, Contenidos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión; y factor III, Competencia Docente en Atención a la Diversidad).

Tabla 9. Estructura factorial de la escala PIAD

	Factor I	Factor II	Factor III
1. A favor de la diversidad en las aulas.	.44		
2. Presencia de profesores de apoyo.	.30		
3. Todos los estudiantes pueden aprender.	.57		
4. La inclusión mejora la enseñanza.	.59		
5. Atención a la diversidad en todos los niveles.	.51		
6. Todos los profesores deben recibir contenidos sobre inclusión.	.52		
7. Planes de estudio orientados a la inclusión.	.48		
8. Compartir la docencia con un profesor de apoyo.	.33		
9. La inclusión y la atención a la diversidad. ejes transversales en los planes de estudio.	.39		
Autovalores = 6.18 Varianza explicada = 25.5% $\alpha = .84$			
10. Adaptaciones curriculares.		.38	
11. Adaptaciones instructivas.		.55	
12. Estrategias organizativas.		.60	
13. Estrategias de enseñanza colaborativa.		.57	
14. Estrategias de evaluación auténtica.		.53	
15. Reflexión sobre estereotipos y creencias. acerca de la diversidad.		.36	
Autovalores = 3.75 Varianza explicada = 15.62 $\alpha = .83$			
16. Diseñar estrategias de atención en contextos diversos.			.47
17. Diseñar adaptaciones curriculares.			.59
18. Realizar adaptaciones instructivas.			.66
19. Implementar estrategias organizativas variadas.			.67
20. Diseñar recursos de evaluación auténtica.			.66
21. Reflexionar críticamente sobre la práctica.			.53
22. Valorar y respetar la diversidad del alumnado.			.64
23. Desarrollo de procesos colaborativos con otros profesores.			.60
Autovalores = 2.69 Varianza explicada = 11.23% $\alpha = .91$			

#### 4.2.1.5 Resultados del estudio piloto

Posterior a la verificación de la fiabilidad y la validez de constructo, se pudo determinar que el cuestionario contaba con las características necesarias para recoger medidas válidas y confiables. Del estudio piloto, se obtuvieron una

serie de resultados que a nivel preliminar ofrecieron una aproximación sobre el fenómeno en estudio. En las Tablas 10, 11 y 12 se muestran los descriptivos y porcentajes de respuesta a la escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (PIAD).

Las medias de cada uno de los nueve ítems que componen la subescala 'Planteamientos de la Inclusión', todas ellas superiores a tres y, por consiguiente, por encima del punto medio de la escala, situado en 2.5, indicaban (Tabla 10) que el alumnado participante en el estudio piloto se mostraba claramente de acuerdo con los principios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

**Tabla 10. Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad (Descriptivos)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<b>TD</b>		<b>ED</b>		<b>DA</b>		<b>MD</b>	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. A favor de la diversidad en las aulas.	<b>3.42</b>	.98	6	<b>9</b>	5	<b>8</b>	10	<b>15</b>	44	<b>68</b>
2. Presencia de profesores de apoyo.	<b>3.42</b>	.82	3	<b>5</b>	5	<b>8</b>	19	<b>29</b>	38	<b>58</b>
3. Todos los estudiantes pueden aprender.	<b>3.54</b>	.86	5	<b>8</b>	1	<b>2</b>	13	<b>20</b>	46	<b>71</b>
4. La inclusión mejora la calidad de la enseñanza.	<b>3.58</b>	.84	5	<b>8</b>	-	-	12	<b>18</b>	48	<b>74</b>
5. Atención a la diversidad en todos los niveles.	<b>3.57</b>	.91	6	<b>9</b>	1	<b>2</b>	8	<b>12</b>	50	<b>77</b>
6. Todos los profesores en formación deben recibir contenidos sobre inclusión.	<b>3.66</b>	.79	4	<b>6</b>	1	<b>2</b>	8	<b>12</b>	52	<b>80</b>
7. Planes de estudio de profesorado que contengan temas relacionados con la atención a la diversidad.	<b>3.60</b>	.72	3	<b>5</b>	-	-	17	<b>26</b>	45	<b>69</b>
8. Aceptaría compartir la docencia con un profesor de apoyo.	<b>3.05</b>	.97	6	<b>9</b>	11	<b>17</b>	22	<b>34</b>	26	<b>40</b>
9. La inclusión y la atención a la diversidad deberían ser ejes transversales en los planes de estudio.	<b>3.48</b>	.81	4	<b>6</b>	1	<b>2</b>	20	<b>31</b>	40	<b>62</b>

1 (TD) = *Totalmente de acuerdo*; 2 (ED) = *En desacuerdo*; 3 (DA) = *De acuerdo*; 4 (MD) = *Muy de acuerdo*.

En relación a la segunda parte del cuestionario, 'Contenidos formativos abordados en la carrera' los resultados muestran (Tabla 11) que el alumnado había recibido pocos contenidos formativos relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad, en especial en lo relacionado con adaptaciones curriculares ( $M = 2.40$ ,  $DT = .94$ ) y procesos de reflexión crítica sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad ( $M = 2.35$ ,  $DT = .92$ ).

**Tabla 11. Contenidos sobre Inclusión y Atención a la Diversidad  
(Descriptivos)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	NA		AL		SU		MU	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Adaptaciones curriculares.	<b>2.40</b>	.94	11	<b>17</b>	27	<b>42</b>	17	<b>26</b>	10	<b>15</b>
2. Adaptaciones instructivas.	<b>2.62</b>	.82	5	<b>8</b>	24	<b>37</b>	27	<b>42</b>	9	<b>14</b>
3. Estrategias organizativas.	<b>2.74</b>	.87	6	<b>9</b>	17	<b>26</b>	30	<b>46</b>	12	<b>18</b>
4. Estrategias de enseñanza colaborativa.	<b>2.62</b>	.82	7	<b>11</b>	18	<b>28</b>	33	<b>51</b>	7	<b>11</b>
5. Estrategias y recursos de evaluación auténtica.	<b>2.83</b>	.87	5	<b>8</b>	16	<b>25</b>	29	<b>45</b>	15	<b>23</b>
6. Procesos de reflexión crítica sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad.	<b>2.35</b>	.92	21	<b>32</b>	28	<b>43</b>	9	<b>14</b>	7	<b>11</b>

1 (NA) = *Nada*; 2 (AL) = *Algo*; 3 (SU) = *Suficientemente*; 4 (MU) = *Mucho*.

Finalmente, los encuestados valoraron como competencias más necesarias e importantes para la escuela inclusiva y la atención a la diversidad (Tabla 12), en primer lugar, la capacidad de reflexionar sobre las actitudes y prejuicios acerca de la diversidad ( $M = 8.90$ ,  $DT = 1.51$ ); en segundo lugar, la capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica ( $M = 8.62$ ,  $DT = 1.84$ ) y; en tercer lugar, la capacidad para realizar adaptaciones instructivas ( $M = 8.57$ ,  $DT = 1.66$ ).

**Tabla 12. Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad del Alumnado**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
1. Capacidad para valorar la diversidad del alumnado.	<b>8.17</b>	1.56	2	10
2. Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención a la diversidad en contextos diversos.	<b>8.28</b>	1.62	1	10
3. Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares.	<b>8.21</b>	1.78	1	10
4. Capacidad para realizar adaptaciones instructivas en el aula de clase.	<b>8.57</b>	1.66	1	10
5. Capacidad para implementar estrategias organizativas diversas.	<b>8.26</b>	1.77	1	10
6. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.	<b>7.07</b>	1.76	1	10
7. Capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica.	<b>8.62</b>	1.84	2	10
8. Capacidad para reflexionar críticamente sobre las actitudes, valores y acciones relacionadas con la atención a la diversidad.	<b>8.90</b>	1.51	2	10

1 = *Nada importante/necesaria*; 2 = *Muy importante/muy necesaria*.

Los resultados anteriores muestran la necesidad de formar al alumnado de magisterio para la escuela inclusiva y la atención a la diversidad.

#### **4.2.2 Cuestionario de Competencia Docente en Atención a la Diversidad**

Apenas se encontraron en la literatura instrumentos que midieran el nivel de competencia docente en atención a la diversidad, a excepción de unos pocos como: (1) el *Cuestionario sobre Conocimientos del Profesorado de Educación Secundaria en Atención a la Diversidad* (Colmenero Ruíz, 2007); (2) el *Knowledge and Attitudes Regarding Inclusive Education Questionnaire*

(Mthethwa, 2008); o el (3) *Pre-service Teachers Attitudes toward Inclusion Questionnaire* (El-Ashry, 2009).

A pesar de que estos instrumentos reúnen las características de validez y fiabilidad mínimamente necesarias, no miden la competencia conceptual, práctica y actitudinal en atención a la diversidad que requería este estudio, razón por la cual fue necesario elaborar un cuestionario *ad hoc* que midiera estos componentes. Para diseñar el instrumento, se procedió a revisar documentos como el perfil profesional del docente inclusivo del 'Proyecto de Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva' de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011), así como la propuesta de competencias de Perrenoud (2004). Posteriormente, se redactó un banco de preguntas claras para obtener un primer borrador, el cual se revisó mediante juicio de expertos para determinar su validez de contenido y, finalmente, someterlo al escrutinio de la validez de constructo.

#### **4.2.2.1. Descripción y puntuación del instrumento**

El Cuestionario de Competencia Docente en Atención a la Diversidad (CDAD) (Paz y Cardona, 2013) consta de 24 ítems distribuidos en tres partes (Conocimientos, Habilidades, Creencias y Actitudes) (véase Anexo II). El instrumento permite la obtención de una puntuación total que es la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems, siendo la puntuación mínima de 24 y la máxima de 96 e indicando las puntuaciones altas un grado de dominio elevado de competencia docente en atención a la diversidad y las puntuaciones bajas

un dominio escaso de dicha competencia. En instrumento incluye, además, una sección de datos personales o demográficos tales como la edad, el género y el ámbito de estudio.

#### **4.2.2.2 Revisión de expertos**

La primera versión del cuestionario se sometió a valoración de un grupo de expertos para estimar la validez de contenido del instrumento. Como se explicó con anterioridad, este tipo de validez indica el grado en que el instrumento presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios (Kerlinger y Lee, 2002). Se contactó con un grupo de expertos ( $N = 8$ ) formado por profesionales de la docencia con amplia experiencia en atención a la diversidad e inclusión. Los expertos realizaron una apreciación de la relevancia de los 27 ítems, valorando cada uno de ellos según el criterio: 0 = *Nada relevante*, 1 = *Relevante*, 2 = *Muy Relevante*. Se usó el procedimiento de Lawshe (1975) para el cálculo de la validez de contenido. La Tabla 13 muestra la valoración del grupo de expertos a los 27 ítems que componían el cuestionario inicial. Como se puede observar, se obtuvieron altos índices de validez de contenido procediéndose a eliminar a aquellos con índices inferiores a .75, ya que con ocho expertos el IVC del ítem debe aproximarse a ese valor. De la subescala 'Conocimientos', se eliminó el ítem 1 ('Concepto de diversidad'), y de la de 'Habilidades' se eliminaron el 9 ('Implementar estrategias organizativas diversas') y el 10 ('Tener un pensamiento flexible') con índices de .50, y .25, respectivamente. Por último, en la subescala 'Creencias y Actitudes' todos los ítems obtuvieron índices

apropiados, razón por la cual esta subescala no fue modificada. Los IVC para cada una de las tres partes del instrumento son .90, .77 y .95, y el índice de toda la escala en su conjunto es de .87, lo que indica que el instrumento es válido para aquello que se pretende medir.

**Tabla 13. Índice de validez de contenido del cuestionario CDAD**

<b>Conocimientos</b>	<b>Nada relevante</b>	<b>Relevante</b>	<b>Muy Relevante</b>	<b>IVC</b>
1. Definición de la diversidad.	0	2	6	.50*
2. Definición de educación inclusiva.	0	0	8	1.0
3. Abordaje de la diversidad en la escuela.	0	0	8	1.0
4. Estrategias que favorecen la diversidad.	0	0	8	1.0
5. Estrategias para atención a estudiantes con NEE.	0	0	8	1.0
6. Rol del profesor tutor.	0	0	8	1.0
<b>Habilidades</b>				
7. Autocriticar las creencias sobre la diversidad.	0	0	8	1.0
8. Reconocer la diversidad como recurso.	0	0	8	1.0
9. Implementar estrategias organizativas diversas.	0	2	6	.50*
10. Tener pensamiento flexible.	0	3	5	.25*
11. Adaptación de la enseñanza.	0	0	8	1.0
12. Estrategias didácticas adaptadas a los estilos de aprender.	0	0	8	1.0
13. Evaluar auténticamente.	0	0	0	1.0
14. Implementar agrupamientos flexibles.	0	1	7	.75
15. Trabajar cooperativamente con otros profesores.	0	0	8	1.0
16. Tener buenas expectativas de los estudiantes.	0	0	6	1.0
<b>Creencias y actitudes</b>				
17. Todos los estudiantes deberían asistir a la escuela regular.	0	0	8	1.0
18. Todos los estudiantes pueden aprender.	0	0	8	1.0
19. La diversidad debe valorarse por sus implicaciones educativas.	0	1	7	.75
20. Las expectativas de los profesores son elementos clave.	0	0	8	1.0
21. Todos los profesores deberían trabajar con todo tipo de estudiantes.	0	0	8	1.0
22. La educación inclusiva es una reforma social.	0	0	8	1.0
23. La educación inclusiva requiere del trabajo colaborativo del profesorado.	0	0	8	1.0
24. Tengo la formación necesaria para atender la diversidad.	0	1	7	.75
25. Tengo buena disposición para trabajar con alumnos con ritmos y estilos diferentes.	0	0	8	1.0
26. Soy tolerante con la diversidad.	0	0	8	1.0
27. Me siento capaz de atender a estudiantes con dificultades serias de aprendizaje.	0	0	8	1.0

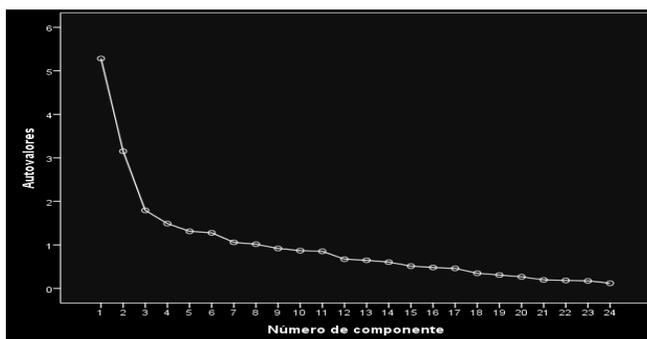
\*Items eliminados

#### 4.2.2.3 Estudio piloto

Para realizar el estudio piloto del cuestionario CDAD, se contó con una muestra de 60 estudiantes de último año del grado de Maestro en Ciencias Sociales y del grado de Maestro en Educación Comercial. El 76.7% eran mujeres y el 23.3% varones. La media de edad de los participantes fue de 23 años ( $DT = 4.68$ ). Mediante el estudio piloto se realizó el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento determinando la consistencia interna del mismo mediante el  $\alpha$  de Cronbach y el estudio factorial de los principales componentes del cuestionario.

#### 4.2.3.4 Fiabilidad y validez de constructo

La validez de constructo se obtuvo a partir de un análisis factorial por medio del método de análisis de los componentes principales. Los resultados obtenidos en las pruebas de adecuación muestral ( $KMO = .66$ ) y esfericidad de Barlett,  $\chi^2(276) = 514.80$ ;  $p = .000$ , resultaron apropiados para proceder con el análisis. El análisis de componentes principales determinó la presencia de cinco factores con autovalores superiores a uno, el primero con 5.28, el segundo con 3.15, el tercero con 1.74, el cuarto 1.05 y el quinto con 1.01. Sin embargo, el gráfico de sedimentación (véase Figura 11) mostró una estructura más simple de tres factores, razón por la cual se decidió dejar el cuestionario tal y como estaba diseñado.



**Figura 11. Gráfico de sedimentación del análisis factorial (CDAD)**

Los tres factores explicaban en su totalidad el 42.6% de la varianza. El primer factor aportó el 22.1%; el segundo, el 13.1%; y el tercero, el 7.4% de la varianza explicada. En la Tabla 14 se muestra la estructura factorial resultante, junto con los autovalores y porcentajes de varianza explicada por cada factor: factor I, 'Conocimientos'; factor II, 'Habilidades'; y factor III, 'Creencias y Actitudes'. La consistencia interna del cuestionario CDAD para cada uno de los componentes fue de  $\alpha = .69$  para el factor 'Conocimientos',  $\alpha = .77$  para el factor 'Habilidades' y  $\alpha = .84$  para el factor 'Creencias y Actitudes'. Finalmente, el *alpha* de Cronbach de todo el cuestionario fue de .81, lo que indica que el instrumento tiene consistencia interna.

#### **4.2.2.5 Resultados del estudio piloto**

Los resultados del estudio piloto se presentan en la Tabla 15 en la que puede observarse que los respondientes obtienen puntuaciones por encima del punto medio de la escala Likert utilizada (2.5) en todos los ítems de la sub-escala de 'Conocimientos'.

**Tabla 14. Estructura factorial del cuestionario CDA**

	Factor I	Factor II	Factor III
Definición sobre educación inclusiva.	.50		
Abordaje de la diversidad en educación.	.52		
Estrategia que favorece la inclusión.	.35		
Estrategia para estudiantes con NEE.	.61		
Tarea del profesor de apoyo.	.65		
Autovalores = 5.28 Varianza explicada = 22.1% $\alpha = .69$			
Habilidades de autocrítica.		.38	
Reconocer la diversidad humana.		.48	
Planificar acciones de adaptación de la enseñanza.		.50	
Aplicar estrategias didácticas.		.64	
Evaluar auténticamente.		.46	
Implementar agrupamientos flexibles.		.40	
Trabajar con profesores de apoyo/EE.		.39	
Tener buenas expectativas de los estudiantes.		.30	
Autovalores = 3.15 Varianza explicada = 13.1% $\alpha = .77$			
Todos los estudiantes en aulas regulares.			.34
Todos los estudiantes pueden aprender.			.50
La diversidad es un valor educativo.			.66
Expectativas de los profesores son clave.			.51
Trabajar con estudiantes con dificultades.			.59
Inclusión educativa sinónimo de reforma social y democrática.			.34
Trabajo coordinado entre profesores.			.51
He recibido la formación necesaria.			.45
Tengo buena actitud.			.55
Tolerante con las diferencias.			.49
Capaz de enseñar a estudiantes con serias dificultades.			.56
Autovalores = 1.79 Varianza explicada = 7.4% $\alpha = .84$			

Respecto a las habilidades y destrezas adquiridas en los estudios, se identificó que la competencia desarrollada era escasa, situándose en índices inferiores al punto medio de la escala de medición (2.5). Las puntuaciones más bajas fueron, en primer lugar, la 'Habilidad de autocrítica de las creencias acerca de la diversidad' ( $M = 2.15$ ,  $DT = .84$ ), 'El trabajo cooperativo con otros profesores' ( $M = 2.18$ ,  $DT = .85$ ) y 'La aplicación de estrategias didácticas

adaptadas a los estilos de aprender' ( $M = 2.32$ ,  $DT = .79$ ). Estos resultados pueden observarse en la Tabla 16.

**Tabla 15. Conocimientos (Descriptivos)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	NA		AL		BA		MU	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Concepto de educación inclusiva.	<b>2.67</b>	1.0	14	<b>15</b>	35	<b>37</b>	14	<b>15</b>	32	<b>34</b>
2. Abordaje de la diversidad en educación.	<b>2.78</b>	1.1	13	<b>14</b>	32	<b>34</b>	13	<b>14</b>	37	<b>39</b>
3. Estrategias organizativas que favorecen inclusión.	<b>2.65</b>	.59	21	<b>22</b>	21	<b>22</b>	6	<b>6</b>	62	<b>65</b>
4. Servicios/apoyos para estudiantes con NEE.	<b>3.14</b>	1.0	12	<b>13</b>	13	<b>14</b>	20	<b>21</b>	50	<b>53</b>
5. Funciones del profesor de apoyo.	<b>2.73</b>	.69	8	<b>8</b>	15	<b>16</b>	67	<b>71</b>	5	<b>5</b>

1 = Nada (NA); 2 = Algo (AL); 3 = Bastante (BA); 4 = Mucho (MU)

**Tabla 16. Habilidades (Descriptivos)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Nada		Algo		Bastante		Mucho	
			<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Autocriticar las creencias sobre la diversidad.	<b>2.15</b>	.84	13	<b>22</b>	29	<b>48</b>	14	<b>23</b>	4	<b>7</b>
2. Reconocer la diversidad como recurso.	<b>2.50</b>	.74	6	<b>10</b>	21	<b>35</b>	30	<b>50</b>	3	<b>5</b>
3. Adaptación de la enseñanza	<b>2.57</b>	.69	3	<b>5</b>	24	<b>40</b>	29	<b>48</b>	4	<b>7</b>
4. Adaptar la enseñanza	<b>2.32</b>	.79	8	<b>13</b>	29	<b>48</b>	19	<b>32</b>	4	<b>7</b>
5. Adaptar la enseñanza.	<b>2.32</b>	.79	8	<b>13</b>	29	<b>48</b>	19	<b>32</b>	4	<b>7</b>
6. Evaluar auténticamente.	<b>2.38</b>	.80	7	<b>12</b>	28	<b>47</b>	20	<b>33</b>	5	<b>8</b>
7. Implementar agrupamientos flexibles.	<b>2.37</b>	.86	10	<b>17</b>	23	<b>38</b>	22	<b>37</b>	5	<b>8</b>
8. Tener buenas expectativas de los estudiantes.	<b>2.45</b>	.81	14	<b>23</b>	24	<b>40</b>	19	<b>32</b>	3	<b>5</b>
9. Trabajar cooperativamente con profesorado de apoyo.	<b>2.18</b>	.85	6	<b>10</b>	27	<b>45</b>	21	<b>35</b>	6	<b>10</b>

1 = Nada; 2 = Algo; 3 = Bastante; 4 = Mucho

Por último, se observó que los respondientes tenían creencias y actitudes favorables acerca de la atención a la diversidad y la inclusión. La Tabla 17 muestra los resultados de esta última parte del cuestionario.

**Tabla 17. Creencias y actitudes (Descriptivos)**

Fundamentos y opiniones	TD		ED		DA		MD			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Todos los estudiantes en aulas regulares.	<b>3.08</b>	.92	6	<b>6</b>	18	<b>19</b>	33	<b>35</b>	38	<b>40</b>
2. Todos los estudiantes pueden aprender.	<b>3.40</b>	.80	5	<b>5</b>	4	<b>4</b>	34	<b>36</b>	52	<b>55</b>
3. La diversidad es un valor educativo.	<b>2.97</b>	.98	11	<b>12</b>	14	<b>15</b>	36	<b>38</b>	34	<b>36</b>
4. Expectativas de los profesores son clave.	<b>3.31</b>	.94	7	<b>7</b>	11	<b>12</b>	23	<b>24</b>	54	<b>57</b>
5. Trabajar con estudiantes con dificultades severas.	<b>3.03</b>	.96	8	<b>8</b>	18	<b>19</b>	32	<b>34</b>	37	<b>39</b>
6. La inclusión es una reforma social.	<b>2.88</b>	.91	10	<b>11</b>	18	<b>19</b>	42	<b>44</b>	25	<b>26</b>
7. Se requiere del trabajo cooperativo de todo el profesorado.	<b>3.21</b>	.92	11	<b>12</b>	10	<b>11</b>	31	<b>33</b>	43	<b>45</b>
8. Tengo la formación necesaria para tender la diversidad.	<b>2.39</b>	.84	14	<b>15</b>	40	<b>42</b>	32	<b>34</b>	9	<b>10</b>
9. Tengo buena disposición para trabajar con alumnos con ritmos y estilos de aprender diversos.	<b>3.20</b>	.83	5	<b>5</b>	10	<b>10</b>	41	<b>43</b>	39	<b>41</b>
10. Soy tolerante con la diversidad.	<b>3.32</b>	.90	6	<b>6</b>	10	<b>10</b>	27	<b>28</b>	52	<b>55</b>
11. Me siento capaz de atender a estudiantes con dificultades serias de aprendizaje.	<b>2.92</b>	.82	6	<b>6</b>	18	<b>19</b>	49	<b>52</b>	22	<b>23</b>

1 (TD) = *Totalmente en desacuerdo*; 2 (ED) = *En desacuerdo*; 3 (DA) = *De acuerdo*; 4 (MD) = *Muy de acuerdo*

### 4.3. Guión de entrevista y grupo de discusión

Se utilizó la técnica de entrevista individual y en grupo para crear un espacio que permitiera valorar el grado de satisfacción de los participantes con el programa de intervención. La modalidad de entrevista que se seleccionó fue la semiestructurada. Este tipo de entrevista parte de un guión que determina de

antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Las preguntas en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica. Se desarrollaron los momentos de preparación, desarrollo y valoración, sugeridos por Bisquerra (2004) para el diseño de la entrevista. Para elaborar el guión de preguntas, se revisaron los objetivos del estudio. Una vez formuladas las interrogantes, se solicitó a un grupo de tres expertos (docentes de educación básica con experiencia en programas de educación inclusiva) que revisarán el guión elaborado. A partir de las sugerencias, se reorientaron algunas preguntas y se obtuvo una versión final. La entrevista se realizó con tres estudiantes de la asignatura, quienes de forma voluntaria decidieron participar en el proceso, dos de los entrevistados fueron mujeres y el tercero varón. Las entrevistas fueron realizadas al final de la implementación del plan de intervención, a finales del mes de noviembre de 2013. La duración de la misma fue aproximadamente de 35 minutos por cada entrevistado. Al inicio de cada entrevista se explicó el propósito de la misma y se solicitó a los participantes el permiso para la grabación. Posteriormente, se realizó la transcripción de la misma para ser utilizada en el proceso de análisis cualitativo. El protocolo utilizado puede verse en la Tabla 18.

**Tabla 18. Guión de preguntas para entrevista**

<b>Protocolo entrevista</b>	
1.	¿Cómo visualiza la diversidad humana en educación después de cursar la asignatura?
2.	¿En qué medida considera que el curso contribuyó al desarrollo de la competencia docente para atender la diversidad en aulas inclusivas?
3.	¿Cómo ha cambiado su visión de la educación inclusiva durante el desarrollo de la asignatura?
4.	¿Cuáles fueron los contenidos y las experiencias más significativas?

Además de entrevistar individualmente, se pretendía generar una discusión acerca del plan de acción, específicamente en relación a las estrategias didácticas y las experiencias de aprendizaje utilizadas para el desarrollo de los contenidos propuestos en la asignatura de 'Atención a la Diversidad'. De igual manera, la discusión se dirigió a identificar las áreas o aspectos de mejora del plan de intervención. Para orientar la discusión, se elaboró un guión de preguntas con los temas de conversación. El guión de preguntas elaborado fue sometido a una revisión por dos expertos (docentes universitarios del campo de la educación especial), quienes brindaron su opinión para mejorar la estructura inicial del mismo. La versión definitiva del guión que fue utilizado para el desarrollo del grupo de discusión puede observarse en la Tabla 19.

**Tabla 19. Guión de preguntas para grupo de discusión**

<b>Protocolo grupo de discusión</b>	
1.	¿Cuáles han sido los logros obtenidos al finalizar la asignatura en relación a la visión sobre la escuela inclusiva y la atención a la diversidad?
2.	¿Qué valoración haría de las estrategias didácticas y las experiencias de aprendizaje desarrolladas durante el curso?
3.	¿Cuáles fueron los contenidos más significativos del curso para trabajar la atención a las diferencias en educación?
4.	¿Cómo valoraría la competencia adquirida en atención a la diversidad tras haber cursado la asignatura?
5.	¿Cuáles serían las áreas o aspectos que podrían modificarse para mejorar el desarrollo de la asignatura?

En el grupo de discusión participaron 10 estudiantes voluntarios de la asignatura. Autores diversos explican que el tamaño ideal oscila entre cinco y diez participantes (León y Montero, 2004; Russi, 1998). De los estudiantes

participantes, seis eran mujeres y cuatro varones, la edad promedio fue de 23.8 años ( $DT = 4.7$ ).

El grupo de discusión se realizó el 3 de diciembre de 2013, en las instalaciones del 'Proyecto Aula Abierta' de la Carrera de Educación Especial. La duración del mismo fue de 55 minutos. Para su desarrollo, se explicó a los estudiantes la finalidad de la discusión, las normas de comunicación durante el debate y se solicitó permiso para grabar el audio de la conversación, con la cual se elaboró un documento en formato html para el análisis posterior de los datos.

## **5. Procedimiento**

Toda investigación se vale de una serie de fases o momentos para cumplir con el propósito por el cual surge el proyecto de investigación. En concreto, en este estudio, se desarrollaron las etapas que componen una investigación-acción. Describiremos a continuación el proceso seguido.

### **5.1. Establecimiento del problema y de los objetivos de la investigación**

La investigación surge a partir del estudio y conocimiento de una situación problemática. Durante este proceso, el investigador reúne una serie de hechos que le permiten plantear y definir el problema a estudiar. En el caso de esta investigación, surge como fruto de la reflexión que se suscita en el quehacer como formadora de docentes, a partir de la observación y análisis del proceso formativo en la UPNFM en materia de educación inclusiva y atención a

la diversidad. Los resultados de la evaluación de los planes antiguos demostraron la necesidad de formar a los futuros docentes para una escuela que atienda a la diversidad del alumnado del sistema educativo en Honduras. Por ello, se incluyó en los nuevos planes de estudio una competencia genérica con la finalidad de formar a los estudiantes para el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos. Esta necesidad también venía siendo observada por los estudiantes, quienes manifestaron en el Seminario de Desarrollo Profesional (espacio académico en el cual se reflexiona acerca de los resultados de la práctica profesional I y II) no contar con la suficiente formación para dar respuesta a la diversidad con la que se enfrentan en la práctica y solicitaron la inclusión de una asignatura al respecto en todos los planes de estudio de maestro. A partir de esta situación, se establecieron una serie de cuestiones:

- ¿Cuáles son las percepciones del alumnado acerca de la inclusión educativa y la atención a la diversidad?
- ¿En qué grado se han abordado durante el desarrollo del plan de estudios contenidos formativos sobre inclusión educativa y atención a la diversidad?
- ¿Cuáles son las competencias docentes que el alumnado considera como imprescindibles para la atención a la diversidad en contextos inclusivos?
- ¿Existen diferencias significativas en dichas competencias según el ámbito de estudio y la pertenencia a un grupo étnico?
- ¿Cuál es el nivel de competencia actual de los estudiantes?

- ¿Qué campos de acción son necesarios para diseñar un plan de intervención para la mejora del proceso formativo de los estudiantes de profesorado en materia de educación inclusiva y de la atención a la diversidad?

Estas interrogantes originaron el desarrollo de la presente investigación, la cual en una primera etapa buscaba identificar las percepciones de los estudiantes sobre el plan de estudios vigente y su impacto en la formación para la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Desde nuestra perspectiva la docencia es un quehacer vinculado con la investigación. La investigación-acción-reflexión, es un proceso recursivo que va dirigido en este caso a la mejora de la formación de los estudiantes de magisterio en la UPNFM. A partir de la observación de la realidad expuesta anteriormente, se reconoce la necesidad de efectuar acciones que contribuyan a preparar a los futuros docentes para la respuesta educativa a la diversidad desde la mirada de la eliminación de barreras para la participación democrática, la justicia y la equidad (Montero-Sieburth, 2010). A partir de estos análisis, se formularon los objetivos de investigación, los cuales orientaron todo el proceso de investigativo, procurando otorgar el mayor rigor científico al estudio de la problemática identificada.

### **5.1.1. Consulta bibliográfica**

La revisión teórica y empírica sobre el tema permitió organizar un marco teórico conceptual y científico que diera soporte al problema en investigación. Se creó un marco contextual y de referencia que detalla la situación de la

formación de docentes en América Latina y, en específico, en Honduras, revisando lo propuesto en el *Plan de Nación - Visión de País 2010-2022* (Gobierno de Honduras, 2010), la nueva Ley Fundamental de Educación (Decreto n° 262-2011, Diario Oficial 'La Gaceta', 2012), y la propuesta de formación del profesorado en el modelo educativo de la UPNFM, institución en la que se desarrolla este estudio.

Se consultaron libros (*Studying Diversity In Teacher Education*, publicado por la American Educational Research Association, informes de proyectos de formación de docentes para la inclusión educativa (*Proyecto de Formación del Profesorado para Educación Inclusiva en Europa*, EADSNE, 2011), publicaciones periódicas especializadas y también se realizó una búsqueda en bases de datos y sumarios como EBSCO, SCOPUS, ERIC, DIALNET, CIDE, PROQUEST, TESEO que facilitaron la identificación de artículos que abordaban estudios sobre el tema. Toda esta revisión nos permitió concluir que la mayoría de los estudios se habían realizado en el ámbito anglosajón y que en habla hispana predominaban los estudios descriptivos frente a los cuasi-experimentales o los de naturaleza cualitativa. A nivel del contexto hondureño, los estudios acerca de la formación docente para la inclusión son casi inexistentes, por lo que esta investigación venía a cubrir este vacío en el ámbito.

### **5.1.2. Elección de la metodología**

La elección de la metodología de investigación se realizó a partir de la revisión de los objetivos y propósito del estudio. Desde una perspectiva de

investigación-acción, caracterizada por ser una investigación orientada a la toma de decisiones y al cambio, se seleccionaron los diseños o planes de acción que nos permitirían poder dar cuenta del logro de los objetivos. Para el diagnóstico inicial, se utilizó un diseño no experimental descriptivo y comparativo, transversal de tipo encuesta, participando 470 estudiantes de último año de carrera. Posterior a la identificación de las necesidades formativas de los estudiantes del grado de maestro, se diseñó un plan de intervención para el desarrollo de la competencia específica en atención a la diversidad para ser implementado durante el tercer período académico de 2013 con 22 estudiantes del grado de Maestro en Educación Básica. Tras la intervención, que respondía a un diseño pretest-posttest, se evaluaron los resultados de la acción al objeto de tomar decisiones que permitieran retroalimentar el plan establecido.

### **5.1.3. Permisos y preliminares de la investigación**

Se dio a conocer al Vicerrector Académico el propósito de la investigación, así como los aportes de la misma. Ya que en el año 2012 se tenía la primera promoción de estudiantes egresados del nuevo plan de estudios de maestro y era importante valorar las percepciones de dichos egresados en relación al desarrollo de competencias para el trabajo en la escuela inclusiva y la atención a la diversidad. Una vez que se otorgaron los permisos, se administró la escala a un total de 470 estudiantes que estaban realizando la Práctica Profesional I, Práctica Profesional II y Seminario de Desarrollo Profesional.

La segunda fase de la investigación se llevaría a cabo con los estudiantes de Educación Básica y de la asignatura de 'Atención a la Diversidad' en el marco de la cual se implementó y evaluó el plan diseñado con la intención de probar su eficacia para incrementar las competencias profesionales en atención a la diversidad. Para este proceso se contó con el permiso y apoyo de la Jefatura de la Dirección del Programa de Formación Inicial de Docentes (FID).

#### **5.1.4. Ética de la investigación**

La ética de la investigación hace referencia al conjunto de normas y prácticas morales que el investigador debe tener en cuenta para la toma de decisiones en un estudio (Buendía y Berrocal, 2001). La literatura señala que para cumplir con los principios éticos de una investigación, se deberían considerar los siguientes aspectos:

- Informar a los participantes sobre el propósito del estudio.
- Privacidad, asegurar el anonimato de los participantes y la confidencialidad del investigador.
- Libre expresión de ideas y opiniones de los participantes.
- Cautela en la emisión de juicios por parte del investigador.

Estos aspectos fueron tomados en cuenta a la hora de realizar el proceso investigativo. Durante el diagnóstico, el cuestionario contenía una explicación sobre el propósito del estudio y se aseguró el anonimato y confidencialidad de los datos. La implementación del plan de acción se desarrolló con el

consentimiento informado, documento en el cual se detallaba a los participantes el propósito y las ventajas del estudio.

## **5.2. Desarrollo de los momentos de la investigación acción**

Formulado el problema de investigación y establecido el diseño de la misma, se procedió a implementar los diferentes momentos que componen la investigación-acción.

### **5.2.1 Diagnóstico de necesidades de formación en educación inclusiva y atención a la diversidad**

Este momento estaba planificado para obtener un panorama acerca del proceso formativo de los estudiantes de la UPNFM en el campo de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Se consideró que, para la realización de este paso, era importante conocer qué grado de conocimientos y destrezas tenían los estudiantes de cuarto año de carrera en relación a:

- 1) Los planteamientos o principios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.
- 2) Los contenidos sobre educación inclusiva y diversidad adquiridos en el proceso formativo.
- 3) Las competencias docentes que debían ser desarrolladas.

El estudio de estos tres componentes se realizó por medio de un cuestionario que contenía preguntas abiertas sobre la opinión del plan de

estudios y la formación recibida. El cuestionario se administró a 470 estudiantes de cuarto año de carrera durante el tercer período del 2012.

Los datos revelaron que los estudiantes tenían percepciones bastante favorables en torno a la diversidad y la inclusión educativa, sin embargo, las competencias adquiridas en su proceso formativo para educar en la diversidad eran insuficientes, por lo que parecía pertinente enriquecer el plan de estudios creando una asignatura común a todas las carreras de la profesión docente que abordase esta materia.

Posterior al diagnóstico general, se llevó a cabo una consulta más específica a 22 estudiantes de la carrera de profesorado en Educación Básica mediante un cuestionario, cuya finalidad consistía en identificar el perfil inicial de competencia de los estudiantes antes del comienzo de la asignatura 'Atención a la Diversidad' con quienes se implementaría el plan de acción. Como resultado de este proceso, se logró conocer que los estudiantes no contaban con un concepto claro de la inclusión ni con las habilidades necesarias para el trabajo cooperativo que debe generarse entre los profesores de aula ordinaria y de apoyo. Tomando en consideración todos estos elementos se formularon las hipótesis de acción y el plan de mejora.

### **5.2.2 Diseño del plan de acción para la mejora**

Una vez realizada la etapa de diagnóstico, se analizaron los datos recolectados para determinar cuáles serían las áreas a trabajar en la fase de

intervención. Para diseñar el plan de acción, fue necesario establecer acciones tentativas de mejora de la situación identificada. Estas acciones se proponen a partir de lo que Evans (2010) señala como los campos de acción. Los campos de acción son aquellos aspectos o dimensiones desde los cuales se puede abordar la propuesta de solución y que orientan la formulación del plan de acción. En la Figura 12 se muestran los campos de acción identificados para el diseño del plan.



**Figura 12. Campos de acción identificados para la mejora de la situación identificada**

Estos campos de acción se fundamentan y justifican en una serie de razones que se detallan en la Tabla 20. Puesto que uno de los campos de acción estaba relacionado con los elementos curriculares, se analizó el programa vigente de la asignatura 'Atención a la Diversidad, de tres créditos, en la cual se llevaría a cabo la implementación del plan de intervención y mejora. En la Tabla 21 se presenta una síntesis del programa. A partir de este

análisis, se concluyó que esta asignatura carecía de contenidos cruciales para la formación en atención a la diversidad, de igual manera el programa se quedaba corto en relación a las competencias y objetivos a desarrollar.

**Tabla 20. Campos de acción**

<b>Campos de acción</b>	<b>Fundamentación</b>
Reforma curricular del programa de asignatura	La revisión al programa de la asignatura de 'Atención a la Diversidad' del plan de estudios del grado de Maestro en Educación Básica permitió identificar que se requieren realizar reformas sustantivas para poder brindar a los estudiantes una visión más amplia de la atención a la diversidad y la inclusión.
Estrategias didácticas	Durante la revisión teórica y empírica del tema objeto de esta investigación se logró identificar que ciertas estrategias y estilos didácticos son más favorecedores que otros para la formación en atención a la diversidad e inclusión. Estos incluyen metodologías constructivistas y de la pedagogía crítica.
Experiencias de Aprendizaje	Todas aquellas situaciones, experiencias y actividades de aprendizaje que conlleven al desarrollo de competencias para la atención a la diversidad y la educación inclusiva son sustantivas para la mejora del perfil inicial de los estudiantes. Planificando las experiencias adecuadas es posible contribuir a una mejor formación de los futuros docentes en el marco de la escuela abierta a la diversidad.

**Tabla 21. Síntesis del programa vigente**

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conocer las implicaciones educativas, culturales y sociales de la atención a la diversidad.</li> <li>2) Analizar las diferentes normativas y políticas de atención a la diversidad y su cumplimiento en la sociedad hondureña.</li> <li>3) Diseñar estrategias que permitan la atención a la diversidad a nivel escolar, laboral y social.</li> </ol>
Competencias	<p>Genéricas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Capacidad para análisis y síntesis.</li> <li>2) Capacidad de comunicación oral y escrita.</li> <li>3) Capacidad de convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y derechos humanos.</li> </ol> <p>Específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4) Capacidad de diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje según los grupos poblacionales, los contextos y niveles de la educación básica.</li> </ol>
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conceptualización y caracterización de la diversidad en Honduras.</li> <li>2) Normas y políticas de atención a la diversidad.</li> <li>3) Currículo y diversidad.</li> <li>4) La escuela y la diversidad.</li> <li>5) Campo profesional y ocupacional versus diversidad.</li> <li>6) Proyectos de atención a la diversidad.</li> </ol>
Metodología	Trabajos prácticos, investigaciones, desarrollo de proyectos, clases magistrales.

Para realizar la reforma al programa de la asignatura vigente, aparte de tomar en consideración los resultados del diagnóstico de la situación, se procedió a la revisión de los *syllabus* y programas de asignaturas relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad en el ámbito español. Tal es el caso de las asignaturas 'Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad' del grado de Maestro de Primaria de la Universidad de Valladolid, 'Atención a la Diversidad' de la Universidad de Salamanca, 'Fundamentos Psicológicos de Atención a la Diversidad' de la Universidad de Cantabria, y 'Atención a la Diversidad en la Escuela Primaria' de la Universidad de Granada, entre otras. En el ámbito latinoamericano se identificaron algunos programas encaminados a formar al profesorado para la escuela inclusiva. Dentro de éstos destacan los materiales de formación del Proyecto Educar en la Diversidad en los países del MERCOSUR (Duck, 2003) y el programa 'Atención a la Diversidad: Formación de Docentes para la Mejora de la Calidad y la Equidad Educativa'. Estos materiales se organizan en módulos y proponen unidades de aprendizaje para la formación en atención a la diversidad.

Tras la esta revisión y, teniendo como guía principal los resultados obtenidos durante el diagnóstico, se procedió a diseñar el plan de la asignatura ajustado a las necesidades detectadas constituido por tres productos: (1) Programa de asignatura (Anexo III); (2) Guión metodológico (Anexo IV), instrumento de planificación didáctica empleado por los docentes en la UPNFM, ambos documentos están elaborados siguiendo los lineamientos otorgados por la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Desarrollo Curricular; y (3) Manual de recursos de aprendizaje para el desarrollo de la

competencia docente en atención a la diversidad (Anexo V). El primer producto diseñado fue el programa y contenido de la asignatura. Se ampliaron las competencias específicas, se propuso una nueva estructura temática, así como nuevas estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje. En la Tabla 22 se incluye una síntesis de la reforma realizada al programa de la asignatura.

**Tabla 22. Programa reformado de la asignatura**

Objetivos	<p>1) Conocer las diferencias humanas y su significado en educación.                  2) Analizar los principios y características de la educación inclusiva.                  3) Diseñar y aplicar estrategias de respuesta educativa para la diversidad del alumnado.                  4) Reflexionar sobre las creencias y actitudes personales sobre las diferencias humanas.</p>
Competencias	<p>Genéricas:                  1) Capacidad para análisis y síntesis.                  2) Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna                  3) Capacidad de convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y derechos humanos.</p> <p>Específicas:                  4) Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.                  5) Capacidad para valorar y reflexionar sobre las actitudes, valores y creencias acerca de la diversidad del alumnado.                  6) Capacidad para implementar estrategias y técnicas de adaptación curricular y de la enseñanza con la finalidad de atender la diversidad del alumnado.</p>
Contenidos	<p>Unidades didácticas</p> <p>1) La Diversidad como valor educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La diferencia como atributo: evolución histórica de la atención a la diversidad. Principios</li> <li>- generales de atención a la diversidad</li> <li>- Conceptos básicos: Inclusión, diversidad.</li> <li>- Clasificación de la diversidad: diferencias individuales y de grupo.</li> <li>- Política y normativa de atención a la diversidad a nivel nacional e internacional.</li> </ul> <p>2) Educación inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos de la educación inclusiva.</li> <li>- Principios que debe asumir la Escuela Inclusiva.</li> <li>- ¿Cómo se construyen las escuelas inclusivas?.</li> </ul> <p>3) La respuesta educativa a la diversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de adaptación a las diferencias individuales y de grupo.</li> <li>- La educación especial como sistema para dar respuesta a las diferencias en rendimiento y capacidad.</li> </ul>
Metodología	<p>En esta asignatura se utilizarán estrategias didácticas del enfoque constructivista (mapa conceptual, estudios de caso, proyectos, trabajo en equipos cooperativos, simulaciones, entre otros) y experiencias de aprendizaje propias de la pedagogía crítica para generar situaciones de análisis y reflexión como el diario de aprendizaje, el video fórum, y visitas de campo.</p>

A partir de la reforma propuesta, se diseñaron el Guión Metodológico y el Manual de Recursos para el Aprendizaje, materiales que complementan el nuevo programa de la asignatura.

### **5.2.3. Desarrollo del plan**

Esta es la tercera etapa en una investigación-acción. Elaborado el plan se ejecutan las actividades que se considera contribuirán a la mejorara de la situación identificada. En esta etapa, participaron 22 estudiantes de tercer año del grado de Educación Básica. El plan de acción se llevó a cabo durante el tercer trimestre del año 2013. Dio comienzo el 1 de septiembre y terminó el 5 de diciembre de 2013. Se desarrolló durante 13 semanas con un total de 65 horas lectivas. Se destinaron 14 horas para la primera unidad didáctica, 20 horas para la segunda y 31 horas para la tercera. Esta distribución se realizó según el grado de contenidos y experiencias de aprendizaje que se debían realizar.

Una sesión típica de clase se iniciaba con la exploración de conocimientos previos, luego se realizaba la discusión del tema en estudio, ya fuera en equipos de trabajo cooperativo o mediante un conversatorio mediado por la docente de la asignatura. Posteriormente, se desarrollaban experiencias prácticas sobre la temática tales como simulaciones y estudios de caso. El cierre de la sesión consistía en escribir una pequeña reflexión sobre las experiencias realizadas en la clase. Otro tipo de sesiones consistían en la realización de un video fórum para propiciar un espacio de reflexión sobre las

creencias y estereotipos en torno a la diversidad humana, estudio de casos, etc.

#### **5.2.4 Evaluación del plan de acción**

En esta cuarta fase se realizó la valoración del plan de intervención al objeto de verificar si los campos de acción de los cuales se había derivado habían contribuido a la mejora de la situación inicial. Para ello, se administró a los participantes un postest utilizando el cuestionario de Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (Paz y Cardona, 2013) y se procedió a efectuar comparaciones con respecto a la situación pretest. Asimismo, los participantes fueron entrevistados, individualmente y en grupo, para conocer el grado de satisfacción con el programa, sus fortalezas, debilidades y posibles cambios a introducir.

### **6. Plan de análisis de los datos**

Culminado el proceso investigativo, llega el momento de identificar las herramientas, los procedimientos, y las técnicas que nos van a permitir analizar e interpretar la información. Para (Kerlinger y Lee, 2002), el análisis de datos es el precedente para la actividad de interpretación que consiste en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones. En este estudio, el plan de análisis se organizó atendiendo a la doble naturaleza de los objetivos de investigación.

Para la identificación y comparación de las percepciones de los estudiantes acerca de la inclusión y la atención a la diversidad por ámbito de estudio y grupo étnico, se realizó un análisis cuantitativo utilizando el paquete estadístico IBM, SPSS Statistics 21 (*Statistical Package for Social Science*). El procedimiento de análisis incluyó las siguientes acciones:

- 1) Elaboración de las matrices de datos que contenían los valores de cada participante en las diferentes variables del estudio.
- 2) Ingreso de los datos a la matriz elaborada.
- 3) Cálculo de estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión), uso de técnicas de análisis factorial, y análisis comparativos (contraste de medias: pruebas *t* para muestras relacionadas al objeto de valorar la eficacia del plan de intervención, y análisis de la varianza entre grupos, en este caso, ANOVAs 3 x 2, para examinar las percepciones y actitudes de los estudiantes en torno a los planteamientos de la inclusión en función del tipo de estudios cursados y el grupo étnico). Para estos últimos análisis se utilizaron pruebas estadísticas paramétricas, tras la comprobación de que los datos cumplían los supuestos de normalidad, linealidad y homogeneidad de la varianza.

Se realizaron, asimismo, análisis cualitativos de los datos, sobre todo, de los obtenidos a través de entrevista y de las preguntas abiertas de los cuestionarios. Todo ello con la intención de conocer las valoraciones y puntos de vista de los participantes acerca del nuevo programa, sus bondades, limitaciones y propuestas de mejora. Según Pérez Serrano (1998), el sentido

de análisis de datos en la investigación cualitativa es reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.

El procesamiento y análisis de la información cualitativa se realizó mediante el programa MAXQDA 10, desarrollando las siguientes acciones:

- 1) Importar las transcripciones de las entrevistas y el grupo focal al programa de análisis.
- 2) Realizar análisis preliminares sobre el posible sistema de codificación.
- 3) Codificar los segmentos identificados para establecer el sistema final de códigos.
- 4) Establecer el sistema de códigos y subcódigos al objeto de identificar las categorías y subcategorías emergentes del discurso, a partir del análisis del contenido de las entrevistas y el grupo de discusión.

Todas estas herramientas nos facilitaron la ordenación, sistematización y organización de los resultados que se presentan a continuación.

### Resultados

#### 1. Introducción

El contenido de este capítulo se ha estructurado en tres secciones que se corresponden con los objetivos de la investigación. La primera sección del capítulo recoge los hallazgos en relación con la etapa de diagnóstico inicial (identificación de las percepciones del alumnado sobre los principios de la inclusión y de la formación recibida en atención a la diversidad en el plan de estudios vigente); la segunda incluye de forma sintética un esbozo del plan de intervención diseñado en respuesta a las necesidades detectadas; y en la tercera sección se presentan los resultados de la evaluación del programa de la asignatura 'Atención a la Diversidad' diseñado para el desarrollo de las competencias en materia de diversidad, así como las valoraciones de los estudiantes acerca de las fortalezas y las debilidades susceptibles de mejora de dicho programa.

## **2. Percepciones del alumnado acerca de la atención a la diversidad y la inclusión: valoración del plan de estudios vigente**

Una parte del primer objetivo fue conocer y comparar por ámbito de estudio y grupo étnico las percepciones de los estudiantes de último año de las carreras de grado de la UPNFM acerca de la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Para ello, se administró la escala PIAD (Cardona y Paz, 2012) que mide (1) los planteamientos y principios de la inclusión y la atención a la diversidad, (2) los contenidos formativos recibidos en la carrera en relación a este dominio, y (3) las competencias consideradas necesarias para el desempeño inicial docente. Posteriormente, se realizó un estudio comparado de estos tres aspectos por ámbito de estudio y pertenencia a grupo étnico.

### **2.1 Análisis descriptivo**

El análisis descriptivo efectuado incluye el cálculo de frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica de cada uno de los componentes o factores de la escala.

#### **2.1.1 Planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad**

A través de este factor se pretendía identificar la percepción de los estudiantes acerca de los planteamientos teóricos y metodológicos propios de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad del alumnado. Como se observa en la Tabla 23, los estudiantes tenían una percepción global claramente favorable de los principios que orientan la atención a la diversidad

en contextos inclusivos ( $M = 32.00$ ;  $DT = 4.26$ ), teniendo en cuenta que la puntuación mínima del factor en su conjunto es de 9 y la máxima de 36.

**Tabla 23. Planteamientos acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (Descriptivos)**

			TD		ED		DA		MD	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total</b>	<b>32.0</b>	<b>4.26</b>								
1. A favor de la diversidad en las aulas.	<b>3.50</b>	.80	24	5	21	5	120	26	305	65
2. Presencia de profesores de apoyo.	<b>3.39</b>	.79	20	4	33	7	161	34	256	55
3. Todos los estudiantes pueden aprender.	<b>3.69</b>	.67	16	3	9	2	80	17	365	78
4. La inclusión mejora la calidad de la enseñanza.	<b>3.58</b>	.69	16	3	9	2	132	28	313	67
5. Atención a la diversidad en todos los niveles.	<b>3.74</b>	.62	13	3	06	1	71	15	380	81
6. Todos los profesores en formación deben recibir contenidos sobre educación especial y educación intercultural.	<b>3.73</b>	.63	12	3	12	3	67	14	379	81
7. Planes de estudio de profesorado que contengan temas relacionados con la atención a la diversidad.	<b>3.53</b>	.74	19	4	14	3	138	29	299	64
8. Aceptaría compartir la docencia con un profesor de apoyo.	<b>3.16</b>	.87	28	6	63	1	187	40	192	41
9. La inclusión y la atención a la diversidad deberían ser ejes transversales en los planes de estudio.	<b>3.47</b>	.66	8	5	21	5	185	26	256	65

1 (TD) = Totalmente en desacuerdo; 2 (ED) = En desacuerdo; 3 (DA) = De acuerdo; 4 (MA) = Muy de acuerdo

Todos los ítems que medían este factor fueron valorados con puntajes por encima del punto medio de la escala (mín. 1-máx. 4) situado en 2.50. Los planteamientos que obtuvieron reacciones más positivas fueron: el ítem 5 ‘La atención a la diversidad debe brindarse en todos los niveles del sistema educativo’ ( $M = 3.74$ ;  $DT = .62$ ); el ítem 6 ‘Todos los profesores en formación deberían recibir contenidos sobre educación especial y educación intercultural’

( $M = 3.73$ ;  $DT = .63$ ) y el ítem 3 'Todos los estudiantes pueden aprender' ( $M = 3.69$ ;  $DT = .68$ ). Sin embargo, aunque las percepciones acerca de los principios de la inclusión parecen positivas, sólo un 41% de los respondientes estaban muy de acuerdo en compartir la docencia con un profesor de apoyo.

### **2.1.2 Contenidos formativos abordados en la carrera**

Como parte del diagnóstico se quería analizar en qué medida los estudiantes habían recibido contenidos formativos relacionados con la puesta en práctica de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. La puntuación total obtenida de la suma de todos los ítems de esta subescala ( $M = 14.50$ ;  $DT = 3.73$ ) resultó ser levemente inferior al punto medio situado en 15 (mín. 6 - máx. 24). Esto indica que los estudiantes tenían un conocimiento bajo del uso de estrategias para implementar la educación inclusiva y atender la diversidad.

Por ítems, los contenidos formativos que al parecer se habían abordado en menor grado ( $M = 2.11$ ;  $DT = .90$ ) fueron, en primer lugar, los relativos a procesos de reflexión sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad (ítem 6); en segundo lugar, el diseño de las adaptaciones curriculares (ítem 1) ( $M = 2.15$ ;  $DT = .88$ ) y, en tercer lugar, la implementación de adaptaciones instructivas (ítem 2) ( $M = 2.50$ ;  $DT = .88$ ). Como puede visualizarse en la Tabla 24, en ninguna de las estrategias consideradas básicas para implementar la inclusión y la atención a la diversidad se había recibido formación suficiente, a juicio de los respondientes. A título de ejemplo, baste considerar que un 69%

de los encuestados decían no se había abordado suficientemente en su formación el diseño de adaptaciones curriculares, ni instructivas (51%). Sin embargo, algo más de la mitad de los respondientes decía conocer estrategias didáctico-organizativas (53%) y de evaluación auténtica (59%).

**Tabla 24. Contenidos formativos recibidos sobre inclusión y atención a la diversidad (Descriptivos)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>NA</i>		<i>AL</i>		<i>SU</i>		<i>MU</i>	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total</b>	<b>14.5</b>	<b>3.73</b>								
1. Diseño de adaptaciones curriculares.	2.15	.88	113	24	213	45	104	22	40	09
2. Implementación de adaptaciones instructivas.	2.50	.88	58	12	185	39	161	34	66	14
3. Estrategias organizativas (agrupamiento).	2.59	.89	50	11	171	36	170	36	79	17
4. Estrategias de enseñanza colaborativa.	2.55	.85	50	11	173	37	185	39	62	13
5. Estrategias y recursos de evaluación auténtica.	2.69	.88	43	09	149	32	188	40	90	19
6. Procesos de reflexión crítica sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad.	2.11	.90	127	27	204	43	98	21	41	09

1 = Nada; 2 = Algo; 3 = Suficientemente; 4 = Mucho

### 2.1.3 Competencias necesarias para atender la diversidad

A través de este factor se pretendía identificar aquellas competencias que los estudiantes consideraban necesarias fuesen abordadas durante su período formativo para atender la diversidad en contextos inclusivos. En esta subescala, el estudiante debía asignar un valor entre 1 a 10 puntos a las competencias incluidas en el cuestionario. Todas las competencias fueron consideradas importantes y necesarias, sin embargo, las mejor valoradas para el desempeño docente fueron, en primer lugar, ítem 8, la 'Capacidad para

reflexionar críticamente sobre las actitudes y valores relacionados con la diversidad' ( $M = 8.57$ ;  $DT = 1.51$ ); en segundo lugar, ítem 2, la 'Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención en contextos culturales y sociales diversos' ( $M = 8.48$ ;  $DT = 1.62$ ) y; en tercer lugar, ítem 4, la 'Capacidad para realizar adaptaciones instructivas en clase' ( $M = 8.47$ ;  $DT = 1.56$ ). Los resultados completos se presentan en la Tabla 25.

**Tabla 25. Competencias necesarias para la atención a la diversidad  
(Descriptivos)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
<b>Total</b>	<b>66.9</b>	10.2		
1. Capacidad para valorar la diversidad del alumnado.	<b>8.27</b>	1.56	2	10
2. Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención en contextos culturales y sociales diversos.	<b>8.48</b>	1.62	1	10
3. Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares.	<b>8.23</b>	1.79	1	10
4. Capacidad para realizar adaptaciones instructivas en el aula de clase.	<b>8.47</b>	1.66	1	10
5. Capacidad para implementar estrategias organizativas.	<b>8.26</b>	1.70	1	10
6. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.	<b>8.17</b>	1.76	1	10
7. Capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica.	<b>8.32</b>	1.84	2	10
8. Capacidad para reflexionar críticamente sobre las actitudes, valores y acciones relacionadas con la atención a la diversidad.	<b>8.57</b>	1.51	2	10

realizar adaptaciones instructivas en el aula de clase' ( $M = 8.47$ ;  $DT = 1.56$ ).

Los resultados completos se presentan en la Tabla 25.

## 2.2. Análisis comparado

Otro de los aspectos que se quería conocer como parte del primer objetivo era si existían diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de los estudiantes, según el ámbito de estudios que cursaban y

la pertenencia a un grupo étnico mayoritario o minoritario. Para ello, se realizó un análisis de la varianza entre grupos (ANOVA 3 x 2) tomando como primera variable independiente el ámbito de estudio (CC.SS. y Educación vs. Educación Física, Arte e Idiomas vs. Ciencia y Tecnología) y como segunda variable independiente el grupo étnico (minoritario vs. mayoritario). Los efectos principales de ambas variables y de la interacción se examinaron por factores y dentro de cada factor por ítems.

### **2.2.1. Planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad**

Como paso previo y para asegurarnos que no se violaban los supuestos de normalidad, linealidad y homogeneidad de las varianzas, se calculó el test de Levene, obteniéndose un valor  $p$  superior a .50, lo cual venía a demostrar que las varianzas entre grupos de la variable dependiente eran semejantes.

Tal como se muestra en la Tabla 26, ni el efecto principal de ámbito de estudio [ $F(2, 469) = .56, p = .570$ ], ni el efecto principal de grupo étnico [ $F(1,469) = .01, p = .924$ ] resultaron estadísticamente significativos. Estos resultados sugieren que las percepciones acerca de los principios de la inclusión que tienen los estudiantes de los tres ámbitos de estudio considerados (CC. SS. y Educación, EF, Arte e Idiomas, y Ciencia y Tecnología), así como las de los grupos mayoritario y minoritario eran semejantes; es decir, no diferían significativamente.

**Tabla 26. Planteamientos acerca de la inclusión y atención a la diversidad en función del ámbito de estudio y el grupo étnico (Contraste de medias)**

Total factor	CC SS y Educ.		EF, Arte e Idiomas		CC TE		Efect	F	gl	p
	M	DT	M	DT	M	DT				
Grupo mayoritario	<b>32.01</b>	4.17	<b>32.34</b>	4.55	<b>31.78</b>	4.03	A	.56	2	.570
Grupo minoritario	<b>31.81</b>	5.18	<b>32.19</b>	3.07	<b>32.81</b>	2.63	G	.01	1	.924
							AxG	.61	2	.544
1. A favor de la diversidad										
Mayoritario	<b>3.56</b>	.74	<b>3.54</b>	.82	<b>3.42</b>	.81	A	.73	2	.482
Minoritario	<b>3.50</b>	.88	<b>3.24</b>	1.0	<b>3.64</b>	.67	G	.17	1	.682
							AxG	1.37	2	.255
2. Presencia de profesores apoyo										
Mayoritario	<b>3.38</b>	.81	<b>3.42</b>	.82	<b>3.39</b>	.73	A	.47	2	.623
Minoritario	<b>3.28</b>	.92	<b>3.38</b>	1.0	<b>3.55</b>	.52	G	.00	1	.967
							AxG	.37	2	.691
3. Todos pueden aprender										
Mayoritario	<b>3.63</b>	.63	<b>3.76</b>	.63	<b>3.72</b>	.67	A	.91	2	.405
Minoritario	<b>3.62</b>	.46	<b>3.71</b>	.46	<b>3.82</b>	.40	G	.03	1	.873
							AxG	.15	2	.864
4. La inclusión mejora la calidad enseñanza.										
Mayoritario	<b>3.55</b>	.74	<b>3.70</b>	.63	<b>3.52</b>	.69	A	2.30	2	.101
Minoritario	<b>3.50</b>	.84	<b>3.76</b>	.46	<b>3.45</b>	.52	G	.03	1	.855
							AxG	.17	2	.843
5. Atención a la diversidad en todos los niveles										
Mayoritario	<b>3.69</b>	.67	<b>3.81</b>	.54	<b>3.55</b>	.61	A	.59	2	.556
Minoritario	<b>3.78</b>	.49	<b>3.76</b>	.43	<b>3.76</b>	.93	G	.40	1	.529
							AxG	.94	2	.392
6. Todos los profesores en formación deben recibir contenidos sobre EE										
Mayoritario	<b>3.75</b>	.60	<b>3.75</b>	.65	<b>3.69</b>	.65	A	.94	2	.393
Minoritario	<b>3.59</b>	.83	<b>3.86</b>	.35	<b>3.82</b>	.40	G	.08	1	.776
							AxG	1.26	2	.282
7. Planes de estudio que contengan temas relacionados con la diversidad										
	<b>3.57</b>	.70	<b>3.57</b>	.56	<b>3.44</b>	.77	A	1.57	2	.209
	3.31	.89	<b>3.71</b>	.74	<b>3.46</b>	.50	G	0.66	1	.797
							AxG	2.20	2	.111
8. Aceptaría compartir la docencia con un profesor de apoyo.										
Mayoritario	<b>3.24</b>	.84	<b>3.22</b>	.87	<b>2.96</b>	.89	A	.73	2	.483
Minoritario	<b>3.22</b>	.90	<b>2.95</b>	.80	<b>3.01</b>	.90	G	.60	1	.440
							AxG	.32	2	.043*
9. La inclusión y la AD ejes transversales.										
Mayoritario	<b>3.52</b>	.63	<b>3.49</b>	.65	<b>3.40</b>	.67	A	.36	2	.696
Minoritario	<b>3.31</b>	.82	<b>3.43</b>	.60	<b>3.64</b>	.68	G	.01	1	.913
							AxG	1.64	2	.193

\*Significativa al 5% ( $p < .05$ )

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; DA = De acuerdo; MA = Muy de acuerdo

Igualmente, el efecto de la interacción A x G resultó no estadísticamente significativo [ $F(2, 469) = .61, p = .544$ ], exceptuado el ítem 8 'Aceptaría compartir la docencia con un profesor de apoyo'. El análisis *post hoc* de las medias de este ítem empleando el test de Scheffé indicaron que la media del grupo de participantes que estudiaba Educación Física, Arte e Idiomas del grupo mayoritario ( $M = 3.22; DT = .87$ ) fue significativamente diferente de la del grupo minoritario ( $M = 2.95; DT = .81$ ), mientras que en los otros dos grupos CC. SS. y Educación y Ciencia y Tecnología no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos mayoritario y minoritario. Estos resultados vienen a indicar que la enseñanza colaborativa es una práctica mejor percibida por los estudiantes del grupo mayoritario de EF, Arte e Idiomas que del minoritario del mismo ámbito de estudio.

### **2.2.2 Contenidos formativos abordados en la carrera**

La Tabla 27 contiene los resultados de este factor. Puede observarse que ni el efecto principal de ámbito de estudio [ $F(2, 469) = .258, p = 0.77$ ], ni el efecto principal del grupo étnico [ $F(1,469) = .236, p = .627$ ] fueron estadísticamente significativos, resultados que indican que las percepciones de los estudiantes acerca de los contenidos formativos abordados en la carrera resultaron ser semejantes. Sin embargo, en el ítem 2 'Implementación de adaptaciones instructivas' y en el 6 'Procesos de reflexión crítica sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad' se apreciaron diferencias estadísticamente significativas atribuibles al ámbito de estudio. Las pruebas *post hoc* indicaron que los estudiantes de Ciencias Sociales y Educación ( $M = 2.55; DT = .85$ ) y los de Ciencia y Tecnología ( $M = 2.53; DT = .92$ ) decían haber

adquirido conocimientos para implementar adaptaciones instructivas en grado significativamente mayor que los de Educación Física, Arte e Idiomas ( $M = 2.46$ ;  $DT = .88$ ).

**Tabla 27**

**Contenidos formativos abordados en la carrera en función del ámbito de estudio y grupo étnico (Contraste de medias)**

Total factor	CC.SS. y Educ		EF, Arte, Idiomas		CC TE		Efect	F	Gl	p
	M	DT	M	DT	M	DT				
<b>Grupo mayoritario</b>	<b>15.0</b>	3.79	<b>14.4</b>	3.75	<b>14.2</b>	3.50	A	2.58	2	.077
<b>Grupo minoritario</b>	<b>14.6</b>	3.73	<b>12.8</b>	3.70	<b>15.5</b>	4.34	G	.24	1	.627
							AxG	1.96	2	.142
1. Diseño de adaptaciones curriculares										
Mayoritario	<b>2.27</b>	.91	<b>2.10</b>	.86	<b>2.02</b>	.82	A	1.68	2	.187
Minoritario	<b>2.16</b>	.84	<b>1.95</b>	.94	<b>2.64</b>	1.12	G	.881	1	.347
							AxG	2.96	2	.052
2. Implementación de adaptaciones instructivas										
Mayoritario	<b>2.55</b>	.85	<b>2.46</b>	.88	<b>2.53</b>	.92	A	3.21	2	.041*
Minoritario	<b>2.34</b>	.86	<b>2.10</b>	.95	<b>2.91</b>	.94	G	.248	1	.619
							AxG	2.42	2	.090
3. Estrategias organizativas (agrupamiento)										
Mayoritario	<b>2.61</b>	.89	<b>2.63</b>	.88	<b>2.59</b>	.87	A	2.68	2	0.70
Minoritario	<b>2.56</b>	.91	<b>2.10</b>	.88	<b>2.91</b>	.83	G	.474	1	.492
							AxG	3.19	2	.042*
4. Estrategias de enseñanza colaborativa										
Mayoritario	<b>2.59</b>	.83	<b>2.56</b>	.95	<b>2.55</b>	.77	A	.942	2	.391
Minoritario	<b>2.56</b>	.84	<b>2.38</b>	.92	<b>2.18</b>	.87	G	2.32	1	.128
							AxG	.641	2	.466
5. Estrategias y recursos de evaluación auténtica										
Mayoritario	<b>2.72</b>	.87	<b>2.74</b>	.90	<b>2.68</b>	.86	A	.453	2	.355
Minoritario	<b>2.63</b>	.97	<b>2.38</b>	.86	<b>2.73</b>	.78	G	1.08	1	.849
							AxG	.791	2	.620
6. Procesos de reflexión crítica sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad										
Mayoritario	<b>2.31</b>	.92	<b>1.96</b>	.84	<b>1.91</b>	.83	A	4.90	2	.008*
Minoritario	<b>2.38</b>	.94	<b>1.90</b>	.94	<b>2.18</b>	.98	G	.516	1	.473
							AxG	.428	2	.652

\*Significativa al 5% ( $p < .05$ )

1 = Nada; 2 = Algo; 3 = Suficientemente; 4 = Mucho

Igualmente, los estudiantes de Ciencias Sociales y Educación ( $M = 2.31$ ;  $DT = .92$ ) habían analizado y debatido las creencias y estereotipos sobre la diversidad humana significativamente más en sus clases que los de Educación Física, Arte e Idiomas ( $M = 1.96$ ;  $DT = .84$ ) y los de Ciencia y Tecnología ( $M = 1.91$ ;  $DT = .83$ ). El efecto de la interacción A x G tampoco fue significativo en el conjunto de la escala [ $F(2, 469) = 1.96$ ,  $p = .142$ ], pero en cambio sí lo fue en el ítem 3 'Estrategias instructivas (agrupamiento)'. Estos resultados indican que el abordaje de estos contenidos no fue percibido por igual dentro del grupo mayoritario que minoritario en el seno del cual los estudiantes de Ciencia y Tecnología se mostraban más satisfechos con la formación recibida en este aspecto ( $M = 2.91$ ;  $DT = .83$ ) que los de Ciencias Sociales y de la Educación ( $M = 2.56$ ;  $DT = .91$ ) y que los de Educación Física, Arte e Idiomas ( $M = 2.10$ ;  $DT = .88$ ).

### **2.2.3. Competencias necesarias para atender la diversidad**

Se halló (véase Tabla 28) que las competencias que consideraban los estudiantes necesarias para el desempeño docente ante la diversidad valoradas en su conjunto no diferían estadísticamente en función del ámbito de estudio [ $F(2, 469) = .428$ ,  $p = .652$ ] ni del grupo étnico [ $F(1, 469) = .793$ ,  $p = .374$ ]. No obstante, el análisis por elementos reveló que la 'Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención en contextos diversos' (ítem 2) fue una competencia significativamente mejor valorada por los estudiantes de Ciencia y Tecnología ( $M = 8.57$ ;  $DT = 1.60$ ) que por los de CC. SS. y Educación ( $M = 8.49$ ;  $DT = 1.48$ ) y de EF, Arte e Idiomas ( $M = 8.43$ ;  $DT = 1.74$ ).

**Tabla 28. Competencias necesarias para el desempeño docente en atención a la diversidad en función del ámbito de estudio y grupo étnico (Contraste de medias)**

Total factor	CC.SS. y Educ.		EF, Arte, Idiomas		CC. TE.		Efecto	F	gl	p
	M	DT	M	DT	M	DT				
<b>Grupo Mayoritario</b>	66.8	13.5	67.4	10.6	66.7	12.2	A	.428	2	.652
<b>Grupo Minoritario</b>	64.6	9.21	66.4	10.4	67.5	10.4	G	.793	1	.374
							AxG	.088	2	.916
Capacidad para valorar la diversidad del alumnado										
Mayoritario	8.20	1.53	8.46	.80	8.32	1.58	A	.190	2	.827
Minoritario	8.22	1.64	7.76	.74	8.27	1.10	G	1.11	1	.291
							AxG	1.19	2	.304
Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de AD en contextos diversos.										
Mayoritario	8.49	1.48	8.43	1.74	8.57	1.60	A	3.47	2	.032*
Minoritario	7.97	2.17	8.48	1.43	9.45	.934	G	.342	1	.559
							AxG	2.85	2	.058
Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares										
Mayoritario	8.23	1.81	8.16	1.87	8.46	1.63	A	.253	2	.776
Minoritario	7.75	2.03	8.19	1.91	7.82	1.77	G	1.92	1	.166
							AxG	.598	2	.550
Capacidad para realizar adaptaciones instructivas en el aula										
Mayoritario	8.41	1.59	8.53	1.63	8.62	1.62	A	.253	2	.776
Minoritario	8.09	2.22	8.33	1.98	8.64	1.28	G	1.92	1	.166
							AxG	.598	2	.550
Capacidad implementar estrategias organizativas										
Mayoritario	8.27	1.51	8.40	1.59	8.27	1.84	A	.799	2	.450
Minoritario	8.13	2.22	8.24	1.57	7.36	2.54	G	.474	1	.491
							AxG	.149	2	.149
Capacidad desarrollar procesos colaborativos con otros profesores										
Mayoritario	8.18	1.50	8.38	1.73	8.03	1.93	A	1.13	2	2.22
Minoritario	8.16	1.88	8.33	1.42	7.64	3.52	G	2.59	1	1.31
							AxG	.813	2	.415
Capacidad realizar evaluación auténtica										
Mayoritario	8.46	1.45	8.53	1.45	8.66	1.47	A	1.21	2	.327
Minoritario	8.22	1.88	8.48	1.47	9.00	1.26	G	.356	1	.551
							AxG	.178	2	.837
Capacidad reflexionar críticamente sobre las actitudes/acciones AD										
Mayoritario	8.58	1.46	8.69	1.57	8.62	1.44	A	.638	2	.529
Minoritario	8.16	1.83	8.62	1.32	8.55	1.96	G	.509	1	.476
							AxG	.511	2	.600

\*Significativa al 5% ( $p < .05$ ); Escala de 1 a 10 = 1= *Nada necesaria*; 10 = *Muy necesaria*

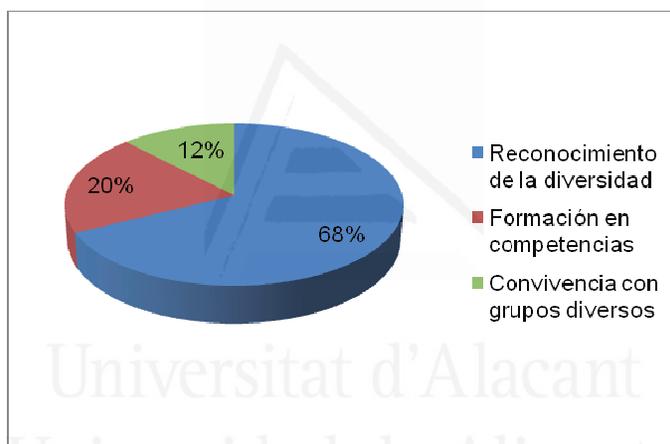
El efecto de la interacción A x G fue no significativo [ $F = (2, 469) = .088$ ,  $p = .916$ ], con lo cual las percepciones acerca de las competencias docentes que los participantes consideran de importancia en la atención de las diferencias y la inclusión fueron semejantes en los estudiantes de los tres ámbitos de estudio (CC SS y Educación, EF, Arte e idiomas, y Ciencia y Tecnología), así como en los estudiantes pertenecientes a los grupos mayoritario y minoritario.

### **2.3 Valoración del plan de estudios vigente por los estudiantes**

La valoración que los estudiantes hicieron de la formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusión, se realizó a través de las preguntas abiertas de la escala PIAD. La primera interrogante tenía que ver con las opiniones de los estudiantes sobre los puntos positivos del plan de estudio vigente y la segunda sobre sugerencias para mejorar el proceso formativo para la atención a la diversidad en la UPNFM. Las respuestas a la primera cuestión pueden agruparse en torno a tres temáticas:

- a) Reconocimiento de la diversidad humana como un valor educativo.
- b) La formación basada en competencias permite un desarrollo integral del educando.
- c) La convivencia en las aulas con estudiantes de los grupos étnicos del país y de personas con discapacidad es un elemento que contribuyó a enriquecer la cultura universitaria en la UPNFM.

Los porcentajes de estas valoraciones se presentan en la Figura 13, en la que puede identificarse que el 68% de los estudiantes manifestó que el plan de estudios vigente les había permitido reconocer la diversidad como un elemento valioso del proceso de enseñanza, el 20% opinaba que las experiencias en las aulas con estudiantes culturalmente diversos y con discapacidad les había enriquecido y, finalmente, el 12% valoró la educación por competencias como un enfoque innovador y pertinente en la formación inicial de los docentes.



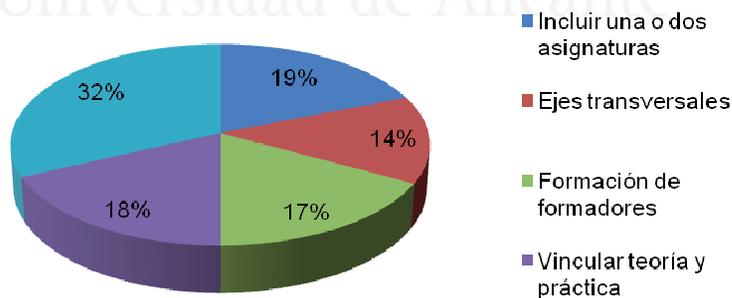
**Figura 13. Aspectos positivos del plan de estudios vigente**

Como sugerencias para mejorar el proceso de formación para la inclusión y la diversidad se propuso:

- a) Incluir en el plan de estudios una o más asignaturas específicas acerca de la inclusión y la diversidad en todas las carreras de la universidad.
- b) Incorporar la formación para la diversidad y la escuela inclusiva como ejes transversales del currículo.

- c) Formar a los formadores de formadores en atención a la diversidad e inclusión.
- d) Vincular teoría con práctica, la formación para la inclusión y la atención a la diversidad no puede limitarse a su aspecto teórico.
- e) Formar en estrategias de respuesta a la diversidad del alumnado (adaptaciones instructivas, curriculares, estrategias de agrupamiento).

La Figura 14 muestra los porcentajes de respuesta para cada una de las sugerencias de mejora propuestas por los estudiantes. Como puede apreciarse, el 32% indica la necesidad de incluir una o dos asignaturas específicas, un 18% señala la importancia de vincular la teoría con prácticas en contextos reales, el 17% de los respondientes considera que la formación del profesorado universitario en atención a la diversidad es un aspecto que se debe mejorar y el 14% considera que la formación en atención a la diversidad debe de ser un eje transversal de los planes de estudio.



**Figura 14. Sugerencias para la mejora del proceso formativo en atención a la diversidad en la UPNFM**

Los segmentos de texto extraídos de las respuestas a las preguntas abiertas y que otorgan mayor significado a los porcentajes presentados anteriormente se incluyen en la Tabla 29. De su análisis, cabe deducir que el análisis efectuado contribuyó al desarrollo de una mayor sensibilización hacia la diversidad y de las competencias que necesitaban adquirir. Los estudiantes expresaron la necesidad de contar con asignaturas específicas sobre estos temas y con un eje transversal que esté presente en todo el plan de estudios, incluyendo, sobre todo, formación relacionada con las estrategias de respuesta a la diversidad. Esta preparación debe vincular fuertemente la teoría con la práctica en contextos reales y para que ello sea posible el profesorado universitario ha de contar con un proceso de desarrollo profesional en estos campos.

## **2.4 Conclusiones**

El estudio de las percepciones de los estudiantes de la UPNFM sobre la atención a la diversidad y la inclusión permitió conocer que al concluir con las asignaturas del plan de estudios los futuros docentes tienen una percepción bastante favorable con los planteamientos y principios acerca de la atención a la diversidad y la inclusión. En relación al grado de abordaje de contenidos relacionados con las medidas y estrategias para atender la diversidad desde una perspectiva inclusiva, se concluye que los estudiantes tienen un pobre dominio de los aspectos teóricos y prácticos para implementar adaptaciones instructivas, diseñar adaptaciones curriculares, usar el agrupamiento como medida para diferenciar la enseñanza y/o trabajar colaborativamente.

**Tabla 29. Valoraciones y sugerencias para la mejora del plan de estudios efectuadas por estudiantes de 4º año de magisterio en la UPNFM**

Aspectos positivos del plan	Sugerencias para la mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “El plan de estudios actual aborda el tema de la diversidad y la atención diferenciada, esto me parece muy bien, puesto que nos da una base y nos servirá mucho en nuestra vida docente”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Que se incluyan en los contenidos de las asignaturas, sobre todo, en las de formación pedagógica temas relacionados sobre la diversidad y cómo manejarla; es muy importante esta formación y casi no se enseña”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “He logrado comprender gracias a la formación en este plan que todos debemos ser tratados por igual, que no debemos hacer distinción de personas, que como docentes debemos ayudar a las personas con necesidades educativas especiales”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Que se nos permita tener experiencias para poner en práctica estrategias adaptativas, trabajando directamente con los estudiantes de las escuelas e institutos”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Lo bueno ha sido que durante nuestra formación hemos tenido compañeros de los grupos étnicos y con discapacidad; eso es una nueva cultura”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Capacitar al personal docente sobre inclusión y sobre programas de atención a la diversidad”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Hay asignaturas en todas las carreras que aunque no son específicas sobre estos temas nos brindan conocimientos básicos sobre multiculturalidad, derechos humanos, y estrategias didácticas para ciertos tipos de diversidad”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Se necesita mejorar mucho en la práctica, no solo en teoría, porque los estereotipos siguen siendo predominantes en las aulas”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “La formación en competencias es un punto positivo del nuevo plan de estudios”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Estos temas se abordan de manera muy superficial; hay que realizar prácticas que dejen experiencias significativas y convivir con personas conocedoras del tema, incluyendo a todas las carreras de la Universidad”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Se ha introducido la idea de que cada cual aprende a su manera y con ritmo propio”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Los docentes de la universidad también deben atender a la diversidad. A veces están más pendientes de abarcar los contenidos que de atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Al menos se ha mencionado la necesidad que existe de fomentar una educación más inclusiva; se ha comenzado a concienciar sobre cuán innovadora debe ser la educación actual”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “La formación para la diversidad se debe trabajar como eje transversal y tener asignaturas específicas”.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tener prácticas en ambientes de diversidad o contar con una clase que aborde específicamente el tema”.</li> <li>- “Deben existir, por lo menos, dos asignaturas sobre la atención a la diversidad y la inclusión”.</li> </ul>

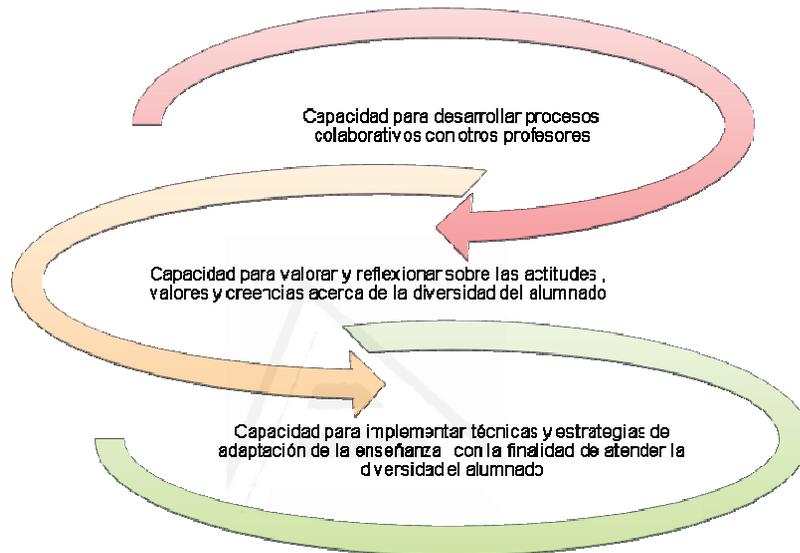
Como competencias docentes necesarias para atender la diversidad, las más valoradas por los estudiantes fueron la 'capacidad de reflexionar sobre las creencias acerca de la diversidad', la 'capacidad de diseñar estrategias de respuesta a la diversidad y la 'capacidad para realizar adaptaciones instructivas'. Los estudiantes participantes estimaron que los planes de formación en la UPNFM para la atención a la diversidad deben incluir en todas las carreras al menos una o dos asignaturas específicas sobre la temática, contar con un eje transversal común en todas las materias y vincular la teoría con la práctica.

El análisis comparado reflejó algunas diferencias significativas en función del ámbito de estudios en los contenidos formativos recibidos sobre atención a la diversidad y en las competencias que han de desarrollarse, diferencias que fueron semejantes en los grupos mayoritario y minoritarios, de ahí que el efecto de la interacción fuese no significativa.

### **3. Diseño e implementación del plan de acción**

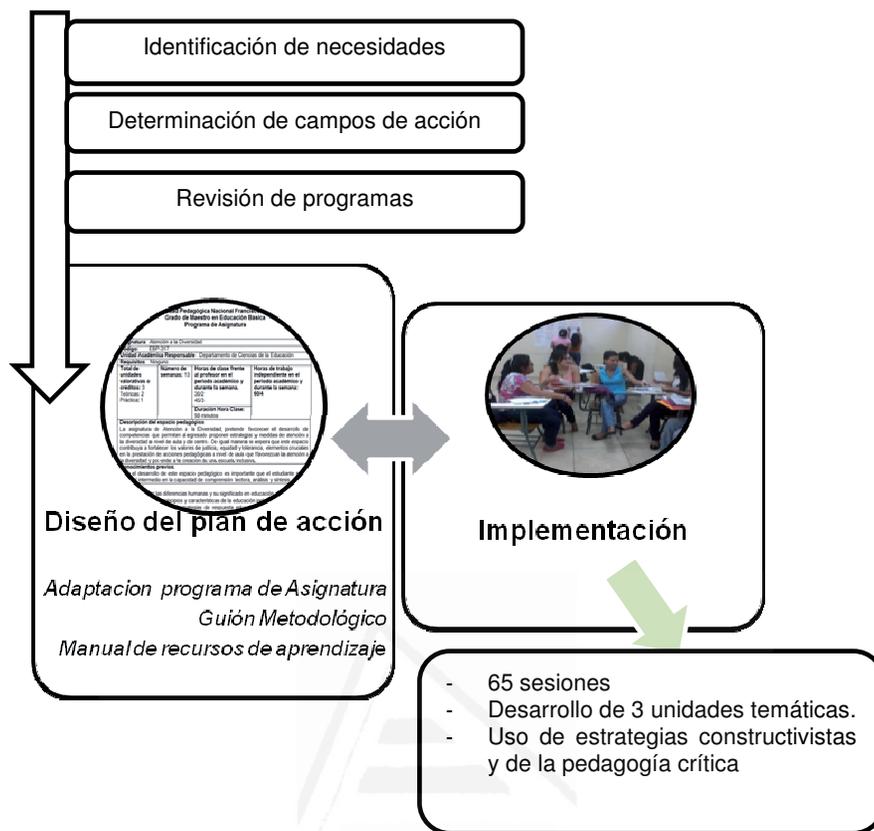
El segundo objetivo de este estudio consistía en diseñar un plan de acción (programa) adaptado a las necesidades formativas detectadas para desarrollar la competencia docente en atención a la diversidad e implementarlo en una de las asignaturas del grado de maestro en educación básica. El primer paso fue tomar decisiones en relación a cuáles serían las competencias y objetivos a desarrollar, durante la implementación. Para ello se contrastaron los resultados de la etapa del diagnóstico, la propuesta del perfil de competencias

del proyecto de formación del profesorado para la educación inclusiva de la EADSNE (2010), la revisión teórica y de la literatura empírica. Habiendo efectuado este contraste, en el plan de acción se tomaron en cuenta las competencias que se muestran en la Figura 15.



**Figura 15. Competencias que se incluyeron en el plan de acción**

A partir de la determinación de los campos de acción, se diseñó el plan de intervención, el cual consistió en la adaptación del programa de la asignatura 'Atención a la Diversidad' con énfasis en el desarrollo de competencias. La implementación del plan tuvo una duración de 13 semanas y un total de 65 sesiones de clase. El estudio de las unidades temáticas se desarrolló por medio de estrategias didácticas constructivistas y de la pedagogía crítica. La Figura 16 esquematiza el diseño e implementación del plan de intervención.



**Figura 16. Diseño e implementación del plan de acción**

#### **4. Evaluación del programa de la asignatura ‘Atención a la Diversidad’**

La evaluación del programa se realizó mediante contraste de la competencia inicial y final en atención a la diversidad tras la implementación del programa adaptado de la asignatura ‘Atención a la Diversidad’ que siguieron un grupo de 22 estudiantes del grado de maestro en educación básica. Por lo tanto, determinar el nivel de competencia de los estudiantes para desenvolverse adecuadamente en aulas diversas antes de la implementación del programa fue el primer paso de la evaluación. Para ello, se realizó la administración de una pre-prueba que permitió identificar el nivel de

competencia inicial de los estudiantes. Posteriormente, se realizó una post-prueba al objeto de determinar los cambios experimentados en la competencia docente en atención a la diversidad tras la implementación del programa.

#### **4.1 Valoración cuantitativa**

La medición del nivel de competencia en atención a la diversidad pre y postest, así como la comparación y el contraste correspondiente tras la intervención se efectuó utilizando descriptivos, frecuencias y porcentajes, así como técnicas de inferencia estadística, en este caso, la *t* de Student para muestras relacionadas, lo que permitió examinar si las diferencias de medias encontradas entre el pre y el postest tenían significación estadística.

##### **4.1.1. Descripción de la competencia inicial: pretest**

Identificar y conocer el nivel de desarrollo de la competencia inicial en atención a la diversidad de los estudiantes que participaron en el proceso de intervención (seguimiento del curso 'Atención a la Diversidad') fue un factor clave para estimar y, posteriormente, determinar si el plan de mejora había surtido efectos. Las competencias iniciales conceptuales, procedimentales, así como actitudinales medidas a través del cuestionario Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (Paz y Cardona, 2013), adaptada al contexto hondureño, se describen a continuación.

#### 4.1.1.1 Conocimientos

En relación al grado de dominio de conocimientos relativos a la inclusión y la diversidad, encontramos que los estudiantes poseían un dominio conceptual bajo ( $M = 10.7$ ,  $DT = 2.34$ ), tal como lo demuestra el puntaje obtenido en la sub-escala, el cual se ubica claramente por debajo del punto medio situado en 12.50 puntos. En el análisis desglosado por ítems (véase Tabla 30), se observa que los participantes antes de la intervención no tenían un 'Concepto claro de educación inclusiva' ( $M = 1.91$ ,  $DT = .75$ ), ni de las 'Modalidades educativas para la inclusión' ( $M = 2.05$ ,  $DT = .84$ ), así como tampoco de las 'Funciones del profesorado de apoyo' ( $M = 1.91$ ,  $DT = .81$ ). El conocimiento acerca de los 'Soportes y recursos para atender a la diversidad' fue levemente superior al punto medio de la escala ( $M = 2.64$ ,  $DT = 1.09$ ).

**Tabla 30. Competencia conceptual en atención a la diversidad  
(Pretest)**

			MB		BA		AL		MA	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total</b>	<b>10.7</b>	<b>1.57</b>								
1. Concepto educación inclusiva	<b>1.91</b>	.75	6	<b>27</b>	13	<b>59</b>	2	<b>10</b>	1	<b>4</b>
2. Modalidades educativas	<b>2.05</b>	.84	6	<b>27</b>	10	<b>46</b>	5	<b>23</b>	1	<b>4</b>
3. Estrategias organizativas y didac	<b>2.23</b>	.75	4	<b>18</b>	9	<b>41</b>	9	<b>41</b>	-	-
4. Apoyos y recursos	<b>2.64</b>	1.09	3	<b>14</b>	9	<b>41</b>	3	<b>14</b>	7	<b>32</b>
5. Funciones profesorado de apoyo	<b>1.91</b>	.81	8	<b>36</b>	8	<b>36</b>	6	<b>28</b>	-	-

1 (MB) = *Muy baja*, 2 (B) = *Baja*, AL = 3 (AL) = *Alta*, 4 (MA) = *Muy alta*

#### 4.1.1.2 Habilidades

En lo que respecta al desarrollo de las habilidades y destrezas docentes para la atención a la diversidad y, teniendo en cuenta que el punto medio de la

sub-escala es de 20, se encontró que los estudiantes poseían habilidades inferiores ( $M = 17$ ,  $DT = 3.09$ ). Realizando un análisis por habilidad (Tabla 31), se identificó que la 'Autocrítica sobre las creencias acerca de la diversidad' es la habilidad con menor grado de dominio ( $M = 1.81$ ,  $DT = .59$ ), le sigue 'Aplicar estrategias didácticas para dar respuesta a la diversidad' ( $M = 1.82$ ,  $DT = .66$ ) y, finalmente, el 'Trabajo cooperativo entre profesores regulares y profesores de apoyo' ( $M = 2.00$ ,  $DT = .69$ ). El resto de las habilidades que se pueden visualizar en la tabla se encuentran en un desarrollo más elevado, sin embargo, a excepción de la habilidad para formarse 'Buenas expectativas de los estudiantes', el resto de las destrezas siguen en un nivel inferior al punto medio de la escala que para los ítems es de 2.5. Estas afirmaciones vienen respaldadas por el porcentaje de respuesta de los participantes que, como puede apreciarse en la tabla, en su mayoría dan apoyo a que las destrezas adquiridas son insuficientes para atender a la diversidad.

**Tabla 31. Habilidades adquiridas  
(Pretest)**

			NA		AL		BA		MU	
	M	DT	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>3.09</b>								
1. Autocriticar las creencias sobre la diversidad.	<b>1.81</b>	.58	6	<b>27</b>	14	<b>64</b>	2	<b>9</b>	-	-
2. Reconocer la diversidad como recurso.	<b>2.18</b>	.79	5	<b>23</b>	8	<b>36</b>	9	<b>41</b>	-	-
3. Tener buenas expectativas del alumnado.	<b>2.59</b>	.59	1	<b>4</b>	7	<b>32</b>	14	<b>64</b>	-	-
4. Adaptación de la enseñanza	<b>2.23</b>	.75	4	<b>18</b>	9	<b>41</b>	9	<b>41</b>	-	-
5. Aplicar estrategias didácticas.	<b>1.82</b>	.66	7	<b>32</b>	12	<b>54</b>	3	<b>14</b>	-	-
6. Evaluar auténticamente.	<b>2.18</b>	.73	4	<b>18</b>	10	<b>46</b>	8	<b>36</b>	-	-
7. Implementar agrupamientos flexibles.	<b>2.23</b>	.75	4	<b>18</b>	9	<b>41</b>	9	<b>41</b>	-	-
8. Trabajar cooperativamente con profesorado de apoyo.	<b>2.00</b>	.69	5	<b>23</b>	15	<b>54</b>	5	<b>23</b>	-	-

1 (NA) = Nada, 2 (AL) = Algo, 3 (BA) = Bastante, 4 (MU) = Mucho

### 4.1.1.3. Creencias y actitudes

En relación a las creencias y actitudes sobre la atención a la diversidad, se observó que los estudiantes poseen creencias y actitudes favorables hacia la diversidad ( $M = 32.20$ ,  $DT = 5.91$ ), punto medio 27.50. Como puede apreciarse en la Tabla 32, el análisis por ítems refleja que la mayoría de las creencias y actitudes sujetas a medición se encuentran desarrolladas a un nivel favorable, siendo las más elevadas la creencia de que ‘Todos los estudiantes pueden aprender’ ( $M = 3.50$ ,  $DT = .80$ ), seguido de las ‘Expectativas de los profesores son clave en el desempeño de los estudiantes’ ( $M = 3.36$ ,  $DT = 1.04$ ) y de la ‘Actitud de tolerancia a las diferencias’ ( $M = 3.27$ ,  $DT = .99$ ). La única creencia que tiene una puntuación por debajo de la media es ‘He recibido la formación necesaria para atender la diversidad’ ( $M = 1.77$ ,  $DT = .69$ ).

**Tabla 32. Creencias y actitudes (Pretest)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	TD		ED		DA		MD	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total</b>	<b>32.2</b>	5.91								
1. Todos los estudiantes deberían asistir a la escuela regular	<b>2.82</b>	1.00	3	14	4	18	9	41	6	27
2. Todos los estudiantes pueden aprender.	<b>3.50</b>	.80	1	4	1	4	6	28	14	64
3. La diversidad debe valorarse por sus implicaciones educativas.	<b>3.00</b>	.98	2	9	4	18	8	36	8	36
4. Las expectativas de los profesores son claves para el desempeño de los estudiantes.	<b>3.36</b>	1.04	2	9	3	14	2	9	15	68
5. Todos los profesores deberían trabajar con todo tipo de estudiantes.	<b>2.86</b>	.94	2	9	5	23	9	41	6	27
6. La educación inclusiva es una reforma social.	<b>3.00</b>	.76	-	-	6	27	10	46	6	27
7. Trabajo en forma coordinada de todos los profesores.	<b>2.95</b>	.90	1	4	6	27	8	36	7	32
8. Siento que tengo la formación necesaria.	<b>1.77</b>	.68	7	32	-	-	14	64	1	4
9. Tengo buena actitud para trabajar con personas diversas	<b>3.05</b>	.84	1	4	4	18	10	46	7	32
10. Tolerante hacia las diferencias	<b>3.27</b>	.98	2	9	2	9	6	27	12	55
11. Me siento capaz de enseñar a un estudiante con serias dificultades.	<b>2.64</b>	.79	1	4	9	41	9	41	3	14

1 (TD) = Totalmente en desacuerdo; 2 (ED) = En desacuerdo; 3 (DA) = De acuerdo; 4 (MA) = Muy de acuerdo.

#### 4.1.2. Descripción de la competencia final: postest

Una vez completado el curso de la asignatura ‘Atención a la diversidad’ adaptado a las necesidades detectadas, se realizó la prueba postest con la finalidad de identificar los posibles cambios en la competencia docente en atención a la diversidad. Los resultados obtenidos se describen a continuación.

##### 4.1.2.1. Conocimientos

En relación a los conocimientos adquiridos sobre atención a la diversidad, los estudiantes obtuvieron una puntuación total por encima ( $M = 17.70$ ;  $DT = 1.56$ ) del punto medio de la sub-escala (12.50). Las competencias conceptuales que se adquirieron en mayor grado fueron las relacionadas con las ‘Modalidades educativas para atender la diversidad’ ( $M = 3.68$ ;  $DT = .72$ ), el conocimiento acerca de ‘Estrategias didácticas y organizativas’ ( $M = 3.67$ ;  $DT = .71$ ) y la ‘Noción sobre educación inclusiva’ ( $M = 3.64$ ;  $DT = .58$ ). Tras la intervención, un 95% de los participantes tenían un concepto claro de educación inclusiva y de las modalidades educativas de atención a la diversidad y todos los participantes (100%) dijeron conocer las funciones del profesorado de apoyo (véase Tabla 33).

**Tabla 33. Competencial conceptual (Postest)**

			MB		BA		AL		MA	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total</b>	17.7	1.56								
1. Concepto educación inclusiva	<b>3.64</b>	.58	-	-	1	5	6	27	15	68
2. Modalidades educativas	<b>3.68</b>	.71	-	-	1	5	4	18	17	77
3. Estrategias organizativas y didácticas	<b>3.67</b>	.71	-	-	3	14	1	5	18	82
4. Apoyo y recursos	<b>3.55</b>	.80	-	-	4	18	2	9	16	73
5. Función profesorado de apoyo	<b>3.18</b>	.39	-	-	-	-	12	82	4	18

1 (MB) = *Muy baja*, 2 (B) = *Baja*, AL = 3 (AL) = *Alta*, 4 (MA) = *Muy alta*

#### 4.1.2.2. Habilidades

Posterior a la implementación del plan de acción las habilidades docentes necesarias para atender la diversidad del alumnado experimentaron cambios. La puntuación media total subescala ( $M = 24.5$ ;  $DT = 1.33$ ) se ubica en una posición superior al punto medio establecido en el cuestionario ( $M = 20$ ), lo que indica un dominio alto en las habilidades sujetas a medición. Las habilidades más desarrolladas fueron las relacionadas con ‘Autocriticar las creencias sobre la diversidad’ ( $M = 3.27$ ;  $DT = .63$ ), la habilidad para ‘Tener buenas expectativas del alumnado’ ( $M = 3.22$ ;  $DT = .47$ ) y la capacidad para ‘Implementar agrupamientos flexibles’ ( $M = 3.18$ ;  $DT = .50$ ). Como resultado de la intervención, un 100% de los estudiantes dijo haber aumentado sus habilidades para reconocer la diversidad, formarse buenas expectativas del alumnado y la capacidad para adaptar la enseñanza. El 90% indico sentirse capaz de autocriticar las creencias sobre la diversidad (véase Tabla 34).

**Tabla 34. Habilidades (Postest)**

	<i>M</i>	<i>DT</i>	NA		AL		BA		MU	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total</b>	<b>24.5</b>	<b>1.33</b>								
1. Autocriticar las creencias sobre la diversidad	<b>3.27</b>	.63	-	-	2	9	12	54	8	36
2. Reconocer la diversidad como recurso	<b>3.05</b>	.21	-	-	-	-	14	64	8	36
3. Tener buenas expectativas del alumnado	<b>3.22</b>	.47	-	-	-	-	15	68	7	32
4. Adaptación de la enseñanza	<b>3.09</b>	.29	-	-	-	-	20	91	2	9
5. Aplicar estrategias didácticas	<b>2.45</b>	.51	-	-	12	55	10	45	-	-
6. Evaluar auténticamente	<b>2.95</b>	.72	-	-	6	27	11	50	5	23
7. Implementar agrupamientos flexibles	<b>3.18</b>	.50	-	-	1	5	16	73	5	23
8. Trabajar cooperativamente con profesorado de apoyo	<b>3.17</b>	.50	-	-	3	13	14	64	5	23

1 (NA) = Nada, 2 (AL) = Algo, 3 (BA) = Bastante, 4 (MU) = Mucho

### 4.1.2.3 Actitudes y creencias

Los resultados sobre las actitudes y creencias acerca de la diversidad se presentan en la Tabla 35. La puntuación total del factor supera ( $M = 39.9$ ;  $DT = 2.17$ ) el punto medio de la escala ( $M = 27.5$ ), lo que se interpreta como actitudes y creencias muy favorables hacia la atención a la diversidad. El análisis por cada una de las creencias y actitudes en medición muestra que las más desarrolladas fueron la creencia de que 'La diversidad debe valorarse por sus implicaciones educativas' ( $M = 3.82$ ;  $DT = .60$ ), que 'Todos los estudiantes pueden aprender' ( $M = 3.80$ ,  $DT = .50$ ), y una actitud más favorable para el 'Trabajo con profesores de apoyo' ( $M = 3.76$ ;  $D.T = .42$ ). La intervención tuvo como resultado que el 100% de los estudiantes reconocieron tener una mejor formación y actitud para atender la diversidad en tanto que un 95% consideraba que todos los estudiantes tienen capacidad para aprender y que, por lo tanto, la diversidad es un valor educativo que enriquece el proceso de aprendizaje.

### 4.1.3 Contraste de medias

Al finalizar el curso de la asignatura, se procedió a evaluar el impacto del programa; es decir, a identificar los cambios significativos en el nivel de desarrollo de la competencia docente inicial y final en atención a la diversidad. Tomando las puntuaciones del pretest y del postest, se analizaron los cambios a través de la prueba estadística *t de Student* para muestras relacionadas. Para Juárez, Villatoro y López (2011), la función de esta prueba es comparar dos mediciones (medias aritméticas) con el fin de determinar que la diferencia no se deba al azar, sino que es resultado de la intervención.

**Tabla 35. Creencias y actitudes  
(Postest)**

	TD		ED		DA		MD			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Total</b>	<b>39.9</b>	<b>2.17</b>								
1. Todos los estudiantes deberían asistir a la escuela regular	<b>3.77</b>	.52	-	-	1	4	3	14	18	82
2. Todos los estudiantes pueden aprender.	<b>3.80</b>	.50	-	-	1	4	2	9	19	86
3. La diversidad debe valorarse por sus implicaciones educativas.	<b>3.82</b>	.60	-	-	-	-	3	14	19	86
4. Las exceptivas de los profesores son claves para el desempeño de los estudiantes.	<b>3.73</b>	.70	-	-	1	4	3	14	18	82
5. Todos los profesores deberían trabajar con todo tipo de estudiantes.	<b>3.36</b>	.58	-	-	1	4	12	54	9	41
6. La educación inclusiva es una reforma social.	<b>3.64</b>	.58	-	-	1	4	6	27	15	68
7. Trabajo en forma coordinada de todos los profesores.	<b>3.76</b>	.42	-	-	-	-	5	23	17	77
8. Siento que tengo la formación necesaria.	<b>3.36</b>	.49	-	-	-	-	7	32	15	68
9. Tengo buena actitud para trabajar con personas diversas	<b>3.68</b>	.47	-	-	-	-	8	33	14	67
10. Soy tolerante	<b>3.59</b>	.59	-	-	1	4	7	32	14	64
11. Me siento capaz de enseñar a un estudiante con serias dificultades.	<b>3.41</b>	.66	-	-	2	9	9	41	11	50

TD = Totalmente en desacuerdo; ED = En desacuerdo; DA = De acuerdo; MD = Muy de acuerdo.

Como paso previo al contraste fue necesario comprobar si los datos se distribuían con normalidad, para lo cual se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (*W*) que se emplea con muestras inferiores a 30 participantes. Se observó que las distribuciones de las puntuaciones del pretest y del postest, así como la diferencia entre ambas eran normales, ya que los valores de *p* obtenidos .103 (pretest), .364 (postest) y .309 (diferencia pretest-postest) fueron no estadísticamente significativos, tal como se muestra en la Tabla 36.

**Tabla 36. Resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk**

	<i>Shapiro-Wilk</i>		
	<i>W</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pretest	.926	22	.103
Postest	.953	22	.364
Diferencia pretest-postest	.955	22	.390

Una vez comprobada la normalidad de las distribuciones, se procedió con el cálculo de la prueba  $t$  para muestras relacionadas tomando como variables las puntuaciones en el tiempo 1 (pretest) y en el tiempo 2 (postest) obtenidas a través del cuestionario Competencias Docentes en,

Los hallazgos indican que la competencia docente en atención a la diversidad en su cómputo total fue estadísticamente significativa [ $t(21) = -13.13, p = .000$ ], así como también lo fue la competencia conceptual en 'Conocimientos' [ $t(21) = -15.05, p = .000$ ], la competencia práctica en 'Habilidades' [ $t(21) = -12.03, p = .000$ ] y la actitudinal 'Creencias y actitudes' [ $t(21) = -5.42, p = .000$ ]. El análisis por factores muestra que todos los conocimientos experimentaron cambios significativos tras la implementación del plan de intervención. Se mejoró la noción del 'Concepto de educación inclusiva' [ $t(21) = -8.66, p = .000$ ], el conocimiento sobre las 'Modalidades educativas' [ $t(21) = -7.32, p = .000$ ] y los aspectos teóricos sobre las 'Funciones del profesorado de apoyo' [ $t(21) = -7.78, p = .000$ ]. También el factor de habilidades para el desempeño docente en atención a la diversidad experimentó cambios significativos, entre éstas, aquellas que tienen que ver con las 'habilidades de autocrítica' [ $t(21) = -7.95, p = .000$ ], la habilidad para implementar agrupamientos flexibles [ $t(21) = -6.86, p = .000$ ] y la capacidad para 'Trabajar con profesores de apoyo' [ $t(21) = -6.50, p = .000$ ]. En el factor creencias y actitudes, la mayoría de los cambios experimentados pueden considerarse significativos, por ejemplo la creencia de que se ha 'Recibido la formación necesaria' para atender la diversidad [ $t(21) = -8.22, p = .000$ ], así como que 'Todos los estudiantes deben estar en aulas ordinarias' [ $t(21) = -4.48, p = .000$ ] o una mejora en la actitud hacia el 'Trabajo coordinado entre

profesores' [ $t(21) = -4.23, p = .000$ ] son algunas de las creencias y actitudes que se desarrollaron significativamente después de la intervención (Tabla 37).

**Tabla 37. Contraste de medias pretest-postest en competencia para la atención a la diversidad (Resultados prueba  $t$ )**

<i>Total escala</i>	Pretest		Postest		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
	<b>60.0</b>	<b>7.18</b>	<b>82.1</b>	<b>2.32</b>	<b>-13.13</b>	<b>21</b>	<b>.000*</b>
<b>Conocimientos</b>	<b>10.7</b>	<b>1.57</b>	<b>17.7</b>	<b>1.56</b>	<b>-15.05</b>	<b>21</b>	<b>.000*</b>
1. Concepto educación inclusiva	1.91	.75	3.64	.58	-8.66	21	.000*
2. Modalidades educativas	2.05	.84	3.68	.71	-7.32	21	.000*
3. Estrategias organizativas y didac	2.23	.75	3.67	.71	-5.76	21	.000*
4. Apoyos y recursos	2.64	1.09	3.55	.80	-3.85	21	.001*
5. Funciones profesorado de apoyo	1.91	.81	3.18	.39	-7.78	21	.000*
<b>Habilidades</b>	<b>17.0</b>	<b>3.09</b>	<b>24.5</b>	<b>1.33</b>	<b>-12.03</b>	<b>21</b>	<b>.000</b>
6. Autocriticar las creencias sobre la diversidad	1.81	.58	3.27	.63	-7.95	21	.000*
7. Reconocer la diversidad como recurso	2.18	.79	3.05	.213	-4.86	21	.000*
8. Tener buenas expectativas del alumnado	2.59	.59	3.22	.477	-4.86	21	.000*
9. Adaptación de la enseñanza	2.23	.75	3.09	.294	-5.70	21	.002*
10. Aplicar estrategias didácticas	1.82	.66	2.45	.51	-3.52	21	.001*
11. Evaluar auténticamente	2.18	.73	2.95	.72	-3.93	21	.000*
12. Implementar agrupamientos flexibles.	2.23	.75	3.18	.50	-6.86	21	.000*
13. Trabajar cooperativamente con profesorado de apoyo	2.00	.69	3.17	.50	-6.50	21	.000*
<b>Creencias y actitudes</b>	<b>32.2</b>	<b>5.91</b>	<b>39.9</b>	<b>2.17</b>	<b>-5.422</b>	<b>21</b>	<b>.000*</b>
14. Todos los estudiantes deberían asistir a la escuela regular	2.82	1.00	3.77	.52	-4.48	21	.000*
15. Todos los estudiantes pueden aprender	3.50	.80	3.80	.50	-1.67	21	.110
16. La diversidad debe valorarse por sus implicaciones educativas	3.00	.97	3.82	.60	-3.05	21	.006*
17. Las expectativas de los profesores son claves para el desempeño de los estudiantes	3.36	1.04	3.73	.70	-1.28	21	.213
18. Todos los profesores deberían trabajar con todo tipo de estudiantes	2.86	.94	3.36	.58	-1.98	21	.061
19. La educación inclusiva es una reforma social	3.00	.75	3.64	.58	-2.73	21	.013*
20. Trabajo de forma coordinada de todos los profesores	2.95	.89	3.76	.42	-4.23	21	.000*
21. Siento que tengo la formación necesaria	1.77	.68	3.36	.49	-8.22	21	.000*
22. Tengo buena actitud para trabajar con personas diversas	3.05	.84	3.68	.47	-2.98	21	.007*
23. Tolerante hacia las diferencias	3.27	.98	3.59	.59	-1.43	21	.167
24. Me siento capaz de enseñar a un estudiante con serias dificultades	2.64	.79	3.41	.66	-2.94	21	.008*

\*Significativa al 5% ( $p < .05$ )

El cambio experimentado en las puntuaciones del pretest y el posttest sugiere que la reforma del programa de la asignatura con su énfasis en el desarrollo de competencias contribuyó a incrementar las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales para la atención a la diversidad en contextos inclusivos.

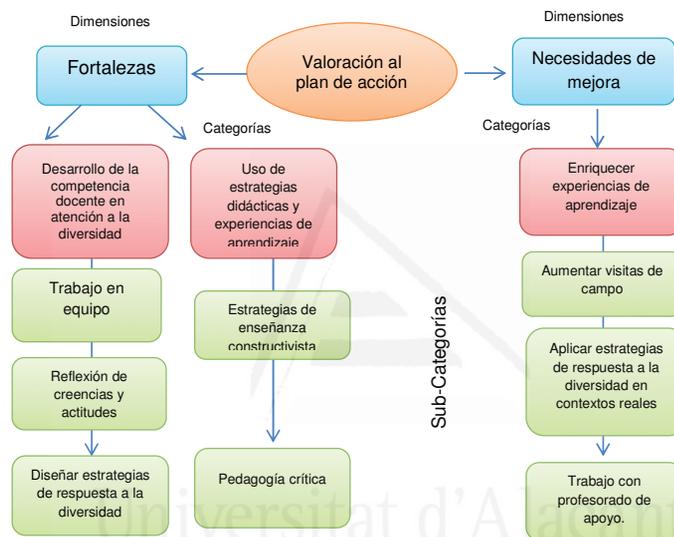
#### **4.2. Valoración cualitativa**

Las transcripciones obtenidas de la entrevista y el grupo de discusión se utilizaron para analizar las opiniones y la satisfacción de los participantes en relación al programa cursado. Se pretendió identificar las fortalezas del curso desde la perspectiva de los participantes, así como necesidades de mejora.

En relación a las fortalezas, se identificaron dos categorías (1) competencia docente en conceptos teóricos en atención a la diversidad y (2) competencia práctica en estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje, de las que se desprendían una serie de subcategorías que fueron:

- 1) Para la competencia docente en atención a la diversidad: (a) capacidad para reflexionar sobre las creencias y los valores relativos a la inclusión y la diversidad, (b) capacidad para diseñar estrategias que den respuesta a las diferencias de los educandos y (c) capacidad de trabajar en equipo.
- 2) Uso de estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje: (a) estrategias didácticas constructivistas, (b) aplicación de estrategias desde la pedagogía crítica.

De la dimensión necesidades para la mejora del plan de intervención se identificó la categoría 'Enriquecer experiencias de aprendizaje' y como subcategorías; (a) aumentar actividades de visita a centros, (b) aplicar estrategias de respuesta a la diversidad en contextos reales y (c) trabajo con profesorado de apoyo. La Figura 17 muestra la interacción entre el sistema de categorías identificado.



**Figura 17. Categorías y subcategorías resultantes del proceso de codificación**

A partir del sistema de categorías identificado, se presenta la valoración de los resultados que sigue a continuación.

#### 4.2.1. Fortalezas del plan de acción

Dentro de esta dimensión se exponen aquellos elementos que los estudiantes consideraron como valiosos de la implementación del plan de intervención. La primera categoría 'desarrollo de la competencia en atención a

la diversidad' describe aquellas unidades de competencia que los estudiantes consideraron haber desarrollado gracias al plan de acción. Fue posible identificar que los estudiantes opinan que la capacidad para trabajar colaborativamente con otros mejoró gracias a las estrategias didácticas utilizadas. Se llegó a la conclusión de que la atención a la diversidad requiere del trabajo de todos. Uno de los estudiantes expresó que:

Buscar ayudas en la comunidad y de otros profesores nos permitirá mejorar las condiciones materiales necesarias para atender la diversidad. (Participante 002)

En cuanto a la subcategoría relacionada con la capacidad para reflexionar sobre las creencias y los valores relativos a la inclusión y la diversidad, los estudiantes mostraron una mayor conciencia acerca del valor de la diversidad. En palabras de una estudiante de la asignatura:

Mi visión cambio exagerado, ahora sé que la diversidad sirve para enriquecer la clase, que la inclusión favorece a todos y que todos debemos ser incluidos e incluyentes. (Participante 005)

Los estudiantes evidenciaron, asimismo, el compromiso por visualizar y percibir al alumnado más allá de la diferencia, ya que, según ellos, lo importante en educación es valorar la diversidad por las implicaciones que ésta tiene en el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se logró una mayor claridad de los conceptos sobre la diversidad desde el punto de vista individual y de grupo, desmitificando algunas creencias erróneas. Al respecto, un estudiante manifestó:

Yo no tenía ni idea ni conocimiento sobre las diferencias individuales; creía que las personas con dificultades de aprendizaje o con capacidades diferentes requerían de

métodos muy especiales para poder aprender; ahora sé que lo que es útil para un estudiante lo es para todos. (Participante 011)

En la subcategoría 'Capacidad para diseñar estrategias que den respuesta a las diferencias de los estudiantes', encontramos que los participantes se sienten más capacitados para identificar las necesidades del alumnado y, a partir de las mismas, adaptar la enseñanza aplicando estrategias como el refuerzo, la compensación, el agrupamiento, entre otras. Uno de los estudiantes de la asignatura concluye al respecto:

Como docente soy yo la que me tengo que adaptar, debo cambiar mi forma de dar clase o adaptar las actividades a las diferentes necesidades de los niños, no ellos adaptarse a mí. (Participante 008)

El sistema de codificación de esta categoría puede verse en la Tabla 38. En ella se aprecia el sistema de categoría y subcategorías, así como los segmentos que dan soporte a las mismas.

En la categoría relacionada con la competencia práctica en estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje, se identificaron dos subcategorías, la valoración a las estrategias de enseñanza y aprendizaje constructivistas y las que pertenecen a la pedagogía crítica. En la primera, es posible identificar que las experiencias de aprendizaje como la visita a centros educativos que tienen experiencias de atención a la diversidad en contextos inclusivos y a centros de educación especial fueron muy significativas. Una estudiante detalla:

Lo más significativo para mí fue la visita a los centros educativos donde se atiende la diversidad. Llegar ahí fue caer en la realidad existente en nuestro país; analizar las formas de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de inclusión a la sociedad para los alumnos (Participante 001).

**Tabla 38. Segmentos de codificación de la categoría ‘Desarrollo de la competencia en atención a la diversidad’**

Subcategoría	Segmentos/citas textuales
<p><b>Capacidad para trabajar en equipo</b></p>	<p>“Buscar ayudas en la comunidad y de otros profesores nos permitirá mejorar las condiciones materiales necesarias para atender la diversidad”.</p> <p>“Yo no voy a ser especialista de educación especial o de una determinada discapacidad pero puedo llegar a trabajar en colaboración con estos profesores y así ayudar a la persona que quiero y a mí mismo”.</p>
<p><b>Capacidad para reflexionar sobre las creencias y los valores relativos a la inclusión y la diversidad</b></p>	<p>“Después de haber llevado la clase de ‘Atención a la diversidad’ visualizo la diversidad humana en educación con una nueva perspectiva. Veo de manera diferente a cada individuo y ahora ya sé que poseen diferentes características que los distinguen en los diferentes aspectos individuales, académicos grupales y que tienen que ser atendidas de acuerdo a ellas. Cuando nos enfrentemos a la realidad educativa, también deberemos tener ese placer humano de ser solidarios y de tratar con respeto a las personas porque todos somos iguales”.</p> <p>“Mi visión cambió exagerado. Ahora sé que la diversidad sirve para enriquecer la clase, que la inclusión favorece a todos y que todos debemos ser incluidos e incluyentes”.</p> <p>“Mi actitud ya no va ser de lamentarme porque tengo un niño con dificultades; mi actitud va a ser qué bueno que me toco este estudiante así con sus necesidades”.</p>
<p><b>Capacidad para diseñar estrategias que den respuesta a las diferencias de los estudiantes</b></p>	<p>“Ahora después de cursar la asignatura sé cómo identificar un niño que tiene necesidades de apoyo en el aula. Una vez identificado sé que puedo asignarle un compañero tutor, o adaptar la metodología de enseñanza”.</p> <p>“Como docente soy yo la que me tengo que adaptar; debo cambiar mi forma de dar clase o adaptar las actividades a las diferentes necesidades de los niños, no ellos adaptarse a mí”.</p> <p>“Yo he utilizado estrategias de agrupamiento, pero no sabía que se llamaban así; ahora tengo mayores conocimientos y siento que el enriquecimiento y compensación son medidas que yo ya puedo aplicar”.</p>

Las actividades de simulación incluidas en el programa, los estudios de caso y el diseño del plan para atención a la diversidad fueron valorados como experiencias que han favorecido el aprendizaje y desarrollo de las

competencias docentes para la escuela inclusiva. Así lo expresaba un estudiante:

La simulación que hicimos en la clase para atender la diversidad fue muy significativa porque trabajamos en equipo y preparamos materiales didácticos adaptados (Participante 003)

De igual manera, el foro sobre experiencias exitosas en atención a la diversidad, con la participación de docentes que trabajan a favor de la escuela inclusiva, fue altamente valorado. En cuanto a las estrategias y experiencias que pertenecen a la pedagogía crítica, las lecturas que derivaron en un proceso reflexivo y que se sistematizaron en el diario de aprendizaje se valoraron como una buena medida para analizar la vida profesional del docente frente a la realidad de la diversidad presente en las aulas. Otra de las estrategias que se consideró altamente valiosa fue el video-foro, el cual generó espacios de reflexión crítica a nivel individual y colectivo. Para visualizar los segmentos derivados de la codificación, véase la Tabla 39.

#### **4.2.2 Necesidades de mejora**

La segunda dimensión de análisis tiene que ver con aquellos elementos que los participantes en el curso consideraron aspectos para mejorar el programa. Durante el análisis, se identificó la categoría 'Enriquecer las experiencias de aprendizaje'. Los estudiantes indicaron que, si bien es cierto que se desarrollaron experiencias de tipo práctico, éstas podrían aumentarse con la finalidad de contextualizar más los contenidos teóricos. Como sugerencias para mejorar este aspecto se mencionaron tres elementos:

**Tabla 39. Segmentos de codificación de la categoría ‘Competencia práctica en estrategias de enseñanza y aprendizaje’**

Subcategoría	Segmentos/citas textuales
<b>Estrategias de enseñanza situada</b>	<p>“Haber asistido a los centros de educación especial fue lo más significativo porque es donde uno se da cuenta de la realidad y, sobre todo, se puede conocer como éstos brindan el apoyo necesario para que todos los niños y niñas, jóvenes, adultos tengan los mismos derechos de todos y todas”.</p> <p>“Lo más significativo para mí fue la visita a los centros educativos donde se atiende la diversidad. Llegar ahí fue caer en la realidad existente en nuestro país; analizar las formas de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de inclusión a la sociedad para los alumnos”.</p> <p>“La simulación que hicimos en la clase para atender la diversidad fue muy significativa porque trabajamos en equipo y preparamos materiales didácticos adaptados”.</p> <p>“Me parece que el foro fue una experiencia bien fuerte y que aprendí a como apoyar a una persona con movilidad reducida”.</p> <p>“A mí me gustó mucho las estrategias que simulamos sobre los talleres; me gusta hacer eso con mis estudiantes. Como le decía anteriormente yo no sabía, solo tenía una noción porque lo había hecho en matemáticas”.</p>
<b>Estrategias de la pedagogía crítica</b>	<p>“La parte que más me llamó la atención fue la forma de lectura; hacer todas esos ejercicios de reflexión, después de leer los casos y las historias porque son una muestra de que si por lo menos una persona puede hacer la diferencia, la puede hacer”.</p> <p>“Tomo como ejemplo la lectura de la historia de Hellen Keller, una clara evidencia de que una maestra puede hacer la diferencia. Anne Sullivan logró cambios espectaculares en la vida de Hellen y es lo que todos y todas las maestras debemos hacer.”</p> <p>“Los videos de ‘Nick’, ‘El cazo de Lorenzo’, ‘Por cuatro esquinitas de nada’ fueron claves para mí’. Me han permitido reflexionar mucho sobre el potencial de las personas. Todos podemos aprender; sólo es necesario que nosotros creamos eso, para así poder ser más incluyentes”.</p>

1) *Aumentar actividades de visita a centros educativos.* Un estudiante proponía:

Creo que sería bueno ampliar el número de visitas a distintos centros de educación especial; yo me quedé con el deseo de ver como se trabaja en otros centros.  
(Participante 013)

Al respecto otro estudiante manifestaba:

No existe nada mejor que ir a las escuelas y ver con nuestros ojos la realidad; se debería dar más tiempo para esta clase de experiencia. (Participante 004)

2) *Aplicar estrategias de respuesta a la diversidad en contextos reales.* Aunque se valoraron las simulaciones como una forma de aplicar las estrategias, los estudiantes proponen el desarrollo de experiencias en contextos reales. Por ejemplo, una de las estudiantes manifestó:

Pienso que es importante que se pueda desarrollar una pequeña práctica en algún centro educativo básico porque así estaremos en la realidad aplicando y probando las estrategias de atención a la diversidad de los alumnos de ese centro. (Participante 001)

3) *Desarrollar experiencias de trabajo con profesorado de apoyo.* Se concluyó que aunque el trabajo en equipo para realizar algunas experiencias de aprendizaje permite desarrollar habilidades de trabajo colaborativo, sería benéfico poder realizar experiencias en centros escolares con el profesorado de apoyo, pues es una dinámica importante de trabajo que poco se desarrolla en la formación inicial. En relación a esto, manifestó un estudiante:

Aunque me siento capaz de trabajar en equipo, creo que aún debo aprender a con otros profesionales que apoyan la atención a la diversidad; incorporar experiencias de trabajo con profesores de apoyo sería muy bueno. (Participante 006)

El análisis de los segmentos de esta categoría puede verse en la Tabla 40.

**Tabla 40. Segmentos de codificación de la categoría ‘Enriquecer las experiencias de aprendizaje’**

Subcategoría	Segmentos/citas textuales
<b>Aumentar actividades de visita a centros educativos</b>	<p>“Creo que sería bueno ampliar el número de visitas a distintos centros de educación especial; yo me quedé con el deseo de ver como se trabaja en otros centros”.</p> <p>“No existe nada mejor que ir a las escuelas y ver con nuestros ojos la realidad; se debería dar más tiempo para esta clase de experiencia”.</p>
<b>Aplicar estrategias de respuesta a la diversidad en contextos reales</b>	<p>“Pienso que es importante que se pueda desarrollar una pequeña práctica en algún centro educativo básico porque así estamos en la realidad aplicando y probando las estrategias de atención a la diversidad de los alumnos de ese centro”.</p> <p>“Poder tener un contexto real para diseñar y aplicar las estrategias de respuesta a la diversidad es algo que debe propiciarse en la asignatura, así superamos en el espacio de aula”.</p>
<b>Desarrollar experiencias de trabajo con profesorado de apoyo</b>	<p>“Aunque me siento capaz de trabajar en equipo, creo que aún debo aprender a trabajar con otros profesionales que apoyan la atención a la diversidad; incorporar experiencias de trabajo con profesores de apoyo sería muy bueno”.</p> <p>“El trabajo en equipo con otros profesores es vital cuando se trata de atender a los alumnos y su diversidad, por eso cuando se vaya a los centros se puede hacer experiencia de trabajar con ellos”.</p>

### 4.3. Valoración en su conjunto del programa y conclusiones

La valoración cuantitativa y cualitativa al plan de intervención sugiere que el seguimiento del curso/asignatura, los participantes en este estudio experimentaron un cambio significativo en el nivel de desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad. El contraste de medias demostró que la competencia conceptual, práctica y actitudinal se desarrollaron de manera significativa tras la intervención, lo que sugiere que la adaptación realizada al programa de la asignatura ‘Atención a la Diversidad’ fue apropiada para mejorar la formación inicial en inclusión y atención a la diversidad.

El análisis cualitativo fue útil para identificar las fortalezas del plan de acción. Al respecto los estudiantes indicaron que la asignatura contribuyó a la adquisición de destrezas para el trabajo en equipo colaborativo, la capacidad para reflexionar sobre las creencias y los valores relativos a la atención a la diversidad y a la capacidad para diseñar estrategias en respuesta a las diferencias de los estudiantes. Los participantes valoraron que las estrategias didácticas constructivistas (estudio de caso, simulaciones, exploración de saberes previos, visitas de campo) y las experiencias de aprendizaje desde la pedagogía crítica (video fórum, lecturas, diario de aprendizaje) fueron estrategias muy pertinentes para el desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad.

Como sugerencias para la mejora, los participantes indicaron que se deberían desarrollar experiencias de aprendizaje en contextos reales para tener oportunidades de participar en la vida de las aulas y de los centros durante el proceso formativo.

### Discusión, conclusiones e implicaciones

#### 1. Introducción

La formación inicial del profesorado en atención a la diversidad e inclusión es un campo que ha venido cobrando especial importancia debido al reconocimiento de la creciente diversidad presente en los centros educativos y al papel primordial que juega el docente en atender las diferencias del alumnado desde la mirada de la educación inclusiva. En este sentido, esta tesis doctoral parte, precisamente, del propósito de realizar un diagnóstico de la formación que se brinda en atención a la diversidad e inclusión en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, (UPNFM), a partir de la visión del alumnado universitario. Tras el diagnóstico se diseñó, implementó y evaluó un plan de acción para la mejora del proceso formativo en estos campos. Este estudio se ha desarrollado desde la investigación acción, perspectiva que se caracteriza por un ciclo recursivo de investigación-acción-reflexión para la mejora del currículum y la práctica pedagógica.

En este último capítulo y, a partir del marco teórico y empírico descrito en los capítulos dos y tres, se procede a interpretar los principales resultados, así como a exponer las conclusiones derivadas del proceso de interpretación. También se proponen una serie de recomendaciones para la práctica e

investigación futura en esta temática. Y se cierra el capítulo con un análisis de las limitaciones y aportes del estudio.

La discusión de los resultados se ha estructurado atendiendo a los tres objetivos del estudio:

- 1) Conocer y comparar por ámbito de estudio y grupo étnico las percepciones del alumnado universitario de la UPNFM acerca de la inclusión y la atención a la diversidad, así como valorar el plan de estudios vigente.
- 2) Diseñar un plan de acción (programa) adaptado a las necesidades detectadas para desarrollar la competencia docente en atención a la diversidad e implementarlo en una de las asignaturas del grado de maestro en educación básica.
- 3) Evaluar el impacto del programa sobre la competencia docente en atención a la diversidad y analizar las opiniones y valoraciones del alumnado en relación a las fortalezas y necesidades de mejora del plan implementado.

## **2. Sobre las percepciones del alumnado acerca de la atención a la diversidad e inclusión**

En esta investigación, la medición de la variable percepciones del alumnado universitario acerca de la atención a la diversidad y la inclusión se efectuó tomando en consideración tres factores (planteamientos teórico-

prácticos, contenidos formativos y competencias necesarias para el desarrollo profesional docente), aspectos a los que aludiremos en este primer punto de la discusión.

## **2.1 Planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad**

El alumnado participante en este estudio está a favor con los planteamientos y principios de la atención a la diversidad e inclusión. Los respondientes consideraron que la atención a la diversidad debe brindarse en todos los niveles del sistema educativo y que los profesores en su formación inicial deberían recibir contenidos sobre educación diferencial. Estos resultados concuerdan con investigaciones anteriores (Cardona, 2009; Carroll et al., 2003; Lancaster y Bain, 2010). El principio de 'transformabilidad', entendido como la convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente (Hart et al., 2010), es considerado un aspecto primordial en la educación inclusiva. En esta investigación, los respondientes opinaron que todos los estudiantes, sin importar sus características individuales o grupales, están capacitados para aprender y ésta es una percepción muy favorable en el desempeño docente en atención a la diversidad desde contextos de inclusivos.

Aunque no se cuenta con una línea de base anterior a este estudio en el contexto hondureño, todo lo anterior sugiere que la reforma realizada por la UPNFM y la incorporación de una competencia genérica en el plan de estudios que promueve la convivencia en paz, el respeto a multiculturalidad y la

diversidad humana está conduciendo a 'la alfabetización ética' (Booth, 2006), una de las tareas esenciales de la formación inicial y permanente del profesorado para la educación inclusiva. Sin embargo, aunque las percepciones acerca de los principios de la inclusión parecen ser positivas (menos de la mitad de los respondientes estaban muy de acuerdo en compartir la docencia con un profesor de apoyo). Investigaciones anteriores (Florian, 2012; Spense, 2001; Van Laarhoven et al., 2007) han demostrado que los futuros docentes se benefician de la enseñanza y de los planteamientos colaborativos y, tal vez más importante aún, de las oportunidades de colaborar con sus homólogos de educación especial o general durante su educación. Así, programas que incorporen cursos compartidos y experiencias de campo en colaboración pueden ser más eficaces para promover el desarrollo de percepciones y habilidades favorables para la colaboración que los cursos que no incluyen este tipo de experiencias. Por lo tanto, éste debería convertirse en un foco de interés en el proceso formativo en la UPNFM, ya que hoy día la colaboración entre el profesorado de apoyo y el de educación regular/ordinaria, así como con los padres y la comunidad es un elemento que favorece la creación de escuelas eficaces (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Echeita, 2012; Stainback y Stainback, 1999).

## **2.2 Contenidos formativos abordados en la carrera**

Un aspecto importante para esta investigación fue conocer el grado en que se habían abordado contenidos formativos sobre inclusión y atención a la diversidad en la carrera. Los resultados sugieren que los estudiantes tenían un conocimiento bajo del uso de estrategias para implementar la educación

inclusiva y atender la diversidad. Entre los contenidos abordados en menor grado se identificaron la reflexión sobre estereotipos y creencias acerca de la diversidad, el diseño de las adaptaciones curriculares, y la implementación de adaptaciones instructivas. Otros estudios, llevados a cabo fuera del contexto hondureño, interesados en identificar la preparación recibida durante el pregrado, informaron que las cuestiones de diversidad en esos casos fueron cubiertas en la formación inicial en alguna medida (AGE, 2012; CERI, 2010). Algunas de las temáticas estudiadas fueron la reducción de los prejuicios y estereotipos, y/o el uso de estrategias de enseñanza apropiadas a las formas diversas de aprender y saber (Banks, 1991). Si bien en estas investigaciones se determinó que los futuros docentes habían recibido contenidos en atención a la diversidad e inclusión, no se exploró la percepción sobre el grado en que éstos habían sido abordados durante la formación; de ahí que los hallazgos en esta investigación pueden considerarse un aporte al estudio de este foco de interés.

Otro aspecto que podemos destacar, a partir de los resultados encontrados en este estudio, es el hecho de que la formación para la inclusión y la diversidad en la UPNFM tendrá que orientarse al estudio de los estereotipos y creencias erróneas frente a la diversidad. Bishop (2010) y Vergara y Ríos (2010) sugieren que identificar el posicionamiento, las creencias y las opiniones de los estudiantes sobre la diversidad puede contribuir a la formación del futuro docente y su desempeño en las aulas.

### **2.3 Competencias necesarias para atender la diversidad**

La preparación de los estudiantes de magisterio para atender la diversidad es una desafiante tarea para los programas de formación del profesorado (Conderman y Johnston-Rodríguez, 2009; Shade y Stewart, 2001; Spandagou et al., 2008). Como resultado de esta tendencia, se espera que los planes de estudio promuevan el desarrollo de competencias para la educación inclusiva y la atención a la diversidad como modo de mejorar la capacidad docente en respuesta a las diferencias del alumnado.

Precisamente por la importancia que ha cobrado la educación basada en competencias en la formación inicial, en esta investigación se realizó la consulta sobre aquellas capacidades que los participantes percibían como valiosas y necesarias para el trabajo en atención a la diversidad en contextos inclusivos. Las mejor valoradas por los respondientes fueron, en primer lugar, la capacidad para reflexionar críticamente sobre las actitudes y valores relacionados con la diversidad; en segundo lugar, la capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención en contextos culturales y sociales diversos y; en tercer lugar, la capacidad para realizar adaptaciones instructivas en el aula.

Los resultados en investigaciones anteriores coinciden en considerar que la capacidad de diseñar e implementar adaptaciones instructivas y estrategias educativas diferenciadoras es una competencia importante en atención a la diversidad (Cardona, 2002; Chiner y Cardona, 2012) Sin embargo, un número considerable de estudios han sugerido que la formación para el trabajo en equipos de colaboración es una capacidad que debe

desarrollarse desde la formación inicial (Jenkins et al., 2002; CERI, 2010, EADSNE, 2010; Pugach, 1996; Voltz et al., 2001) y ésta es valorada en un menor grado de importancia por los respondientes, quizás por la percepción de que el trabajo docente es un quehacer individual y no colectivo, así como por la falta de experiencias significativas y favorables en trabajo cooperativo durante su formación.

#### **2.4 Diferencias en percepciones acerca de la atención a la diversidad e inclusión según ámbito de estudio y grupo étnico**

Un elemento de interés en esta investigación fue analizar si las percepciones de los estudiantes variaban en función del ámbito de estudio y dentro de éste según la pertenencia a un grupo étnico mayoritario o minoritario. En el estudio se halló que las creencias y percepciones no variaban significativamente entre grupos, salvo en raras excepciones. La variable ámbito de estudio ha sido considerada en otras investigaciones sobre el tema (Alpuín, Gonzáles y Pérez, 2005; Tarraga, Grau-Rubio y Peirats, 2013) identificando algunas diferencias significativas según la especialidad a la que pertenece el estudiante.

Aunque los resultados en este estudio sugieren que no existe una diferencia significativa en la percepción sobre la atención a la diversidad en su conjunto, se identificaron ciertas diferencias con significado en el grado de abordaje de contenidos relativos a la implementación de adaptaciones instructivas y en el estudio de los estereotipos y creencias acerca de la diversidad. En el primer caso, los estudiantes de Ciencias Sociales y Educación

( $M = 2.55$ ;  $DT = .85$ ) y los de Ciencia y Tecnología ( $M = 2.53$ ;  $DT = .92$ ) decían haberlos abordado en mayor medida que los de Educación Física, Arte e Idiomas ( $M = 2.46$ ;  $DT = .88$ ). En el segundo caso, los resultados sugieren que los estudiantes de Ciencias Sociales y Educación ( $M = 2.31$ ;  $DT = .92$ ) habían trabajado más el estudio de las creencias y estereotipos sobre la diversidad humana que los de Educación Física, Arte e Idiomas ( $M = 1.96$ ;  $DT = .84$ ) y los de Ciencia y Tecnología ( $M = 1.91$ ;  $DT = .83$ ). Estas diferencias podrían tener su origen en la formación del profesorado universitario. Quizás, como indican muchos investigadores, los formadores de formadores no estén preparados para desarrollar estos contenidos y otras habilidades y actitudes propias de la educación inclusiva (Ball y Tyson, 2011; Ladson y Billing, 2011; Milner 2010; Vaillant, 2011).

Se consideró que el estudio de la segunda variable, grupo étnico, tenía especial interés en esta investigación. Algunos autores (Grant y Gibson, 2011; Wolff et al., 2010) habían sugerido que los estudiantes de las minorías étnicas podrían servir como modelos a seguir para los alumnos de las comunidades de migrantes y ayudar a construir puentes entre la escuela y los padres. Los resultados en este estudio mostraron que no existen diferencias significativas entre el grupo mayoritario y el minoritario de respondientes en la variable percepciones sobre la atención a la diversidad e inclusión en su conjunto. Sin embargo, el análisis de la interacción reveló que la enseñanza colaborativa es una práctica mejor percibida por los participantes que estudiaban Educación Física, Arte e Idiomas del grupo mayoritario ( $M = 3.22$ ;  $DT = .87$ ) que del grupo minoritario ( $M = 2.95$ ;  $DT = .81$ ), mientras que en los otros dos grupos CC. SS.

y Educación y Ciencia y Tecnología no se apreciaron diferencias con significación estadística entre los grupos mayoritario y minoritario.

Los resultados del análisis comparativo por grupo étnico pueden considerarse como un elemento positivo, ya que ambos grupos perciben de manera muy similar la atención a la diversidad. Esto sugiere que los formadores de la UPNFM pueden promover el aprendizaje en igualdad de condiciones, sin que la diversidad cultural signifique un obstáculo. Sin embargo, a pesar de esta valoración general, tiene especial interés que ciertos participantes del grupo minoritario tengan una percepción menos favorable hacia el trabajo en colaboración que los del grupo mayoritario. Esto podría ser así, a causa de las percepciones del profesorado y/o del alumnado universitario quienes, como han concluido otros estudios, opinan que las diferencias lingüísticas, de habilidades sociales y de conocimientos previos constituyen obstáculos para el proceso de aprendizaje de los estudiantes de minorías étnicas (Salinas, 2009; Vergara y Ríos, 2010).

## **2.5 Valoración del plan de estudios vigente**

Identificar las valoraciones de los estudiantes de cuarto año de las carreras de grado en la UPNFM sobre la formación recibida fue otro aspecto de suma importancia. Como se mencionó con anterioridad, en el 2009 se inició la implementación de los nuevos planes de estudio y, para la fecha en la que se realizó este diagnóstico (2012), se tenía una primera promoción de graduados. En este sentido, se estimó conveniente indagar sobre la opinión del alumnado en relación a dos aspectos: el primero tenía que ver con los elementos

positivos de los planes vigentes y de la formación relacionada con la atención a la diversidad e inclusión; el segundo, con sugerencias de mejora de la formación en atención a la diversidad e inclusión en la UPNFM.

En relación al primer aspecto, el 68% de los respondientes manifestó que gracias a la formación recibida percibía la diversidad humana como un valor educativo. Esta situación se debe probablemente a la incorporación de la competencia genérica a la que hemos hecho alusión anteriormente (capacidad de convivir en paz, respetando la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos). Otra de las valoraciones tiene que ver con la formación basada en competencias, el 20% de los respondientes indicaron que éste es un punto positivo del proceso formativo en la UPNFM. Y finalmente un 12% opinaba que la convivencia en las aulas con estudiantes de los grupos étnicos del país y de personas con discapacidad ha enriquecido la cultura universitaria en la UPNFM.

Con respecto a las sugerencias para mejorar la formación en atención a la diversidad e inclusión en la UPNFM, los respondientes opinaron que sería necesaria la incorporación de una o dos asignaturas específicas sobre la temática en el plan de estudios (19%), ya que sólo tres carreras en la institución contienen en su plan espacios formativos al respecto; sin embargo, como sugieren los investigadores y, como también opinan los estudiantes, esta formación se debe constituir en un eje transversal, ya que sólo de esta manera es posible superar los conocimientos fraccionados (Aksamit, 1990; Blaton et al., 1996; Cook, 2002). El 32% de los estudiantes participantes consideraron que los contenidos más importantes a desarrollar durante la formación son aquellos

relacionados con las estrategias de respuesta a la diversidad del alumnado (adaptaciones instructivas, curriculares, estrategias de agrupamiento). Esta valoración coincide con las sugerencias de los investigadores acerca de los aspectos que se deben incluir en la formación en inclusión (Carroll et al., 2003; Chiner y Cardona, 2013). El 18% de los respondientes consideraba que la formación en atención a la diversidad desde la mirada de la inclusión debe caracterizarse por la estrecha vinculación entre la teoría y la práctica. Los estudios sugieren que los profesores en formación deben adquirir no sólo conocimiento pedagógico, sino también auténticas experiencias que los expongan a la cada vez más amplia gama de necesidades de los estudiantes en las aulas actuales (Conderman y Johnston 2009; Rodríguez, 2009; Kim, 2011).

Finalmente, la concreción de la formación inicial docente tiene como elemento primordial el papel del profesorado universitario (CERI, 2010). Los participantes en este estudio también consideraron que es de suma importancia que la UPNFM implemente un programa de formación para los formadores de docentes en atención a la diversidad e inclusión.

### **3. Sobre el diseño e implementación del plan de acción**

A partir del diagnóstico sobre las necesidades de formación inicial en atención a la diversidad en la UPNFM y tras la revisión de literatura, se procedió a diseñar e implementar el plan de intervención para la mejora que, en síntesis, exigía prestar atención al desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo, diseñar e implementar estrategias de respuesta a la diversidad del

alumnado, y reflexionar sobre las creencias acerca de la diversidad humana. El primer paso fue tomar decisiones en relación a cuáles serían las competencias y objetivos a desarrollar. Para ello, se realizó un contraste entre los resultados, la revisión teórica y la revisión a la literatura empírica. Como un segundo paso, se determinaron tres campos de acción, a partir de los cuales se diseñó el plan. El primero fue la adecuación al programa de la asignatura de 'Atención a la Diversidad'. Las investigaciones sugieren que una iniciativa para mejorar la preparación de los futuros maestros consiste en lo que puede ser llamado 'mejoramiento' de los programas existentes por la adición de nuevos contenidos, experiencias de campo, o por revisar el contenido y metodologías (Van Laarhoven et al., 2007).

El segundo campo de acción estaba relacionado con el uso de estrategias didácticas constructivistas y el tercero con experiencias de aprendizaje propias de la pedagogía crítica. Los investigadores señalan que la aplicación de estos enfoques es más efectiva en la formación en atención a la diversidad que otros planteamientos más tradicionales (Lesar, Benner, Habel, y Coleman, 1997; Stowitschek, Cheney, y Schwartz, 2000). Las simulaciones, visitas de campo, intercambio con docentes que llevan a cabo experiencias de atención a la diversidad fueron otras de las experiencias implementadas que habían probado su efectividad (Beattie et al., 1997; Sales, 2006; Sharma, 2012; Van Laarhoven et al., 2007)

Los contenidos del programa de la asignatura se estructuraron en tres unidades didácticas: (1) La diversidad como valor educativo, (2) Educación inclusiva, (3) La respuesta educativa a la diversidad. Para realizar esta acción

se revisaron los programas de asignaturas similares en el contexto español, además de la literatura empírica que sugiere que las temáticas que deben ser estudiadas en los programas de formación en atención a la diversidad e inclusión son: (1) la enseñanza diferenciada, (2) la evaluación alternativa, (3) la colaboración entre profesionales, (4) la tutoría entre iguales, (5) la colaboración entre los padres y profesionales, y (6) la resolución de problemas en colaboración (Carroll et al., 2003; Forlín, et al., 2009). Otros contenidos fueron los impactos negativos del etiquetaje, las creencias sobre la diversidad, las políticas y la legislación en apoyo de la inclusión (Sharma et al., 2008). En el caso de esta investigación estas cuestiones fueron trabajadas en gran medida durante la implementación.

#### **4. Sobre la evaluación del plan de acción**

La evaluación del plan de acción es una etapa importante en los estudios desarrollados desde la perspectiva de la investigación acción. Esta fase permite reflexionar sobre el diseño e implementación del plan adoptado y, a partir de estas valoraciones, tomar decisiones para continuar con la mejora de la situación identificada. En este estudio, la evaluación se llevó a cabo mediante dos procesos: una primera valoración cuantitativa sobre el desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad y una segunda valoración cualitativa de las fortalezas y necesidades de mejora del plan de acción.

#### 4.1 Desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad

Determinar el grado de desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad, nos permitió evaluar la efectividad del plan de acción. En este sentido, los resultados indicaron que la competencia de los participantes experimentó un desarrollo significativo [ $t(21) = -13.13, p = .000$ ] en sus tres componentes: conceptual en 'Conocimientos' [ $t(21) = -15.05, p = .000$ ], práctica en 'Habilidades' [ $t(21) = -12.03, p = .000$ ] y actitudinal 'Creencias y actitudes' [ $t(21) = -5.42, p = .000$ ]. Estos resultados coinciden con los estudios que han efectuado una intervención para la mejora de la preparación de los futuros docentes, ya sea basada en la implementación de un determinado curso del plan de estudios vigente o mediante la creación de proyectos y/o programas basados en los diferentes modelos de formación inicial para la inclusión (Lancaster y Bain, 2010; Lesar et al., 1997; Sharma et al., 2008; Sharma, 2012; Van Laarhoven et al., 2007). Esto indica que un programa bien planificado y orientado puede jugar un papel importante en la formación inicial de la competencia docente en atención a la diversidad.

Las investigaciones anteriormente citadas han demostrado que ofrecer conocimientos sobre la inclusión tiene como resultado una mejor comprensión de las bases y elementos que la caracterizan, así como la adquisición de una mayor disposición para el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas (Gehrke y Cocchiarella, 2013; Sharma, 2012). Los participantes del presente estudio lograron un desarrollo significativo en la noción del 'Concepto de educación inclusiva', así como de las 'Modalidades educativas' y de los aspectos teóricos sobre las 'Funciones del profesorado de apoyo', aspecto este

último que cobra especial interés, ya que tanto en el diagnóstico general como en el específico, se identificó que menos de la mitad de los respondientes tenían una percepción muy favorable hacía el trabajo colaborativo con el profesorado de apoyo.

Los resultados obtenidos en relación a las habilidades para atender la diversidad en contextos inclusivos sugiere, asimismo, que las experiencias de aprendizaje constructivistas empleadas fueron adecuadas para desarrollar la competencia inicial de los participantes, hallazgo que encuentran apoyo en otros estudios (Lesar et al., 1997; Stowitsscheck et al., 2000). Las habilidades que experimentaron un cambio más significativo estaban relacionadas con la capacidad de autocrítica, la implementación de agrupamientos flexibles y la capacidad para trabajar con profesores de apoyo. Esta última habilidad ha sido reiteradamente valorada como una competencia necesaria por los estudiosos de la formación docente para la inclusión y la atención a la diversidad; es más, algunos programas de formación inicial se implementan teniendo como base la enseñanza en colaboración (Whitwort, 1999).

Las creencias y actitudes positivas del profesorado sobre la atención a la diversidad y la inclusión son un factor clave para que se concrete la participación democrática de todo el alumnado (Chiner y Cardona, 2013; Cook, 2012; Tarraga et al., 2013; McHatton y McCray, 2007). Aunque los estudiantes que participaron en la intervención tenían actitudes y creencias favorables antes de la implementación del plan, éste parece haber contribuido a incrementar la percepción de que se ha 'recibido la formación necesaria' para

atender la diversidad de forma significativa. Muchos estudios revelan que los estudiantes de magisterio parecen no tener una adecuada formación para llevar a cabo la inclusión educativa (Curtis, 1985; CERI, 2010); no obstante, con la formación apropiada, esta creencia puede cambiar y los estudiantes pueden aumentar la confianza en su capacidad para atender las necesidades de todo el alumnado (Forlín et al., 2007; Sharma, 2012). Investigaciones anteriores han mostrado, asimismo, que los programas de formación tienen una incidencia en la mejora de las actitudes y creencias hacia la inclusión (Anneware, Forlín y Jobling, 2003; Sze, 2009) y tanto su contenido como su organización son factores predictores de las actitudes de los maestros (Sharma et al., 2008; Tarraga et al., 2013).

Otra creencia que se desarrolló de manera extensa fue que 'Todos los estudiantes deben estar en aulas regulares/ordinarias'. Ya se ha hablado con anterioridad acerca de la importancia que tiene para la inclusión que el profesorado se centre en el potencial de aprendizaje de cada alumno/a y se aleje del paradigma del déficit (Claro, 2007; Echeita, 2012; Hart et al., 2004). Finalmente, se apreció un cambio significativo en la actitud hacia el 'Trabajo coordinado entre profesores', aspecto sobre el cual ya hemos discutido ampliamente.

#### **4.2 Fortalezas y necesidades de mejora del plan de acción**

Como fortalezas del plan de acción los participantes opinaron que la intervención contribuyó en gran medida al desarrollo de competencias

necesarias para el desempeño docente en la educación inclusiva. Los estudiantes expresaron que su percepción de la capacidad para trabajar colaborativamente con otros mejoró gracias a las estrategias didácticas utilizadas. También llegaron a la conclusión de que la atención a la diversidad requiere del trabajo cooperativo entre el profesorado, la familia y la comunidad.

Los participantes expresaron asimismo que tenían un mayor grado de conciencia acerca del valor de la diversidad, considerando que la misma es un recurso valioso en educación. Whitwort (1999) explica que un programa de formación docente inclusiva para ser eficaz debe inculcar en el estudiante, futuro maestro o profesor, la comprensión y el aprecio de la diversidad. En general, la mayoría de los educadores, y eso incluye a formadores de formadores, no han tenido una experiencia suficiente en la enseñanza de alumnado con necesidades y capacidades diversas. En este caso, el plan de acción incluía experiencias de aprendizaje que promovieron el estudio de las diferencias como un aspecto positivo para la educación.

Los participantes también valoraron muy positivamente la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para diseñar estrategias en respuesta a las diferencias. Se halló que se sentían más capacitados para identificar las necesidades del alumnado y, a partir de las mismas, adaptar la enseñanza aplicando estrategias como el refuerzo, la compensación, el agrupamiento, entre otras. Lo anterior coincide con los resultados de estudios similares a éste (Sharma, 2012; Van Laarhoven et al., 2007).

Otro aspecto positivo del plan de acción, según los participantes, fue la adquisición de competencias prácticas para atender a la diversidad. Las mejor valoradas fueron las visitas a centros educativos inclusivos y a centros de educación especial, las simulaciones, los estudios de caso, y el diseño de planes para atención a la diversidad. Según los participantes, las lecturas, el vídeo fórum, el diálogo con el profesorado en ejercicio profesional, y los diarios contribuyeron a desarrollar en ellos una mejor actitud, creencia y disposición para atender la diversidad. Estas estrategias han mostrado su efectividad anteriormente y han sido ampliamente utilizadas por los investigadores (Carroll et al., 2003; Forlín et al., 2009, Sharma, 2012, Van Laarhoven et al., 2007).

Con respecto a las necesidades de mejora del plan de acción, desde la perspectiva de los participantes, sería importante proponer experiencias prácticas más apegadas a la realidad educativa en el país. Ya que si bien es cierto que las simulaciones y el diseño de planes y estudio de caso son valiosas para el desarrollo de habilidades y actitudes para el trabajo en las aulas inclusivas, las experiencias de tipo práctico logran aprendizajes más significativos y duraderos. Este resultado viene a coincidir con los hallazgos de otros muchos los investigadores que sugieren que la práctica es un elemento que se debe incluir durante la preparación docentes (CERI, 2010; Conderman y Johnston, 2009; Hodkinson, 2005; Kim, 2001).

A lo anterior hay que añadir la reflexión de la investigadora respecto a las bondades y puntos de mejora del plan de acción. Desde su perspectiva, se reconoce que las acciones implementadas han contribuido a la formación en

competencias de los participantes y, sobre todo, han propiciado un espacio de análisis sobre la diversidad que ha tenido como resultado una mejor comprensión y valoración de la misma. También, las estrategias didácticas utilizadas pueden considerarse modélicas para los estudiantes, dado que ellos deberán educar para el aprecio de la diversidad en un futuro próximo.

No obstante lo anterior, son al menos tres los aspectos del plan de intervención que se consideran mejorables. El primero tiene que ver con el desarrollo de experiencias más cercanas a la realidad del contexto hondureño, en las cuales los estudiantes puedan poner en práctica las estrategias de respuesta a la diversidad aplicables a los diferentes contextos educativos del país. A nuestro modo de ver, cobra especial interés el trabajo docente en los contextos de pobreza, teniendo en cuenta que el 60% de la población hondureña vive en este tipo de condiciones. El segundo, sí se quieren fortalecer las habilidades de colaboración entre el profesorado de apoyo y el regular, es incluir experiencias de trabajo de estudiantes del grado de maestro en educación especial tomando como ejemplo el Proyecto ACCEPT, desarrollado por Van Laarhoven (2007). El tercer aspecto de interés es la propuesta de aplicación del modelo de enseñanza en colaboración de Whitworth (1999) del programa PRIME al desarrollo de la asignatura 'Atención a la Diversidad'. A esto hay que agregar que la política de trabajo de los docentes universitarios en la UPNFM promueve las redes y el acompañamiento docente como formas de colaboración. Se trata entonces, a partir de este primer ciclo de investigación, de crear un proceso de mejora y reflexión continua.

## 5. Conclusiones e implicaciones

El análisis de la formación inicial de docentes en atención a la diversidad e inclusión es una prioridad para los sistemas educativos. Por ello, están surgiendo con mayor frecuencia estudios cuyo foco de interés está centrado, en los elementos fundamentales que deben caracterizar esta formación. Se ha comprobado que una preparación sólida de los futuros docentes contribuye a la puesta en marcha de la educación inclusiva. Por este motivo, el objetivo de esta tesis doctoral fue estudiar la situación de la formación inicial de docentes en atención a la diversidad e inclusión en la UPNFM, institución responsable de la preparación de los docentes a nivel superior en Honduras. A partir de esta primera etapa, en la cual se identificaron las necesidades formativas del alumnado participante en la investigación, se diseñó, implementó y evaluó un plan de acción para la mejora de la situación identificada.

A partir de los resultados, podemos concluir que, en referencia al primer objetivo, los estudiantes de la UPNFM tienen percepciones favorables hacia los principios y planteamientos de la atención a la diversidad y la inclusión. Sin embargo, durante la formación en la carrera el grado de abordaje de contenidos como las adaptaciones instructivas, la adaptación curricular, las estrategias organizativas y el estudio de estereotipos sobre la diversidad ha sido bajo. Por otro lado, los estudiantes perciben que las competencias necesarias para el desempeño docente en atención a la diversidad consisten en la capacidad de reflexionar sobre la diversidad, la capacidad para proponer

y desarrollar estrategias de atención en diferentes contextos y, finalmente, la capacidad para implementar adaptaciones instructivas en el aula.

La comparación de las percepciones de los estudiantes según ámbito de estudio y grupo étnico demostró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Es decir, que los participantes, independientemente del ámbito de sus estudios o de su pertenencia a un grupo étnico mayoritario o minoritario, tenían percepciones básicamente similares de la atención a la diversidad y la inclusión, salvo alguna excepción previamente comentada.

En relación a la valoración por los participantes del plan de estudios vigente, éstos manifestaron que la formación les ha permitido visualizar la diversidad humana como un valor. Pero a pesar de ello, creen no tener la formación necesaria para responder a las necesidades diversas del alumnado. Por eso, sugieren que sería importante incluir en todos los planes de estudio al menos una asignatura específica, al tiempo que la atención a la diversidad y la inclusión se conviertan en ejes transversales del currículum universitario. Según los estudiantes, para que esta formación sea de calidad, se debería formar al profesorado universitario y vincular estrechamente en la docencia universitaria la teoría con la práctica.

Respecto al segundo objetivo de esta investigación, llegamos a la conclusión de que el diseño de un programa para la formación inicial de docentes puede caracterizarse por la inclusión de nuevos contenidos, así como por la introducción de metodologías de enseñanza constructivista que hagan

más partícipes a los estudiantes. Desde la perspectiva de la investigación acción, el diagnóstico permitió identificar los campos de acción considerados como los supuestos básicos para mejorar la situación identificada. En el caso de esta investigación, la adecuación del programa de la asignatura 'Atención a la Diversidad' a las exigencias del momento y la incorporación de estrategias de enseñanza constructivista y experiencias de aprendizaje desde la pedagogía crítica constituyeron los pilares del plan de intervención. La implementación del programa adaptado tuvo una duración de 65 sesiones de clase, una sesión normal podía incluir conversatorios sobre las temáticas abordadas, trabajo en equipo para el estudio de casos, o bien video fórums para reflexionar sobre la atención a la diversidad desde el enfoque de educación inclusiva.

Finalmente, el tercer objetivo de este estudio estaba orientado a la evaluación del plan de acción. Los resultados nos llevan a la conclusión de que tras la intervención los estudiantes participantes experimentaron un desarrollo significativo en la competencia docente en atención a la diversidad, por lo que consideramos que los campos de acción identificados surtieron un efecto positivo en la formación del alumnado universitario. También, los estudiantes manifestaron que la utilización de estrategias didácticas del enfoque constructivista y de la pedagogía crítica fueron apropiadas para mejorar las capacidades relacionadas con el trabajo colaborativo, la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor en los procesos de enseñanza y el diseño y aplicación de estrategias de atención a las necesidades de todo el alumnado. Por otro lado, las sugerencias para mejorar el plan de acción en un

nuevo ciclo de investigación nos llevan a la incorporación de experiencias prácticas en contextos reales, ya que de esta manera se podrían obtener aprendizajes con un mayor grado de significado para los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación aportan una información que resulta de especial interés por sus implicaciones para la preparación de los futuros docentes y para las instituciones responsables de la formación inicial del profesorado. Entre ellas, destacamos las siguientes:

- La formación inicial del profesorado en atención a la diversidad e inclusión es hoy en día una fuerte necesidad. Nadie puede negar que las aulas de hoy se caracterizan por un alto grado de heterogeneidad. Frente a ello, es importante que las instituciones encargadas de la formación inicial analicen los modelos desde los cuales es posible concretar esta tarea y asumir aquel que se ajuste a la realidad del contexto que le rodea. La UPNFM debe revisar los planes de estudio vigentes y tomar decisiones para ir incorporando gradualmente la formación en todas las carreras que ofrece la institución.
- Es deseable que esta formación no se concentre en un sólo curso, sino que además se lleve a cabo como un eje transversal. De esta manera, se superan las visiones fragmentadas y se puede proporcionar una preparación más sostenida que asegure la implementación de lo aprendido en el ejercicio profesional. También es necesario que la preparación de los docentes se realice desde una fuerte vinculación de

la teoría con la práctica, la cual debe estar acompañada y orientada por profesores con experiencia en inclusión educativa.

- Para la formación en atención a la diversidad e inclusión, se requiere de docentes que tengan conocimientos, habilidades y actitudes acordes con la educación inclusiva. Es una realidad que no todo el profesorado universitario está capacitado para la tarea, por lo que será necesario un proceso de desarrollo profesional en estos ámbitos que tenga como eje primordial el trabajo en colaboración. El Departamento de Desarrollo Profesional Docente de la UPNFM debería ser el encargado de realizar dicho proceso.
- Especial interés tiene la formación de los estudiantes de magisterio que proceden de estratos sociales más bajos, o poseen una discapacidad. Como se ha mencionado anteriormente, es crucial la eliminación de cualquier barrera para el aprendizaje y la participación. Pues estas condiciones permiten la creación de comunidades de aprendizaje en las que se educa en y para la diversidad. En la UPNFM, la Dirección de Servicios Estudiantiles y el Proyecto de Atención a la Diversidad realizan algunas acciones para proveer condiciones favorables para el aprendizaje de estos grupos; sin embargo, éstas deberían recibir más apoyo desde las estructuras administrativas de la institución.
- La formación inicial es sólo el primer paso, los profesores noveles deberían contar con los apoyos necesarios durante sus primeros años. Los programas de seguimiento al graduado pueden jugar un papel importante en el proceso de inmersión a la profesión y el trabajo en las

aulas diversas. En las acciones de los proyectos de seguimiento al graduado de la UPNFM, deberían incorporarse este tipo de iniciativas, así como ofrecer capacitación relacionada con la atención a la diversidad.

- A la formación inicial debe seguirle la formación permanente del profesorado pues es en el ejercicio de la profesión cuando más requiere el docente de condiciones que le permitan un desarrollo profesional. Esta formación debe impulsarse desde los órganos correspondientes y, a su vez, los centros educativos pueden idear las estrategias más apropiadas para esta formación.

Estas necesidades se derivan del análisis efectuado a partir de los resultados obtenidos de la investigación, así como del estudio de la literatura teórica y empírica sobre la formación inicial docente.

## **6. Recomendaciones para futuras investigaciones**

Teniendo en cuenta el proceso y los resultados de esta tesis doctoral, se presentan algunas recomendaciones para futuros estudios que tengan como foco de interés la formación inicial del profesorado en la UPNFM o en otra institución universitaria de formación del profesorado.

Consideramos que futuras investigaciones deberían estar orientadas a estudiar con mayor grado de profundidad la formación inicial de los estudiantes que pertenecen a grupos étnicos u otros colectivos minoritarios que tienen

presencia en las instituciones universitarias. Como hemos mencionado con anterioridad, estos maestros pueden jugar un papel fundamental en la atención a la diversidad y la inclusión por el simple hecho de constituir minorías.

Otro aspecto importante sería incluir en esta clase de estudios al profesorado universitario. Indagar sobre sus creencias, actitudes y percepciones acerca de la diversidad humana y la inclusión es un objeto de estudio que guarda especial interés para la formación inicial. De igual forma, deberían crearse programas de desarrollo profesional y evaluar el impacto de la formación en el profesorado universitario. El estudio del CERI (2010) propone una serie de aspectos que deberían incluirse en la formación de los formadores, y sugiere que el desarrollo de las habilidades en planificación preactiva, interactiva y postactiva podría jugar un papel importante en la formación en atención a la diversidad e inclusión.

En esta investigación, el plan de acción para la mejora de la formación inicial en atención a la diversidad, se desarrolló desde la perspectiva de los programas de mejoramiento. Sería interesante contrastar y probar la eficacia, no solamente de cursos aislados, sino de planes de formación completos diseñados siguiendo los modelos de infusión, integración y adición referidos en la literatura. Éste último podría combinarse con un programa de mejoramiento que incluyera experiencias formativas de campo en las que se participase de manera voluntaria. Un ejemplo de este tipo de programa ha sido el desarrollado por Van Laarhoven et al. (2007).

Semejantes investigaciones deberían poner énfasis en el desarrollo de experiencias de colaboración entre estudiantes de educación especial y estudiantes de educación básica con la finalidad de evaluar las posibilidades y el impacto de este tipo de experiencias durante la formación inicial. Sería importante que estas experiencias se llevaran a cabo en los espacios destinados a la práctica profesional en los planes de estudio de magisterio.

Finalmente, consideramos que estudios enfocados a describir lo que ocurre durante los primeros años de servicio docente podrían contribuir a identificar qué apoyos se requieren para que lo aprendido durante la formación inicial se aplique y transfiera durante los siguientes años del ejercicio profesional (CERI, 2010). También sería importante determinar si esta clase de apoyos tendría un efecto positivo en el desarrollo profesional del profesorado.

## **7. Limitaciones y aportes del estudio**

Este estudio, desarrollado desde la perspectiva de la investigación acción, ha tenido como resultado aspectos positivos que han proporcionado información relevante para el proceso de formación inicial de docentes en atención a la diversidad e inclusión en la UPNFM. Sin embargo, como cualquier proceso de investigación es susceptible de mejoras. Entre las limitaciones detectadas cabe mencionar las siguientes:

- Los resultados del diagnóstico sobre las percepciones acerca de la atención a la diversidad e inclusión se limitan a la visión de los

estudiantes de cuarto año de la UPNFM y dejan fuera la percepción del profesorado universitario. También hay que reconocer que, aunque los resultados indican una percepción favorable con los planteamientos y principios de la inclusión y la atención a la diversidad, estas percepciones podrían estar influenciadas por lo que socialmente es aceptable hoy en día en relación al tema.

- Aunque la adaptación del programa de la asignatura se basó en los resultados del diagnóstico y en la revisión teórica y empírica de la literatura, éste tiene la desventaja de estar elaborado a partir de la visión particular de la investigadora. De ahí que la visión colectiva que se logra desde el trabajo en grupos de colaboración docente y mediante la cual es posible superar algunos sesgos, no se tiene en cuenta en esta investigación.
- Otra limitación está relacionada con el grupo reducido de estudiantes que participaron en la fase de intervención. Debido a ello y a las condiciones administrativas, no fue posible contar con un grupo de comparación para poder determinar si el desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad se debió únicamente a la implementación del programa y no a la influencia de otras variables. Este hecho limita considerablemente la validez no sólo interna, sino también el poder de generalización de los resultados obtenidos en la fase experimental de la investigación (validez externa).

- Los resultados de esta investigación son una aproximación al estudio de la formación que se ofrece en la UPNFM y, por lo tanto, como tal han de entenderse, sin que en ningún momento pueda inferirse el endoso oficial de la UPNFM a los planteamientos y/o hallazgos de la investigación. Las ideas y/o argumentaciones incluidas en esta tesis doctoral representan solamente la posición de quien suscribe estas líneas.

A pesar de estas limitaciones, debemos reconocer que la presente investigación ha tenido aportaciones importantes en la formación inicial de docentes en la UPNFM y también puede tenerlos en otros centros de formación con características similares. Como aportes valoramos los siguientes:

- Este estudio es el primer análisis que se realiza en la UPNFM acerca del impacto de los nuevos planes de estudio en la formación inicial para la atención a la diversidad e inclusión. Por ello, los resultados obtenidos son un primer insumo para realizar las adecuaciones pertinentes a favor de la preparación de los futuros docentes en materia de diversidad que caracterizan a los centros educativos hondureños.
- La comparación de las percepciones del alumnado según la pertenencia a un grupo étnico y ámbitos de estudio diferentes es también un elemento innovador en el estudio de la cuestión y proporciona un punto de partida para explorar la formación inicial para estas poblaciones.

- Esta investigación no sólo contribuye a corroborar y dar soporte a los hallazgos de estudios previos acerca de las condiciones que debería reunir la formación inicial docente en atención a la diversidad, sino que ha contribuido a demostrar que el diseño de un programa bien orientado que incluya los componentes referidos en la literatura de investigación mejora e incrementa la calidad de la formación inicial docente en atención a la diversidad e inclusión.
- Por último, es necesario destacar que si bien es cierto que hay experiencias de investigación que someten a prueba programas de formación inicial, pocos estudios han realizado reflexión sobre la acción, lo cual puede considerarse un elemento innovador que aporta valor añadido a la investigación.

## **8. A modo de conclusión**

La formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad e inclusión se ha convertido en una preocupación fundamental en los últimos años. La investigación educativa en esta línea ha traído importantes aportes en la mejora de los planes, programas o proyectos orientados a la formación en estos campos. En el caso de esta tesis doctoral, se ha obtenido una aproximación al estudio de la cuestión en la UPNFM, institución en la que se observó que, aunque los participantes inicialmente tuvieran una percepción favorable hacia la inclusión y la atención a la diversidad, no disponían de la formación suficiente para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado exigibles en el puesto de trabajo. A partir de esta situación, se diseñó, implementó y evaluó un programa para la mejora de la formación. Éste

es un primer aporte que en todo caso debe ser considerado como el punto de partida de otros estudios de mayor amplitud y profundidad en la UPNFM.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## Referencias

---

- Aguilar, L. (2008). *Diagnóstico sobre educación intercultural en Honduras*. Tegucigalpa: Sello Editorial UPNFM.
- Aguilar, L. (2008). *Documento base reforma curricular Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Tegucigalpa, Honduras: Sello Editorial UPNFM.
- Ahsan, M. T., Deppeler, J. M., y Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517-535.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.

- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Aksamit, D. L. (1990). Practicing teachers' perceptions of their preservice preparation for mainstreaming. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 13(1), 21-29.
- Alas, M. y Moncada, G. (2011). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Paradigma*, 20(30), 205-225.
- Albert, M. J. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. *Madrid: McGraw-Hill*.
- Alpuin, G., González, M. A., y Pérez, M. (2005). *Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad*. Repositorio Universidad Jaume I. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78806/forum\\_2005\\_10.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78806/forum_2005_10.pdf?sequence=1)
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Ibérica.
- Amadio, M. (2008). *La educación inclusiva en américa latina y el caribe: Un estudio exploratorio de los informes presentados a la conferencia internacional de educación*. Chile: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Repos/einclusiva\\_lac\\_09.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Repos/einclusiva_lac_09.pdf)

- Amaya, O. (2004). Reimaginando la nación de Honduras: de la nación homogénea a la nación pluriétnica. *Paradigma*, 13(17), 59-93. Recuperado de <http://www.upnfm.edu.hn/bibliod/images/stories/DocDigitales/Paradigmas/paradigma%2017/paradigma17.4to.pdf>
- Anderson, L. W. y Pellicer, L. O. (1990) Synthesis of research on compensatory and remedial education. *Educational Leadership*, 47(1), 10-16.
- Anneware,C., Forlin, Ch., y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators toward people with disabilities. *Teachers Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4(1), 1-34. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632700.pdf>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arranz, P. (2003). La formación inicial del profesorado: modelos, demandas y prescripciones. *Anuario de Pedagogía*, 5(1), 75-101.
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.

- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria (2004). *Diagnóstico de la situación de la educación especial e inclusión en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.
- Ávalos, B. (2003). *La formación inicial de docentes en Chile*. Santiago de Chile, Chile: IESALC.
- Avi, M. R. y Pedro, E. (1999). Las necesidades educativas especiales en la formación del profesorado en todas las especialidades de maestro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1) 727-732. Recuperado de [http://ww.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224340308.pdf](http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224340308.pdf)
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Babbie, E. y Mouton, J. (2002). *Social research*. Belmont, CA: Wadsworth Group.
- Baldwin, J. (1963). *The fire next time*. New York, NY: Dell.

- Ball, A. F. (2009). Toward a theory of generative change in culturally and linguistically complex classrooms. *American Educational Research Journal*, 46(1), 45-72.
- Ball, A. F. y Tyson, C. A. (Eds.) (2011). *Studying diversity in teacher education*. Maryland: American Educational Research Association.
- Banks, J. A. (1991). Teaching multicultural literacy to teachers. *Teaching Education*, 4(1), 133-142.
- Bartak, L. y Fry, J. (2004). Are students with special needs in mainstream classes adequately supported? Perceptions from teachers in Victoria. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 9(1), 16-21
- Beattie, J. R., Anderson, R. J., y Antonak, R. F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3), 245-259.
- Beck, C. y Kosnik, C. (2001). Reflection-in-action: In defence of thoughtful teaching. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 217-227.
- Bentley, T. (2012). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. London: Routledge.
- Bindé, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO
- Bishop, R. (2010). Diversity and educational disparities: The role of teacher education. En CERI (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 119-134). París: OECD.

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín UNESCO*, 48, 57-72. Recuperado de [http://innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/investigacion\\_estudios/hacia\\_una\\_escuela.pdf](http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf)
- Blanton, L., Griffin, C., Winn, J., y Pugach, M. C. (1996). *Teacher education in transition collaborative programs to prepare general and special educators*. Denver: Love.
- Blanton, L. (1992). Preservice education: Essential knowledge for the effective special education teacher. *Teacher Education and Special Education*, 15(2), 87-96.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: CSIE. Recuperdo de <http://www.resource-package-on-disability.org/1-one-inclusive-educ-disability/1.3-operat-sup-materials/163-csie-index-incl-school.pdf>
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrías (Coords.), *Rompiendo inercias: claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Bravo, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en ciencias sociales*. Colombia: ICEFS.

Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-457.

Brouwer, N., y Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.

Buendía E. L., y Berrocal, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*.

Recuperado de

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica\\_de\\_la\\_investigacion\\_educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2)

Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. En Biddle, B. J., Godd, T. L., y Goodson, I. F. (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Netherlands: Springer.

Burgos, H. (2004). Educación especial e inclusión: situación actual en Honduras. *Paradigma*, 13(16), 48-67.

- Calvo, G., Ortiz, A., y Sepúlveda, E. (2009). *La escuela busca al niño: Hacia la integración escolar*. Madrid: OEI.
- Campos, M. (2003). *El rol de las universidades pedagógicas en la formación de docentes: experiencias y desafíos*. Chile: UNESCO.
- Cardona, M. C. (2002). *Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: Feasibility and effectiveness of implementation*. Recuperado de la base de datos ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education (ED 471 197).
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Cardona, M. C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10(1) ,33-41
- Cardona, M. C., Chiner, E., Gómez, P., González-Sánchez, M. E., y Lattur, A. (2004). La educación especial en los futuros estudios de Máster en Psicopedagogía: diseño de una guía docente. En J. G. Bernabeu Pastor, y N. Sauleda (Coord.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 1-26). Alicante: Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad-ICE de la Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. y Paz, C. (2012). *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Carrillo Álvarez, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Carroll, A., Forlin, C., y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators toward people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Casanova, M. A. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castañeda, J., De la Torre, M. O., Rodríguez, J. M., y Lara Ramírez, L. P. (2002). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- CECC/SICA (2013). *Agenda regional de educación 2009-2011*. San José, Costa Rica: Autor.
- CEPAL (2011). *Estudio de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.
- CERI, Centre for Educational Research and Innovation (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. París: OECD. DOI: 10.1787/20769679
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2012). Teachers' use of inclusive practices in Spain. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 19(1), 29-45.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of

inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.

DOI: 10.1080/13603116.2012.689864

Claro, J. P. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 179-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025026.pdf>

Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, 65(4), 541-571.

Colmenero Ruiz, M. J. (2011). Análisis de las percepciones del profesorado de educación secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: su incidencia en la formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-15.

Recuperado de

<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17423/1/rev102COL4.pdf>

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (2ª ed.). Barcelona: Santillana.

Conderman, G., y Johnston-Rodríguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.

Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation

program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277. DOI: 10.1177/088840640202500306

Curtis, C. K. (1985). Are education students being prepared for Mainstreaming? *Education Canada*, 25(2), 28.

Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

DeValle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Editores.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. (6ª ed.). Nueva York, NY: Ediciones Morata.

Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, España: Aljibe.

Díez, A., y Latas, A. P. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.

Dirección de Planificación (2013). *Estadísticas UPNFM*. Tegucigalpa: Sello Editorial UPNFM.

- Dubet, F. (2004). *Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo: gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Duck, C. (2003). *Educación en la diversidad: material de formación docente*. Santiago de Chile: UNESCO
- Duck, C. y Murillo, J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 11-14.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education, EADSNE. (2010). *Teacher education for inclusion: International literature review*. Odense, Dinamarca: Autor.
- EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Autor.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo: un proyecto de la agencia europea para el desarrollo

de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19(1), 7-24.

El-Ashry, F. R. (2009). *General education pre-service teachers attitudes toward inclusion in Egypt*. (Tesis Doctoral), University of Florida, KL, EEUU.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escudero, J. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 3, 5-39.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

Estola, E., Erkkila, R., y Syrjala, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 239-256.

Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción*. Lima: SIGRAF.

Evans, C. y Waring, M. (2006). Towards inclusive teacher education: sensitising individuals to how they learn. *Educational Psychology*, 26(4), 499-518.

Ferrer, G. (2009). *Estándares de aprendizaje escolar: procesos en curso en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

Fisher, D., Frey, N., y Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50.

- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Florian, L. y Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., y Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- FONAC, Foro Nacional de Convergencia (1999). *Propuesta de estrategia de la sociedad civil para la transformación y la reconstrucción nacional*. Tegucigalpa: Autor.

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fromm, L. (2012). La formación inicial y en servicio de los docentes. En R. Salgado (Ed.), *El estado de la educación en Honduras 2006- 2010* (pp. 68-92). Tegucigalpa: Sello Editorial UPNFM.
- Fromm, L. (2013). *Políticas docentes en Centroamérica: tendencias en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: CECC.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Ganimian, A. J. y Solano, A. (2011). *¿Están al nivel?: cómo se desempeñaron América Latina y El Caribe en el programa para la evaluación internacional de alumnos del 2009 (PISA)*. Santiago, Chile: CV Publications Presentations Classes Links.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15.
- Gehrke, R. S. y Cocchiarella, M. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 204-216. DOI: 10.1177/0888406413495421
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giner Gomis, A. (2006). Pensamiento docente y gestión del aula: la búsqueda de una coherencia necesaria. En Larrosa Martínez, F. y Jiménez Alegre, M.D. (Eds.), *Análisis de la profesión docente* (p.191-204). Alicante: CAM Cultural.
- Giner Gomis, A., Martínez Ruiz, M. Á., y Sauleda Parés, N. (2007). *Cultura profesional lectoescritora y pensamiento docente: la constitución de la identidad profesional*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gobierno de la República de Honduras. (2010). *Visión de país 2010-2038 y plan de nación 2010-2022*. Tegucigalpa: Autor. Recuperado de [http://www.unicef.org/honduras/Vision de Pais 2038.pdf](http://www.unicef.org/honduras/Vision_de_Pais_2038.pdf)
- González V. F., Jiménez, M., y Araneda, P. (2004). Propuesta de incorporación del tema de la atención a la diversidad en la formación docente inicial. *Perspectivas Educativas*, (3), 73-80.
- González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 151-164.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Goodman, (2008). Educación para una democracia crítica. En Angulo, F. (Ed.) *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas* (p. 109-142). Sevilla: Corporación Educativa.
- Grant, C. y Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education: A historical perspective. En Ball, A. y Tyson, C. (Ed.), *Studying Diversity in teacher education* (pp. 19-62). Maryland: AERA.
- Haberman, M., y Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory into Practice*, 37(2), 96-104.
- Hadadian, A., y Chiang, L. (2007). Special education training and pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 22(1), 103-106.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Harper, V. (1994). Multicultural perspectives in the classroom: Professional preparation for educational paraprofessionals. *Action in Teacher Education*, 16(3), 66-78.
- Hart, S., Dixon, A., Orummond, M, J., y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Hobson-Horton, L. D. y Owens, L. (2004). From freshman to graduate: Recruiting and retaining minority students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(1), 86-107.
- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 73(1), 15-28.
- Ibáñez, J. E. (2001). Igualdad con diversidad: La apuesta de los movimientos de renovación pedagógica. *Aula de Innovación Educativa*, 10(9), 37-41.
- Ibarra, I. G. y Uribe, R. M. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(14), 151-163.
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2012). *Encuesta de demografía y salud, 2011-2012*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta permanente de hogares*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.
- Izaguirre, M. (2012). *Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición*

*en los docentes de las escuelas de aplicación del departamento de Comayagua* (Tesis inédita de maestría), Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

Jahnukainen, M. y Korhonen, A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169-180.

Jenkins, A. A., Pateman, B., y Black, R. S. (2002). Partnerships for dual preparation in elementary, secondary, and special education programs. *Remedial and Special Education*, 23(6), 360-372.

Jiménez Fernández, C. (1987). *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. Madrid: UNED.

Jiménez Fernández, C. (2005). *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Jiménez Fernández, C. y González Galán, M. A. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Jiménez, J. R., García, M., y Moreno E. (2001). ¡No sé qué hacer con estos niños reflexiones en torno a la formación inicial de las maestras y maestros en atención a la diversidad. *XXI. Revista de Educación*, 3, 103-116.

- Jiménez, P. (1997). Atención a la diversidad y formación del profesorado: Apuntes para la reflexión. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1(1), 33-48.
- Jurado, P. y J. M. Sanahuja (1997). *La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones. Educar*, 21, 105-114. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20677/20517>
- Kacef, O. y Weller, J. (2011). *Estudio económico de América Latina y el Caribe, 2010-2011*. Buenos Aires: Comisión Económica para América Latina.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 443-456.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kilgore, K. L. y Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 155-173.
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.

- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Lancaster, J. y Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Lanza, M. L. (2002). *Competencias docentes para realizar adecuaciones curriculares, en el caso del proyecto desarrollos de la educación en las comunidades urbanas marginales de Honduras* (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Nurtado Ediciones.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity<sup>1</sup>. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- León, M. J. (1998). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En L. Royo y N. López (Eds.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 39-59) Madrid: Pirámide.
- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación*. Madrid: McGrawHill.

Lesar, S., Benner, S., Habel, J., y Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 204-220. DOI: 10.1177/088840649702000303

Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (2005). Decreto No. 160-2005 de 18 de septiembre. Gaceta#30832. 25/10/2005.

Ley Fundamental de Educación (2011). Decreto 262-2011 de 22 de enero. Gaceta# 32,754. 22/02/2012.

Ley Normas Académicas de Educación Superior (1989). Decreto 142-89 de 22 de 12 de septiembre. Gaceta# 25,961. 17/10/1989.

Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Lombardi, T. P. y Hunka, N. J. (2001). Preparing general education teachers for inclusive classrooms: Assessing the process. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 183-197.

López, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 172-190. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol2-num1/art10.pdf>

López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, 38, 26-38.

- Loreman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. En C. Forlin (Ed.). *Teacher education fo inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Abbingdon, UK: Routledge.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., y Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). *El programa centros de transformación educativa de la ciudad de México*. Madrid: OEI.
- Luque, A. y Delgado, C. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Psychosocial Intervention*, 11(2), 143-165.
- Mancebo, E. y Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 277-291.
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista PRELAC*, (2), 54-69.

- Marchesi, Á., Martín, E., Echeita, G., y Pérez, E. M. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 20*(4), 357-374.
- Martínez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development, 7*(3), 473-494.
- Mason, T. C. (1997). Urban field experiences and prospective teachers' attitudes toward inner-city schools. *Teacher Education Quarterly, 29*-40.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McCray, E. D., y McHatton, P. A. (2011). "Less afraid to have 'them' in my classroom": Understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly, 38*(4), 135-155.
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *Elementary School Journal, 81*(1), 4-23.
- McDiarmid, G. W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education, 41*(3), 12-20
- McHatton, P. A. y McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education, 29*(3), 25-32.

- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Meijer, C. (2003). *Integración educativa y prácticas eficaces en el aula*. (Informe resumen). Bruselas, Bélgica: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Mezzadra, F. y Composto, C. (2008). *Políticas para la docencia: opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Milner, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131.
- Molina, S. (2003). *Educación especial: bases metateóricas e investigadoras*. Granada: Ariel.
- Monereo, C. (2011). *Las competencias profesionales de los docentes*. Recuperado de [http://www/wpcontent/uploads/2011/04/competenciaprofesional\\_Monereo\\_2011.pdf](http://www.wpcontent/uploads/2011/04/competenciaprofesional_Monereo_2011.pdf)
- Montero-Sieburth, M. (2008). Sistema educativo. En L. Cabrera Pérez (Coord.), *La integración cultural y social de inmigrantes latinoamericanos: inquietudes y sugerencias para políticas de cambio* (pp. 95-126). Madrid: Universitas.
- Montero-Sieburth, M. (2010). Foreword. En S. Macrine, P. McLaren y D. Hill (Eds.), *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and*

*beyond global neo-liberalism* (pp. ix-xvi). New York, NY: Palgrave-Macmillan.

Mthethwa, G. S. (2008). *Principals' knowledge and attitudes regarding inclusive education: Implications for curriculum and assessment* (Tesis de máster). University of Zululand, South Africa.

Murillo, J. (2006). *La formación de docentes: una clave para la mejora educativa: modelos innovadores en la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: UNESCO.

Murillo, J. (Ed). (2007). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Andros Impresores.

Narvarte, L., y Blanco, R. (2010). *V Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial y educación inclusiva*. Cartagena de Indias: OREALC.

Nieto, S., y Santos, M. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Perspectivas*, 9, 55-74.

Nuñez, M. T. (2010). *La formación del profesorado para la inclusión educativa*.

Recuperado de

[http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1149/fro  
m/true](http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1149/fro<br/>m/true)

OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OECD Publishing.

- OCDE (2008). *Policies and practices supporting the educational achievement and social integration of first and second generation migrants: A systemic review*. París: Autor
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: Autor.
- OCDE (2010). *Panorama de la educación 2010: indicadores OCDE*. París: Autor.
- OEI (2000). *Educación para todos en las Américas: marco de acción general*. Santo Domingo: Autor.
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación del bicentenario*. Madrid: Autor.
- OEI (2011). *Datos mundiales de educación*. Ginebra: Autor.
- OMS/Banco Mundial. (2011). *Informe mundial de la discapacidad*. Recuperado de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- OREALC (2006). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile, Chile: Autor.
- OREALC (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp->

[content/blogs.dir/19/files\\_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf](content/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf)

- Operti, R. (2009). La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. En Berruezo, M.R. y Conejero, S. (Ed.), *El largo camino de la educación inclusiva* (pp. 117-138). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Osorio, K. (2007). *Atención a las necesidades especiales desde el sistema educativo regular: la experiencia de una comunidad educativa que convive y aprende en la diversidad* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- Pacheco, C. (2010). *Atención a la diversidad: formación de docentes para la mejora de la calidad y la equidad educativa*. Asunción: Arte Creativo.
- Palmer, J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Parker-Jenkins, M., Hewitt, D., Brownhill, S., y Saunders, T. (2004). *What strategies can be used by initial teacher training providers, trainees and newly qualified teachers to raise the attainment of pupils from culturally diverse backgrounds?* London: EPPI-Centre.
- Parrilla, Á. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 12(121), 43-48.
- Paz, C. (2006). *Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel*

*universitario* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional  
Francisco Morazán, Honduras.

Paz, C. y Cardona, M. C. (2013). *Cuestionario sobre Competencias Docentes en Atención a la Diversidad*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pearson, S. (2007). Exploring inclusive education: Early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34(1), 25-32.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Peters, T. J. (2004). *Nuevas organizaciones en tiempos de caos*. Deusto: Ediciones Deusto.

Peterson, M. y Beloin, K. S. (1998). Teaching the inclusive teacher: Restructuring the mainstreaming course in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 21(4), 306-318.

Porras, R. (2009). Marco conceptual. En P. Samaniego (Ed.), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica* (pp. 27-69). Ecuador: CERMI.

Posas, M., Vélez, J., Sánchez, W., y Salinas, M. (2011). *Informe sobre desarrollo humano, Honduras: reducir la inequidad un desafío impostergable*. Tegucigalpa, Honduras: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.

PRELAC (2002). *Informe primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para américa latina y el caribe*. La Habana: Autor.

Pugach, M. C. y Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.

Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integradora: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Rápalo, R. (2010). *Informe de progreso educativo: Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: PREAL.

Rivera, J. (2009). *La escuela que queremos: por una calidad de la educación básica al alcance del docente*. San José: CECC.

Roggi, L. (1999). *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. Recuperado de:  
<http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>

Ruiz, A. P. (2002). La atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 17, 237-260.

- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En Galindo, J. (Coord), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-116). México: Addison Wesley Longman.
- Ryan, J. (1999). *Race and ethnicity in multi-ethnic schools: A critical case study*. London: Multilingual Matters.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Sales, A., Sánchez Ruiz, M. L., y Moliner, M. O. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2),1-7.
- Salgado, R. (2006). *Estado del arte de la formación docente en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: ISEALC-UNESCO.
- Salinas, S. (2009). *Atención a la diversidad cultural de los estudiantes de los grupos indígenas y afrodescendientes que asisten a la sede de la Ceiba del centro universitario de educación a distancia (UPNFM)* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.
- Sallán, J. G. (2012). *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red AGE.

- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 59, 149-182.
- Sánchez-Palomino, A. y Carrión, J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41(1), 223-248.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Schon, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schumm, J. S. y Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students general classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Secretaría de Educación (2003). *Currículum Nacional Básico*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.
- Secretaría de Educación (2009). *Curriculun Nacional de Pre-básica*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.

- Secretaría de Educación (2013). *Estadísticas Secretaría de Educación*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.
- Severiens, S. y Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), 253-266.
- Sevillano García, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Shade, R. y Stewart, R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 10-24.
- Sharma, U., Forlin, C., y Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., y Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.

- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Sokal, L. (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers? *McGill Journal of Education*, 47(3), 403-420.
- Spandagou, I., Evans, D., y Little, C. (2008). Primary education preservice teachers' attitudes on inclusion and perceptions on preparedness to respond to classroom diversity. *Proceedings of International Educational Research Conference, Brisbane: AARE*,
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (3ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Stayton, V. D. y McCollun, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211-218.
- Stella, C. S., Forlin, C., y Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., y Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.
- Stolworthy, R. L. (1987). Pre-service teacher education programs: Review standards, practices an evaluative effort. *Education*, 107(3), 300-304.
- Stowitschek, J. L., Cheney, D. A., y Schwartz, I. S. (2000). Integrating fundamental change through experiential inservice development. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 142-156.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1).
- Szecsí, T., y Giambo, D. A. (2007). Inclusive educational practices around the world: An introduction. *Childhood Education*, 83(6), 338-341.
- Tárraga, R., Grau Rubio, C., y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del grado de magisterio y del máster de educación especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44(16), 55-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217028056007.pdf>
- Tenti, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- The American Educational Research Association (2011). Ball, A. and Tyson, C. (Eds.), *Studying diversity in teacher education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: McGraw-Hill International.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torelló, O. M. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Torres, J. A. (2009). *Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- UMCE (2008). *Informe nacional: aprendizajes en español y matemáticas de alumnos de sexto grado, 2007*. Tegucigalpa, Honduras: Autor
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: Autor.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Autor.

- UNESCO (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el foro mundial sobre la educación*. Dakar, Senegal: Autor.
- UNESCO (2000). *Educación para Todos: Marco de Acción Regional*. Santo Domingo: Autor.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos: el imperativo de la calidad*. París: Autor.
- UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en américa latina. tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe, PREAL.
- Vaillant, D. (2006). *Sos profesión docente: al rescate del currículum escolar*. Suiza: UNESCO.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41(3), 385-398. DOI: 10.1007/s 1125-011-9196-4

- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Valdés, H. (Ed.) (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. SERCE. Santiago de Chile: OREALC.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., y Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455. DOI:10.1177/0022487107306803
- Vélez, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad: estudio de caso en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-190.
- Venegas, M. (2010). *La tercerización de la formación inicial docente para la educación primaria en los Países Centroamericanos y República Dominicana*. San José: Print Center.
- Verdugo, M. (2003). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales*. Salamanca: INICO.
- Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

- Vergara, M. y Ríos, J. (2010) (Eds.). *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*. México: UNESCO. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=i1eTBe75gx1%3D&tabid=1282&mid=3693>
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: UNESCO.
- Vigo, M. B. (2003). Reflexión y reconstrucción del conocimiento sobre la atención educativa a la diversidad en la formación inicial del profesorado: Dudas y preguntas. *Anuario de Pedagogía*, 5, 353-369.
- Vigo, M. B., Soriano, J., y Julve, M. C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 147-166.
- Villegas, A. M. y Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Voltz, D. L., Brazil, N., y Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education a practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 23-30.
- Wang, M. (1999). *Atención a la diversidad del alumnado* (3ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.

- Welch, M. (1996). Teacher education and the neglected diversity: Preparing educators to teach students with disabilities. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 355-366.
- Westwood, P., y Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 8(1), 3-15.
- Whitworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), 1-10.
- Wiggins, R. A. y Follo, E. J. (1999). Development of knowledge, attitudes, and commitment to teach diverse student populations. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 94-105.
- Wolff, R., Severiens, S., y Meeuwisse, M. (2010). Attracting and retaining diverse student teachers. En CERI (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 138-161). París: OEDC.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Zafra, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, 339, 147-168.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Zhao, C. y Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138.

Ziccardi, A. (2001). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Anexo I

ESCALA DE PERCEPCIONES ACERCA DE LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

(PIAD)

(Estudiantes de Magisterio)



Cardona y Paz (2012)

La diversidad es una característica inherente a los seres humanos. Cada persona posee una manera única y especial de pensar, sentir y actuar, independientemente de que existan unos patrones propios de la humanidad comunes para todos. Es así que entendemos la atención a la diversidad como el conjunto de estrategias, acciones, recursos y servicios que en un sentido amplio intentan responder a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado.

Todos los profesores juegan un papel importante en la atención a la diversidad, por ello se hace necesario que durante los años de formación en la carrera docente desarrollen las competencias propias para la promoción de escuelas inclusivas.

El cuestionario que se presenta a continuación forma parte de un estudio que pretende el desarrollo de un plan para la mejora de la formación del profesorado en relación a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. La información proporcionada es confidencial y será empleada con la finalidad de elevar la calidad en la formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

<b>I Parte. Datos demográficos</b>		Género: Femenino.... <input type="checkbox"/> Masculino.... <input type="checkbox"/>	Edad: _____
Facultad en la que está inscrito: Humanidades..... <input type="checkbox"/> Ciencia y Tecnología... <input type="checkbox"/>			
Carrera a la que pertenece:			
Educación Artística..... <input type="checkbox"/>	Educación Comercial..... <input type="checkbox"/>	Educación Física..... <input type="checkbox"/>	Enseñanza de la Matemática..... <input type="checkbox"/>
Ciencias Sociales..... <input type="checkbox"/>	Educación Técnica Industrial..... <input type="checkbox"/>	Orientación y Consejería Educativa... <input type="checkbox"/>	Administración y Gestión Educativa <input type="checkbox"/>
Educación Especial..... <input type="checkbox"/>	Educación Preescolar..... <input type="checkbox"/>	Enseñanza del Inglés..... <input type="checkbox"/>	Educación Básica..... <input type="checkbox"/>
Enseñanza de las Ciencias Naturales <input type="checkbox"/>	Enseñanza del Español..... <input type="checkbox"/>		
Pertenencia a un grupo étnico:		Tawaka <input type="checkbox"/>	¿Cuál? _____
Garífuna <input type="checkbox"/>	Tolupanes <input type="checkbox"/>	Chortís <input type="checkbox"/>	
Miskito <input type="checkbox"/>	Mestizo <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>	
Lenca <input type="checkbox"/>			
Pech <input type="checkbox"/>			

## II Parte. Percepciones acerca de los Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad.

A continuación, se le presentan una serie de afirmaciones sobre la inclusión y la atención a la diversidad. Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. Utilice para ello la siguiente escala:

TD = <i>Totalmente en desacuerdo</i>	ED = <i>En desacuerdo</i>	DA = <i>De acuerdo</i>	MD = <i>Muy de acuerdo</i>
1	2	3	4
<i>Entre mayor es el número que selecciona, más está a favor del planteamiento dado. Entre menor es el número que selecciona, menos está a favor del planteamiento dado.</i>			

Planteamientos	TD	ED	DA	MD
1. Estoy a favor de la diversidad en las aulas; es decir, que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus capacidades.	1	2	3	4
2. Una atención adecuada de la diversidad necesita de la presencia en las aulas de profesores de apoyo (profesional de educación especial, orientador, consejero), además del profesor regular (docente permanente a cargo del grupo de alumnos).	1	2	3	4
3. Pienso que todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, culturales e intelectuales.	1	2	3	4
4. La atención a la diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4
5. Pienso que la atención a la diversidad debería ir dirigida a todos los niveles de la educación (prebásica, básica, media y superior).	1	2	3	4
6. Pienso que todos los profesores en formación deberían recibir formación relacionada, con la atención a la diversidad, incluyendo contenidos sobre educación especial y educación intercultural.	1	2	3	4
7. Es necesario que los planes de estudio de las carreras de profesorado contengan asignaturas o temas relacionados con la atención a la diversidad.	1	2	3	4
8. Como futuro docente, aceptaría que un profesor de apoyo compartiera la docencia conmigo en mi aula.	1	2	3	4
9. La atención a la diversidad y la inclusión deberían ser ejes transversales en los planes de estudio.	1	2	3	4

**III Parte. Percepciones acerca de los Contenidos Formativos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión del Plan de Estudios.**

A continuación, se le presenta un listado de conocimientos y habilidades posiblemente relacionadas con el contenido de las asignaturas que usted ha cursado a lo largo de su formación. Marque con una equis (X) la respuesta que mejor refleje el grado (*nada, algo, suficiente, mucho*) en que dichos contenidos fueron abordados en los espacios pedagógicos.

Contenidos formativos recibidos	Grado de abordaje			
	Nada	Algo	Suficiente	Mucho
1. Aspectos teóricos y experiencias prácticas sobre el diseño de las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad.	1	2	3	4
2. Adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula).	1	2	3	4
3. Estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares).	1	2	3	4
4. Estrategias de enseñanza colaborativa (co-enseñanza).	1	2	3	4
5. Estrategias y recursos de evaluación auténtica (evaluación con base a criterios pedagógicos).	1	2	3	4
6. Procesos de reflexión crítica sobre los estereotipos y creencias acerca de la diversidad (videoforos, conversatorios, prácticas, etc.).	1	2	3	4

Otros contenidos recibidos:

------------------

En su opinión, ¿cuáles han sido, los aspectos positivos del plan de estudios que usted ha cursado en relación a la atención a la diversidad del alumnado y la inclusión?

----------------------------------

En su opinión, ¿qué aspectos del proceso formativo para la atención a la diversidad en ambientes inclusivos se necesitaría mejorar?

--

**IV Parte. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado.**

En la siguiente tabla se presenta un listado de competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad de todo el alumnado. Indique cuán importantes son estas capacidades para el desempeño docente, calificando las mismas del 1 al 10.

Por ejemplo:

Competencias	¿Cuánto del 1 al 10?
Capacidad de convivir en paz	8

Competencias a desarrollar	¿Cuánto? Del 1 al 10
1. Capacidad para valorar la diversidad del alumnado como un recurso y beneficio de la educación.	
2. Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención educativa en diversos contextos culturales y sociales.	
3. Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad de todos los educandos.	
4. Capacidad para realizar adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula a fin de favorecer el aprendizaje de todos los educandos).	
5. Capacidad para implementar estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares) para promover la cooperación y el aprendizaje.	
6. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores(co-enseñanza).	
7. Capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica (evaluación con base a criterios pedagógicos) para la mejora del proceso de aprendizaje.	
8. Capacidad para reflexionar críticamente sobre los valores, actitudes y acciones relacionadas con la atención a la diversidad de los educandos a fin de plantearse propósitos de mejora.	

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

## Anexo II



### Cuestionario sobre Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (CDAD)

Paz y Cardona (2013)

**Presentación:** La atención a la diversidad en contextos educativos inclusivos es una tendencia que se basa en el derecho a pertenecer y ser respetado por la singularidad individual. El cuestionario que se presenta a continuación tiene como finalidad identificar su nivel de competencia docente para el abordaje educativo de las diferencias.

#### Datos demográficos

Género: Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	Edad: <input type="text"/> Estudios: <input type="text"/>
--	--

#### I Parte. Conocimientos.

Lea atentamente las siguientes interrogantes y responda a partir de sus conocimientos y experiencias a la opción que refleja fielmente lo que sabe y opina.

1. ¿Cuál de las siguientes definiciones describe mejor la educación inclusiva?

Enfoque educativo que integra a personas con discapacidad a centros de enseñanza regulares.	
Enfoque que a través de una serie de estrategias y técnicas busca atender las necesidades educativas de estudiantes con dificultades de aprendizaje.	
Enfoque que promueve la participación democrática de todos los estudiantes en todos los ámbitos y procesos educativos.	
Enfoque que integra a grupos excluidos en los ambientes educativos regulares.	

2. ¿Cuál de las siguientes expresiones define la mejor manera en la que se debería abordar la diversidad de las personas en educación?

Crear escuelas especializadas según las diferencias humanas, por ejemplo: escuelas para sordos, escuelas según el género, escuelas indígenas, entre otras.	
Crear una escuela común para todos en la que se valoran las diferencias y se realizan procesos de adaptación de la enseñanza.	
Crear una escuela que integra a los estudiantes con necesidades educativas especiales brindando los apoyos necesarios para el éxito académico.	
Crear una escuela intercultural que valora las diferencias.	

3. Para dar respuesta a las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, capacidad y rendimiento ¿cuál de las siguientes estrategias organizativas cree que favorece la inclusión?

Agrupar a los estudiantes según su capacidad, ya sea en clases separadas o bien en la misma clase.	
Asignar trabajo individualizado, así cada estudiante avanzará a su propio ritmo.	
Organizar a los estudiantes en grupos cooperativos con capacidades y rendimientos heterogéneos.	
Organizar a los estudiantes para favorecer el trabajo entre pares.	

4. ¿Cuál de los siguientes programas/servicios favorece la inclusión de un estudiante con necesidades educativas específicas que muestra pocos progresos en el proceso de aprendizaje?

Enviar al estudiante al aula de recursos para ser atendido por el educador especial.	
Realizar procesos de adaptación de la enseñanza para apoyar al estudiante dentro del salón de clase.	
Emparejar al estudiante con otro estudiante para que le brinde apoyo (tutoría entre pares).	
Solicitar apoyo a centros especializados externos al centro educativo para brindar apoyo al estudiante.	

5. ¿Cuál de las siguientes opciones es la tarea principal de un profesor de apoyo (educación especial) en la escuela regular?

Atender a los alumnos con serias dificultades para aprender en el aula de recursos/apoyo.	
Trabajar de manera colaborativa con el profesor en el aula ordinaria y en otros espacios educativos (co-enseñanza).	
Ser profesor de los estudiantes que presentan dificultades.	
Actuar como consultor y asesor al profesor regular.	

## II Parte. Habilidades.

En qué medida considera usted que durante su formación en la universidad ha desarrollado las siguientes habilidades para trabajar en el contexto de una escuela inclusiva. Marque con una "x" el nivel que usted considere apropiado.

Habilidades	Nada	Algo	Sufici.	Mucho
1. Autocriticar sus opiniones, creencias y comportamientos acerca de la diversidad humana.	1	2	3	4
2. Reconocer la diversidad humana como un recurso para mejorar el proceso de enseñanza.	1	2	3	4
3. Tener buenas expectativas acerca del desarrollo potencial de todos los estudiantes.	1	2	3	4

Habilidades	Nada	Algo	Sufici.	Mucho
4. Planificar acciones de adaptación de la enseñanza para estudiantes con necesidades de aprendizaje.	1	2	3	4
5. Aplicar estrategias didácticas centradas en los estilos y ritmos de aprendizaje.	1	2	3	4
6. Evaluar auténticamente los aprendizajes de los estudiantes.	1	2	3	4
7. Implementar agrupamientos flexibles en el aula para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.	1	2	3	4
8. Trabajar cooperativamente con los profesores de apoyo (educación especial) para atender a estudiantes con habilidades diversas.	1	2	3	4

### III Parte. Creencias y Actitudes.

Se enumeran una serie de afirmaciones relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Por favor, indique su grado de acuerdo/desacuerdo con cada una de ellas. Utilice la siguiente escala.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

Creencias y actitudes	MD	ED	DA	MA
1. Todos los estudiantes deberían estar en las aulas regulares, independientemente de sus capacidades.	1	2	3	4
2. Todos los estudiantes pueden aprender a pesar de sus diferencias.	1	2	3	4
3. Es normal ser diferente, la diversidad debe valorarse por sus implicaciones pedagógicas.	1	2	3	4
4. Las expectativas de los profesores son una clave determinante para el éxito de los estudiantes.	1	2	3	4
5. Todos los profesores deberían aceptar trabajar incluso con estudiantes con dificultades severas para el aprendizaje.	1	2	3	4
6. La educación inclusiva trata de una reforma social y democrática.	1	2	3	4
7. La educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen de forma coordinada.	1	2	3	4
8. Siento que he recibido la formación necesaria en la universidad para atender la diversidad de los estudiantes.	1	2	3	4
9. Tengo buena actitud y disposición para trabajar con personas con ritmos y estilos de aprendizaje diversos.	1	2	3	4
10. Soy tolerante con aquellas personas que tienen costumbres, creencias o pensamientos diversos a los míos.	1	2	3	4
11. Me siento capaz de enseñar a un estudiante con serias dificultades para el aprendizaje.	1	2	3	4

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

## Anexo III

<b>Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</b> <b>Grado de Maestro en Educación Básica</b> <b>Programa</b>			
<b>Asignatura:</b> Atención a la Diversidad			
<b>Código:</b> EBP-317			
<b>Unidad Académica Responsable:</b> Departamento de Ciencias de la Educación			
<b>Requisitos:</b> Ninguno			
<b>Total de unidades valorativas o créditos:</b> 3 Teóricas: 2 Práctica: 1	<b>Número de semanas:</b> 13	<b>Horas de clase frente al profesor en el periodo académico y durante la semana.</b> 30/2 45/3	<b>Horas de trabajo independiente en el período académico y durante la semana:</b> 60/4
		<b>Duración hora clase:</b> 58 minutos	
<b>Descripción del espacio pedagógico:</b> La asignatura de Atención a la Diversidad pretende favorecer el desarrollo de competencias que permitan al egresado proponer estrategias y medidas de atención a la diversidad a nivel de aula y de centro. De igual manera, se espera que este espacio contribuya a fortalecer los valores de justicia, equidad y tolerancia, elementos cruciales en la prestación de acciones pedagógicas que favorezcan la atención a la diversidad y, por ende, la creación de una escuela inclusiva.			
<b>Conocimientos previos:</b> Para el desarrollo de este espacio pedagógico es importante que el estudiante posea un nivel intermedio en la capacidad de comprensión lectora, análisis y síntesis.			
<b>Objetivos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las diferencias humanas y su significado en educación.</li> <li>2. Analizar los principios y características de la educación inclusiva.</li> <li>3. Diseñar y aplicar estrategias de respuesta educativa para la diversidad del alumnado.</li> <li>4. Reflexionar sobre las creencias y actitudes personales sobre las diferencias humanas.</li> </ol>			
<b>Competencias genéricas:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad para análisis y síntesis.</li> <li>2. Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna.</li> <li>3. Capacidad de trabajar en equipo.</li> <li>4. Capacidad para convivir en paz promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos.</li> </ol>			
<b>Competencias específicas:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.</li> <li>6. Capacidad para valorar y reflexionar sobre las actitudes, valores y creencias acerca de la diversidad del alumnado.</li> <li>7. Capacidad para implementar técnicas y estrategias de adaptación de la enseñanza con la finalidad de atender la diversidad del alumnado.</li> </ol>			
<b>Sub-competencias:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar los conceptos básicos sobre atención a la diversidad e inclusión educativa como fundamentos de las acciones concretas a nivel de aula para atender las necesidades educativas de los estudiantes.</li> <li>2. Diferenciar los conceptos de integración, inclusión y atención a la diversidad.</li> <li>3. Comunicar oralmente y por escrito de forma clara y ordenada los conceptos básicos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad.</li> <li>4. Utilizar adecuadamente y pertinentemente los medios de apoyo en las exposiciones orales o escritas.</li> <li>5. Tomar en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimentar al equipo de forma constructiva.</li> <li>6. Participar y colaborar activamente en las tareas asignadas para el desarrollo de las temáticas de atención a la diversidad, inclusión y medidas de atención a la diversidad.</li> </ol>			

<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Reconocer los factores y ámbitos de diversidad para construir una cultura de aprecio por las diferencias humanas, como fuentes de enriquecimiento del proceso de aprendizaje.</li> <li>8. Adquirir los fundamentos teóricos para la atención a la diversidad a nivel de aula y de centro.</li> <li>9. Desarrollar un espíritu de respeto y tolerancia a los demás que permita ver las diferentes opiniones y posturas como oportunidad de enriquecimiento personal.</li> <li>10. Analizar las realidades sociales y culturales de Honduras y su impacto en el desarrollo de la diversidad y multiculturalidad.</li> <li>11. Defender los derechos individuales en materia de diversidad, a partir del estudio de las políticas y legislación vigente a nivel internacional y nacional.</li> <li>12. Analizar la importancia de la adaptación de la enseñanza como medida de respuesta a la diversidad en las aulas.</li> <li>13. Diseñar estrategias organizativas a nivel de aula para atender las diferencias individuales en pro de la construcción de una escuela inclusiva.</li> <li>14. Examinar de forma crítica las creencias y comportamientos personales y el impacto que tienen en las diferentes acciones.</li> <li>15. Usar la diversidad de enfoques y estilos de aprendizaje como un recurso para la enseñanza.</li> <li>16. Comprender que la diversidad de los estudiantes debe respetarse y valorarse como un recurso que amplía las oportunidades de aprendizaje y añade un valor a los centros de enseñanza, a las comunidades locales y a la sociedad.</li> <li>17. Facilitar un aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes se ayuden los unos a los otros de diversas maneras – incluyendo compañeros “mentores” – en agrupamientos flexibles.</li> <li>18. Valorar la importancia del desarrollo de una pedagogía personal que pueda guiar el trabajo docente.</li> </ol>
<p><b>Áreas temáticas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. La Diversidad como valor educativo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La diferencia como atributo: evolución histórica de la atención a la diversidad.</li> <li>• Clasificación de la diversidad: diferencias individuales y de grupo.</li> <li>• Política y normativa de atención a la diversidad a nivel nacional e internacional.</li> </ul> </li> <li><b>2. Escuela inclusiva:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos de la educación inclusiva.</li> <li>• Principios de la escuela inclusiva.</li> <li>• El profesorado y la educación inclusiva</li> </ul> </li> <li><b>3. La respuesta educativa a la diversidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de adaptación a las diferencias individuales y de grupo.</li> <li>• La educación especial como sistema para dar respuesta a las diferencias en rendimiento y capacidad.</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Metodología de enseñanza-aprendizaje:</b></p> <p>En el desarrollo de este espacio pedagógico, se hará uso de la metodología de seminario, en donde el docente y el alumno en una primera etapa conocen los elementos teóricos y las necesidades en materia de atención a la diversidad para proponer un proyecto áulico que busque la atención de las diferencias individuales. Posteriormente, el estudiante ejecuta el trabajo con asesoría del docente.</p>
<p><b>Indicadores de logro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordena y describe clara y originalmente los conceptos vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad.</li> <li>- Establece las diferencias entre los conceptos de integración, inclusión y atención a la diversidad.</li> <li>- Explica y expresa con coherencia la temática de atención a la diversidad.</li> <li>- Utiliza adecuadamente el lenguaje oral y escrito aplicando las reglas ortográficas y gramaticales.</li> <li>- Integra las opiniones en un clima de colaboración y apoyo.</li> <li>- Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos.</li> </ul>

- Identifica la diversidad como valor humano.
- Propone estrategias de adaptación de la enseñanza para atender la diversidad.
- Planifica acciones en el aula que promueven la inclusión y la atención a la diversidad.

**Metodología de evaluación:**

El facilitador del aprendizaje en este curso establecerá de mutuo acuerdo con los educandos el plan de evaluación, el cual se llevará a cabo de acuerdo al siguiente proceso:

**Evaluación diagnóstica:**

Se realiza al inicio del espacio pedagógico; pretende identificar el nivel de competencia que el estudiante tiene en relación a la temática a desarrollar a través de la aplicación de un diagnóstico.

**Evaluación formativa:**

Se llevarán a cabo en el transcurso del espacio pedagógico y en él se informará a los alumnos de sus aciertos y desaciertos, y se les brindará la oportunidad de que realicen actividades de reforzamiento que les permitan alcanzar los indicadores de logros establecidos. Para ello, se utilizarán guías de observación de actitudes, auto-evaluación, co-evaluación, heteroevaluación, el diario de aprendizaje, la tutoría, rúbricas y escalas de estimación.

**Evaluación sumativa:**

Se asignará procesualmente una calificación cuantitativa. Para tal efecto, deberán realizar: elaboración de ensayos, investigación documental, simulaciones, estudio de caso, diseño de situaciones didácticas en los que se atiende la diversidad.

**Bibliografía mínima:**

1. Ávila, A. y Esquivel, V. (2009). Educación inclusiva en nuestras aulas. San José Costa Rica: CECC/SICA.
2. Aranda, R. (2002). Educación especial. Madrid: Pearson Educación.
3. Arnaiz, P. (2004) Atención a la diversidad: programación curricular. Madrid: EUNED.
4. Cardona, M.(2005). Diversidad y educación inclusiva. Madrid: Pearson Educación.
5. Huguét, T. (2006). Aprender juntos en la escuela: una propuesta inclusiva. Barcelona: Graó.
6. Moriña, A. (2008). La escuela de la diversidad. Madrid: Síntesis.
7. Palomares, A. (2004). Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla de la Mancha.
8. Puigdellivol, I. (2007). La especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la Diversidad (7ª ed.). Barcelona: Graó.

**Bibliografía complementaria:**

1. Duran, D y Vinyet, V. (2004). Tutoría entre iguales: Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.
2. Parcerisa, A. (2006). Materiales Curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos, y usarlos (6ª ed.). Barcelona: Graó.
3. Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad.
4. Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad.
5. Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad.
6. Directorio nacional de organizaciones públicas y privadas de y para personas con discapacidad.

**Materiales adicionales (revistas, páginas web, videos y películas)**

1. Revista Latinoamericana de Inclusión educativa. <http://www.rinace.net>
2. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [Redalyc.uaemex.mx](http://redalyc.uaemex.mx)
3. Mi pie izquierdo (película)
4. La vida de Hellen Keller (película)
5. Documental proyecto ROMA
6. Portal CNICE-EE <http://ares.cnice.mec.es/nnee/index.html>
7. Portal CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), <http://www.cermi.es/>

**Anexo IV**

## GUIÓN METODOLÓGICO

---

Asignatura 'Atención a la Diversidad'

Grado de Maestro en Educación Básica

Docente: Carla Leticia Paz Delgado



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## PRESENTACIÓN

La diversidad humana es una realidad innegable. Cada persona se caracteriza por un sinnúmero de características que le hacen único e irrepetible. Esa variabilidad se debe a factores individuales como la capacidad intelectual, la personalidad, los estilos de aprendizaje y a factores de grupo como la cultura, la raza o la lengua.

En este sentido, la educación de ayer y de hoy reconoce la diversidad como un elemento constitutivo de la humanidad. Sin embargo debemos mencionar que la respuesta educativa a las diferencias ha sufrido cambios a nivel educativo. En un principio se crearon instituciones educativas especializadas para atender la diferencias de los estudiantes. Esta clase de abordaje educativo generó muchas de la veces exclusión y marginación de grupos minoritarios. Hoy en día, gracias a los adelantos en las ciencias de la educación, se sabe que es posible construir una escuela común para todos los estudiantes, una escuela que valorando la diversidad sea más incluyente, más democrática, más justa y participativa.

Frente a estas tendencias educativas y a la realidad de las aulas hondureñas caracterizadas por un alto grado de diversidad, el plan de estudios de la Carrera de Educación Básica ofrece dos asignaturas que pretenden el desarrollo de conocimientos y competencias propias de la escuela inclusiva y la atención a la diversidad. La primera de ellas es Atención a la Diversidad y la segunda Adaptación Curricular.

La asignatura de Atención a la Diversidad es de carácter obligatorio mediante la misma se espera que el estudiante adquiera un panorama general acerca de la diversidad humana, las implicaciones educativas y las formas en que un docente regular puede dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, favoreciendo la creación de centros educativos inclusivos.

En este guión se encuentran detallados los distintos elementos y momentos que se desarrollarán en el espacio formativo, se indican las competencias a favorecer, la dosificación de los contenidos, la planeación didáctica y los mecanismos de evaluación y seguimiento al proceso de aprendizaje del educando.

## DATOS GENERALES

<b>CARRERA</b>	<b>Grado de Maestro en Educación Básica</b>			
<b>ASIGNATURA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>UNIDADES VALORATIVAS</b>	<b>HORAS SEMANALES</b>
	EBP-317	Atención a la Diversidad	3	5
<b>REQUISITOS ACADÉMICOS</b>	Ninguno			

<b>NOMBRE COMPLETO DEL DOCENTE</b>	Carla Leticia Paz Delgado
------------------------------------	---------------------------

<b>MODALIDAD</b>	Presencial	<b>FECHA</b>	1 de Septiembre al 5 de Diciembre de 2013
------------------	------------	--------------	---

<b>DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA</b>	<p>La asignatura de Atención a la Diversidad pretende favorecer el desarrollo de competencias que permitan al futuro docente proponer estrategias y medidas de atención a la diversidad a nivel de aula y de centro. De igual manera, se espera que este espacio contribuya a fortalecer los valores de justicia, equidad y tolerancia, elementos cruciales en la prestación de acciones pedagógicas a nivel de aula que favorezcan la atención a la diversidad y por ende a la creación de una escuela inclusiva.</p>
-------------------------------------	--

## SABERES Y EXPERIENCIAS PREVIAS

Los conocimientos previos para cursar esta asignatura están relacionados con la estructura del sistema educativo hondureño, el Currículo Nacional Básico y elementos de planeación didáctica.

A nivel de experiencias previas, se requiere de acercamientos previos en los centros educativos del nivel básico, así como de las aulas de clase. Es una ventaja que para el noveno período en el que se cursa esta asignatura, los estudiantes de Educación Básica ya han realizado la práctica inicial y la práctica intermedia, por lo que ya cuentan con experiencias de atención a grupos de estudiantes en el nivel de básica.

De igual manera, se requieren habilidades de análisis, síntesis, expresión oral y escrita, así como habilidades básicas para el trabajo en equipo.

## COMPETENCIAS A DESARROLLAR

1. Capacidad para análisis y síntesis.
2. Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna
3. Capacidad para convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos.
4. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.
5. Capacidad para valorar y reflexionar sobre las actitudes, valores y creencias acerca de la diversidad del alumnado.
6. Capacidad para implementar técnicas y estrategias de adaptación de la enseñanza con la finalidad de atender la diversidad del alumnado.

## Unidades temáticas

Unidades	Temas
<b>1. La diversidad como valor educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La diferencia como atributo: evolución histórica de la atención a la diversidad. Principios generales de atención a la diversidad.</li><li>- Conceptos básicos: Inclusión, diversidad.</li><li>- Clasificación de la diversidad: diferencias individuales y de grupo.</li><li>- Política y normativa de atención a la diversidad a nivel nacional e internacional.</li></ul>
<b>2. Educación inclusiva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fundamentos de la educación inclusiva.</li><li>- Principios que debe asumir la Escuela Inclusiva.</li><li>- ¿Cómo se construyen las escuelas inclusivas?</li></ul>
<b>3. La respuesta educativa a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estrategias de adaptación a las diferencias individuales y de grupo.</li><li>- La educación especial como sistema para dar respuesta a las diferencias en rendimiento y capacidad.</li></ul>

## Tipos y criterios de evaluación:

En esta asignatura se emplea como enfoque de evaluación de los aprendizajes, la evaluación auténtica, caracterizada por valorar todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de evaluación se establecen a partir de los indicadores de logro para cada una de las competencias en desarrollo. Para cada experiencia de aprendizaje se tiene planificada una actividad de evaluación. Como instrumentos se emplearán las rúbricas, las listas de chequeo, el diario de aprendizaje. De igual manera, se tiene planificado un examen de conocimientos para valorar el grado de avance en los contenidos del espacio formativo.

### Estrategias de evaluación de los aprendizajes

Estrategia de evaluación	Instrumento de evaluación	Valor
Construcción de línea del tiempo sobre evolución histórica de la atención a la diversidad.	Rúbrica.	5%
Elaboración de documento significado de las diferencias en educación.	Rúbrica.	5%
Síntesis sobre marco político y normativo en Honduras, sobre inclusión y diversidad.	Rúbrica.	5%
Mapa conceptual.	Rúbrica.	5%
Diario de aprendizaje	Rúbrica y hoja de autoevaluación.	20%
Examen	Pauta de corrección	10%
Simulación	Rúbrica	15%
Foro de experiencias exitosas	Lista de cotejo	15%
Estudio de caso	Lista de cotejo	15%
Visita a centros.	Rúbrica	5%
Total		100%

### REFERENCIAS

1. Cardona, C. 2006. *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Editorial Pearson.
2. Durán, A. y Esquivel, V. 2009. *Educación inclusiva*. Colección Formación Inicial de Docentes, 37. San José Costa Rica, CECC, SICA.
3. Pacheco, C. (2010). *Atención a la diversidad: formación de docentes para la mejora de la calidad y la equidad educativa*. Asunción: Arte Creativo.
4. Duck, C. (2003). *Educar en la diversidad: material de formación docente*. Recuperado de [http://inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad](http://inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad)

## Anexo V

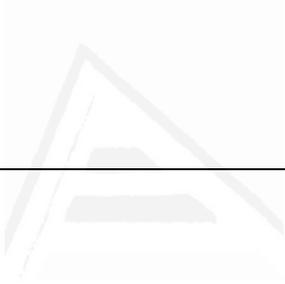
Manual de recursos de aprendizaje para el desarrollo  
de la competencia docente en atención a la  
diversidad

UPNFM

Honduras

2013

---



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 1. Presentación

*“Alguien hizo un círculo para dejarme fuera, yo hice uno más grande para incluirlos a todos”  
Nativo americano desconocido*

---

‘El Manual de recursos de aprendizaje para el desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad’ es un instrumento de apoyo para el estudiante, ya que contiene las orientaciones metodológicas y fichas de trabajo, para realizar las experiencias de aprendizaje planificadas en la asignatura de ‘Atención a la Diversidad’ del grado de Maestro en Educación Básica. Este documento está estructurado en dos secciones; la primera está referida a la descripción de la asignatura y a las orientaciones generales que guiarán el curso y la segunda contiene la descripción, orientaciones didácticas y fichas de trabajo por cada unidad temática.

## 2. Sección I: Descripción de la asignatura y orientaciones generales.

### 2.1 Datos generales

<b>Nombre</b>	Atención a la Diversidad
<b>Código</b>	EBP - 317
<b>Requisitos</b>	Ninguno
<b>Créditos</b>	3
<b>Horas clase</b>	5
<b>Número de semanas</b>	13
<b>Unidad académica responsable</b>	Departamento de Ciencias de la Educación

## **2.2 Descripción de la asignatura**

La Asignatura de Atención a la Diversidad pretende favorecer el desarrollo de competencias que permitan al futuro docente, proponer estrategias y medidas de atención a la diversidad a nivel de aula y de centro. De igual manera, se espera que este espacio contribuya a fortalecer los valores de justicia, equidad y tolerancia, elementos cruciales en la prestación de acciones pedagógicas a nivel de aula que favorezcan la atención a la diversidad y por ende a la creación de una escuela inclusiva.

## **2.3 Orientaciones para la promoción del aprendizaje**

Aprender hoy en día requiere por parte del estudiante un rol protagónico, activo y participativo, durante el proceso de enseñanza en esta asignatura se crearán las condiciones para favorecer el desarrollo de competencias docentes en atención a grupos diversos. Para el logro de estas competencias las experiencias de aprendizaje se sustentan en la concepción constructivista del aprendizaje, el cual se apoya en la idea fundamental de que la finalidad de la enseñanza es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Para Sánchez (2003) el enfoque constructivista pretende el logro de aprendizajes significativos los cuales se obtienen cuando el estudiante como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos al aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee.

Este modelo de aprendizaje replantea el rol del docente, ya que la docencia pasa a centrarse en el estudiante, razón por la cual se promueve el aprendizaje autónomo por parte del estudiante. Se promueve un aprendizaje autogestionado por el alumnado y tutorizado por el profesor, centrado en los procesos que se desarrollan de forma cooperativa con el diseño de nuevas actividades, de enseñanza y evaluación.

Durante el desarrollo de esta asignatura se promoverán experiencias de aprendizaje basadas en la pedagogía crítica, esto para contribuir con la creación de una nueva visión de las diferencias humanas, como elemento enriquecedor de los procesos educativos.

## 2.4 Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes en esta asignatura pretende valorar el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y específicas planteadas en el programa de estudios. Para ello este proceso se vale de la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. De igual manera, la evaluación se caracterizará por ser un proceso consensuado en el cual se establecerán los criterios de calidad y el peso en la evaluación sumativa de las experiencias de aprendizaje.

Otra característica de la evaluación es que está será multirreferencial, es decir se hará uso de la autoevaluación, coevaluación y de la heteroevaluación, esto permitirá una valoración más auténtica del desarrollo de las competencias. Para cada unidad temática se proponen estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Según la experiencia de aprendizaje se hará uso de rúbricas, listas de chequeo, diario de aprendizaje, etc.

## 3. Sección II. Unidades temáticas

Para el estudio de las 3 unidades temáticas del programa de la asignatura (Figura 1), se tienen planificadas una serie de estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje. En esta segunda sección se realiza una descripción de cada unidad, y se incluyen los recursos de aprendizaje y de evaluación.

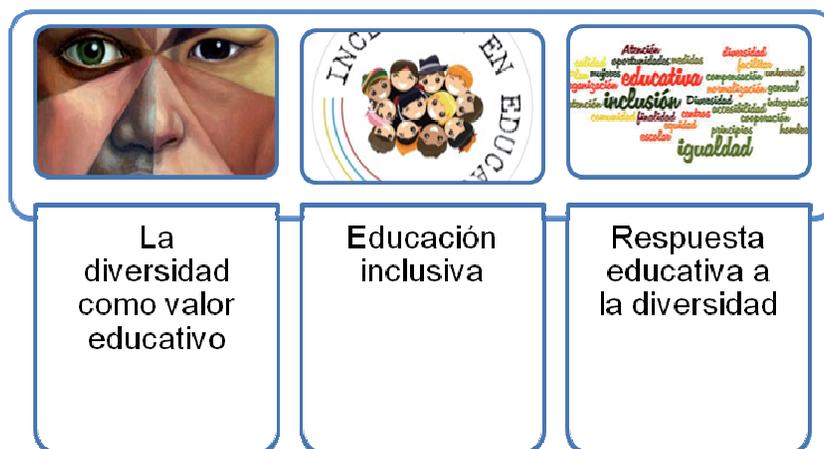


Figura 1. Unidades temáticas de la asignatura

## I Unidad Temática



Esta primera unidad tiene como finalidad el estudio de la diferencia como un atributo humano. Se realizará un recorrido histórico de la atención a la diversidad, y se estudiará la clasificación de la diversidad humana y la política y normativa nacional e internacional.

### ***La diversidad como valor educativo***

#### **Objetivos**

- Conocer las diferencias humanas y su significado en educación.
- Reflexionar sobre las creencias y actitudes personales acerca de las diferencias humanas.

#### **Competencias**

- Capacidad para análisis y síntesis.
- Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Capacidad para convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos.
- Capacidad para valorar y reflexionar sobre las actitudes, valores y creencias acerca de la diversidad del alumnado.

#### **Contenidos**

- La diferencia como atributo: evolución histórica de la atención a la diversidad.
- Conceptos básicos: Inclusión, diversidad.
- Clasificación de la diversidad: diferencias individuales y de grupo.
- Política y normativa de atención a la diversidad a nivel nacional e internacional.

<b>Tema 1. La diferencia como atributo: evolución histórica de la atención a la diversidad</b>	
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer el recorrido histórico de la atención a la diversidad en educación.</li> <li>2. Identificar las características de los diferentes enfoques en atención a la diversidad.</li> </ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecedentes históricos</li> <li>I Etapa: Institucionalización</li> <li>II Etapa: Educación Especial</li> <li>III Etapa: Integración escolar</li> <li>IV Etapa: Educación Inclusiva</li> </ul>
<b>Metodología</b>	Constructivista, técnicas para análisis y reflexión.
<b>Desarrollo del tema</b>	<p>El estudio de la temática comienza con un diagnóstico inicial mediante la técnica 'El retrato colectivo' que pretende explorar las ideas previas de los estudiantes sobre el tema. Posteriormente a nivel individual los alumnos leen el texto de apoyo: <i>Educación Inclusiva: Antecedentes histórico conceptuales</i> (Durán y Esquivel, 2009) y a partir del mismo elaboran una línea del tiempo sobre este proceso histórico que servirá en la realización del conversatorio.</p> <p>Finalmente los estudiantes anotarán en el diario de aprendizaje sus valoraciones y reflexiones.</p>
<b>Duración</b>	4 horas clase
<b>Criterios de evaluación.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce la evolución histórica de la atención a la diversidad.</li> <li>2. Expresa sus opiniones sobre las distintas formas de abordaje educativo de la diversidad.</li> <li>3. Desarrolla una actitud reflexiva frente a la educación y la diversidad.</li> </ol>

## Recursos de aprendizaje

### 'El retrato colectivo'

#### **Objetivo:**

Explorar las ideas previas sobre la atención a la diversidad y la evolución histórica del abordaje educativo de las diferencias.

#### **Desarrollo:**

- Organizar 5 grupos de trabajo (4 a 5 integrantes)
- A cada miembro del grupo se le entregan tres tarjetas de cartulina.
- Responder a nivel individual siguientes interrogantes: ¿Qué es la diversidad humana?, ¿Cuál es la importancia de la diversidad en educación?, ¿Cómo se ha dado respuesta a la diversidad en educación?
- En uno o dos papeles tamaño rotafolio cada participante coloca las tarjetas con la respuesta a las interrogantes.
- A partir de las ideas de cada miembro se elabora una respuesta colectiva a las interrogantes, para contar con una visión de equipo.
- Posteriormente se realiza una plenaria con todos los miembros de la clase.

#### **Materiales:**

Tarjetas de colores, marcadores, papel rotafolio, maskin tape.

#### **Imagen de apoyo:**



**Referencia:** Adaptación de la técnica 'el espejo del grupo' (Grudmann y Stahl, 2002)

## ‘Línea del tiempo’

### Objetivo:

Descubrir los acontecimientos más importantes sobre las etapas de la atención a la diversidad siguiendo una secuencia cronológica.

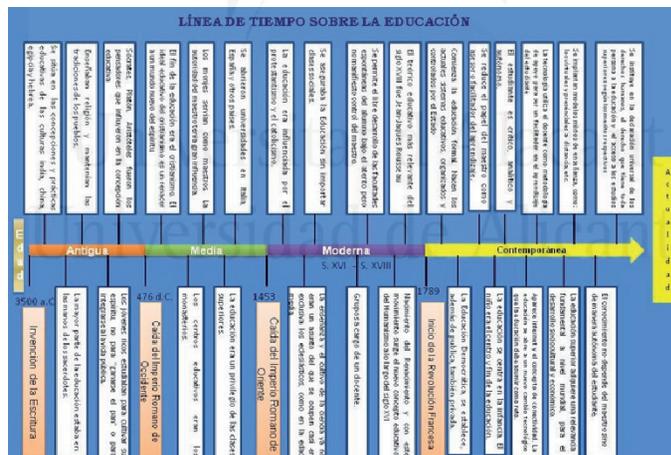
### Desarrollo:

- Realizar la lectura del texto de apoyo a nivel individual.
- Construir una recta bidireccional dividida en segmentos.
- Según la lectura, seleccionar las fechas o los períodos.
- En cada uno de los segmentos anotar la información más sobresaliente, para cada etapa.

### Materiales:

Papel, bolígrafo, regla, texto de apoyo al estudio del tema.

### Imagen de apoyo:



**Referencia:** Adaptación a la técnica ‘línea del tiempo’ (Pimienta, 2008)

## **Tema 2. Clasificación de las diferencias humanas**

<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocer la clasificación de las diferencias humanas.</li><li>2. Analizar el significado de las diferencia a nivel educativo.</li><li>3. Valorar la diversidad como un recurso en educación.</li></ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diversidad humana.</li><li>- Clasificación de las diferencias: individuales y de grupo.</li><li>- Significado de las diferencias en educación.</li></ul>
<b>Metodología</b>	Constructivista, técnicas para análisis y reflexión.
<b>Desarrollo del tema</b>	<p>El estudio de la temática inicia con la técnica de exploración diagnóstica SQA. Posteriormente cada estudiante leerá el texto de apoyo: <i>Significado de las diferencias en Educación</i> (Cardona, 2006)) y elabora un mapa conceptual. En la siguiente clase de realizará una exposición dialogada sobre el tema.</p> <p>Trabajo en equipos para discutir sobre el significado de las diferencias en educación, se asignara a cada grupo un ámbito de la diversidad humana. Al concluir el trabajo se realizará una plenaria.</p> <p>Lectura en la clase del cuento 'El cazo de Lorenzo', seguidamente se otorgará un tiempo para reflexionar y discutir sobre los elementos que se muestran en la lectura. Para finalizar cada estudiante escribe en su diario de aprendizaje, las valoraciones del estudio del tema.</p>
<b>Duración</b>	8 horas clase
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conoce la clasificación de la diversidad.</li><li>2. Identifica el significado de las diferencias en educación.</li><li>3. Expresa sus opiniones sobre las temáticas en estudio.</li><li>4. Aprecia la diversidad como un recurso en educación.</li></ol>

## Recursos de aprendizaje y evaluación

### Lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí (SQA)

#### Objetivos:

1. Hacer una valoración de los conocimientos previos que tienen los miembros de la clase sobre el tema.
2. Generar expectativas de nuevos conocimientos
3. Hacer un reconocimiento de la nueva información adquirida a través de la lectura y discusión del tema en estudio.

#### Desarrollo:

1. Previo a la lectura del texto de apoyo cada estudiante pone de manifiesto lo que sabe sobre el tema en estudio. (lo que sé)
2. Haciendo una revisión preliminar del texto a través de los títulos y subtítulos que lo conforman, identificar aquellos elementos en los que le gustaría profundizar. (lo que quiero saber).
3. Realizar la lectura completa del texto, tomando nota de algunas ideas importantes y significativas. (lo que aprendí)

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE APRENDÍ

**Referencia:** Adaptación a la técnica SQA (Pimienta, 2006).

## 'Mapa conceptual'

### **Objetivo:**

Organizar y jerarquizar los conceptos claves de la temática en estudio.

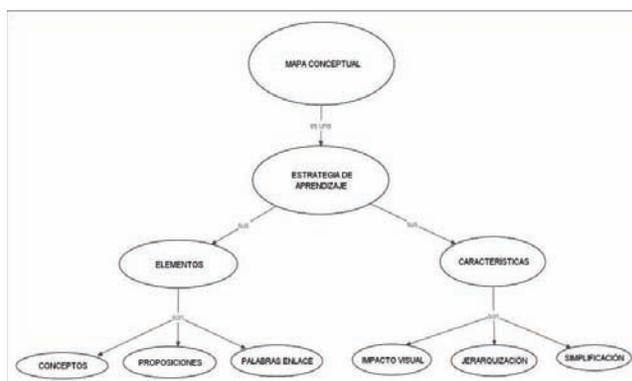
### **Desarrollo:**

- Realice una lectura rápida del texto.
- Subraye los conceptos clave o palabras clave del tema
- Haga una lista a manera de inventario de las palabras clave del tema.
- Seleccione por niveles de jerarquía las palabras clave del tema.
- Clasifique los conceptos como supraordinados (mayor inclusividad), coordinados (igual nivel de inclusividad) o subordinados (menos inclusividad).
- Seleccione el tema central o tópico del mapa conceptual y escríbalo dentro del círculo o nodo superior del mapa conceptual.
- Escriba los conceptos y proposiciones en los nodos supraordinados, coordinados o subordinados y vaya organizando jerárquicamente por diferentes niveles de generalidad o inclusión todos los conceptos clave del tema.
- Recuerde que en la parte superior del mapa, se colocan los supraordinados (los más inclusores) y en los niveles inferiores los conceptos coordinados y subordinados.
- Escriba las palabras enlace entre los conceptos y representelas a través de líneas.
- Una vez concluido el mapa conceptual revíselo nuevamente para identificar relaciones que no haya establecido anteriormente.
- Escriba el título del mapa conceptual y escriba una breve explicación del mismo.

### **Materiales:**

Papel, bolígrafo, texto de apoyo al estudio del tema.

### **Imagen de apoyo:**



**Referencia:** (Pimienta, 2008)

*'Significado de las diferencias en educación'*  
*Guía de trabajo en equipo*

**Objetivos:**

Analizar el significado que adquieren las diferencias individuales y de grupo en el ámbito escolar.

**Desarrollo:**

- Organizar equipos de trabajo, se asignará el estudio de un ámbito de la diversidad
- Realizar la lectura y discusión de la lectura de apoyo al tema en estudio.
- Resolver la guía de trabajo asignada.
- Conversatorio en clase para discutir la guía de trabajo.

**Guía de trabajo:**

- Definir brevemente lo que caracteriza el ámbito de la diversidad humana en estudio.
- Explicar ¿Cuál es el significado e interés de ese ámbito de diversidad en educación?
- Proponer al menos una o dos estrategias, programas o recursos que pueden ser de utilidad en la atención al ámbito de diversidad en estudio.
- Investigar iniciativas a nivel local que estén orientadas a dar respuesta a ese tipo de diversidad humana. Puede revisar los siguientes enlaces:  
<http://www.se.gob.hn/planes.php>,  
<http://www.oei.es/quipu/honduras/>  
<http://www.educatrachos.org/>
- Elaborar un informe con la resolución de la guía.

**'La diversidad es una oportunidad'**  
**Video : El cazo de Lorenzo**

**Objetivo:**

Reflexionar sobre la diversidad como una oportunidad que tiene el profesorado para enriquecer el proceso de aprendizaje.

**Desarrollo:**

- Proyección del video: 'El cazo de Lorenzo' (Isabelle Carrier)  
<https://www.youtube.com/watch?v=K0usZT3LGOQ>
- Después de la proyección elaborar el perfil positivo de Lorenzo, (trabajo en parejas)
- Discutir a partir de las preguntas ¿Por qué las diferencias de Lorenzo son una fuente de riqueza? ¿Por qué es importante que elaboremos un perfil positivo de los estudiantes?
- Anotar las reflexiones personales en el diario de aprendizaje.

**Perfil positivo de Lorenzo**

<b>Fortalezas</b>	<b>Necesidades</b>

Adaptaciones realizadas para Lorenzo:

---

---

---

---

### **Tema 3. Política y normativa en atención a la diversidad**

<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocer el marco político y normativo a nivel nacional e internacional sobre la atención a la diversidad.</li><li>2. Analizar la normativa hondureña en materia de atención a la diversidad.</li></ol>
<b>Contenidos</b>	- Políticas y normas nacionales e internacionales.
<b>Metodología</b>	Constructivista, técnicas para análisis y reflexión.
<b>Desarrollo del tema</b>	<p>Para estudiar el tema los estudiantes participan en una exposición dialogada sobre, la política y normativa internacional en materia de inclusión y atención a la diversidad.</p> <p>En un segundo momento participan en una charla con experto de la Secretaría de Educación sobre el marco político y normativo en Honduras.</p> <p>A nivel individual elaboran un análisis sobre el tema, desarrollando la técnica PNI.</p>
<b>Duración</b>	2 horas clase
<b>Criterios de evaluación.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conoce la política y normativa acerca de la inclusión y la atención a la diversidad a nivel nacional e internacional.</li><li>2. Analiza el tema en estudio.</li></ol>

**'Positivo, negativo, interesante'**  
**PNI**

**Objetivos:**

Expresar el mayor número de ideas que se generan a partir del estudio del marco político y normativo de la inclusión y la atención a la diversidad. Determinando lo positivo, lo negativo y lo interesante del tema.

**Desarrollo:**

- Plantear una serie de ideas sobre el tema considerando sus puntos positivos y negativos.
- Plantear dudas, preguntas y aspectos curiosos.
- Plantear estas ideas en la tabla PNI

**Tabla PNI**

<b>Positivo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Interesante</b>

**Referencia:** Adaptación a la Técnica PNI (Pimienta, 2008)

## II Unidad Temática



En esta segunda unidad se realiza el estudio del enfoque de educación inclusiva, sus fundamentos, principios y procesos.

### Objetivos

- Conocer los fundamentos y principios de la educación inclusiva.
- Reflexionar sobre el valor de la diversidad en educación.
- Identificar los aspectos fundamentales que caracterizan a las escuelas inclusivas.
- Conocer y analizar la situación de la inclusión en el país.

### Competencias

- Capacidad para análisis y síntesis.
- Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Capacidad para convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos.
- Capacidad para valorar y reflexionar sobre las actitudes, valores y creencias acerca de la diversidad del alumnado.
- Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.

### Contenidos

- Fundamentos de la educación inclusiva.
- Principios que se asumen en la educación inclusiva.
- ¿Cómo se construyen las escuelas inclusivas?

### **Tema 1. Fundamentos de la educación inclusiva**

<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conceptualizar el enfoque de educación inclusiva.</li><li>2. Analizar los fundamentos de la educación inclusiva.</li></ol>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educación inclusiva: conceptos básicos.</li><li>- Fundamentos de la inclusión: reconocimiento de la educación como derecho humano, la diversidad es un valor educativo.</li></ul>
<b>Metodología</b>	Constructivista, técnicas para análisis y reflexión.
<b>Desarrollo del tema</b>	<p>Participan en la proyección del video 'Por cuatro esquinitas de nada' (Jerome Ruiller)</p> <p>Exposición dialogada sobre los conceptos y fundamentos básicos de la educación inclusiva</p> <p>Realizan a nivel individual la técnica VID. Posteriormente se realiza una discusión en grupo.</p> <p>En grupos de trabajo resuelven la guía: 'Educación inclusiva: Educación para todos y todas'</p>
<b>Duración</b>	5 horas clase
<b>Criterios de evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Define la educación inclusiva.</li><li>2. Conoce los fundamentos de la educación inclusiva.</li><li>3. Reconoce el valor de la diversidad.</li></ol>

## Recursos de aprendizaje

### 'Ventajas, inconvenientes y dudas' VID

#### Objetivo:

- Reflexionar sobre el enfoque de educación inclusiva, analizando las ventajas, los inconvenientes y las dudas en relación a su aplicación en Honduras.

#### Desarrollo:

- Participan en la proyección del video 'Por cuatro esquinitas de nada' (Jerome Builler) [https://www.youtube.com/watch?v=DBjka\\_zQBdQ](https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ)
- A nivel individual reflexionan por unos momentos sobre el video y luego participan de la discusión acerca del mismo.
- Escuchan y participan en la exposición dialogada sobre el tema en estudio.
- Realizan la técnica VID de forma individual. Deberán analizar ¿cuáles son las ventajas de la inclusión?, ¿Cuáles consideran son los inconvenientes de la aplicación del enfoque en el país? Y finalmente analizan ¿Cuáles son las dudas generadas por el estudio del tema?

#### Técnica VID

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>	<i>Dudas</i>

**Referencia:** Adaptación de la técnica VID (Sánchez, 2011)

## Guía de trabajo en equipo 'Educación Inclusiva: educación para todos y todas'

### **Objetivos:**

Realizar el estudio sobre los fundamentos que sustentan el enfoque de la educación inclusiva.

### **Desarrollo:**

- Previo al trabajo en equipo cada estudiante realiza la lectura del texto de apoyo 'Fundamentos de educación inclusiva' (Durán y Esquivel, 2009)
- Reunidos en equipos de trabajo desarrollan la guía de estudio sobre el tema.
- Elaboran conclusiones sobre la temática utilizando la técnica 'Fijarse en el lado bueno'
- Entregan la resolución de la guía de estudio y las conclusiones.

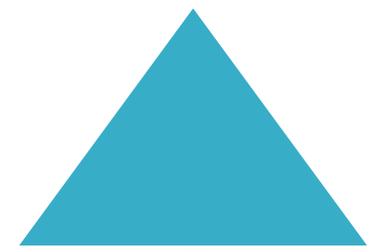
### **Guía de preguntas para el estudio:**

- Definir el término educación inclusiva
- ¿Por qué se considera que la inclusión es una reforma social y democrática?
- ¿En qué elementos se fundamenta el hecho de que todos los alumnos pueden participar de los diferentes procesos educativos?
- Elaborar las conclusiones sobre el tema, desarrollando la técnica 'Fijarse en el lado bueno'

### **Técnica 'Fijarse en el lado bueno'**

A partir del estudio realizado elaboren cinco conclusiones relacionados con los signo aspectos que se proponen.

Ventajas de la inclusión para  
el profesorado



### **Referencia:**

Adaptación a la técnica 'Fijarse en el lado bueno' (García y Puig, 2007)

<b>Tema 2. Principios de la educación inclusiva</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los principios que orientan la educación inclusiva.</li> <li>- Analizar la importancia de los principios de la inclusión en la profesión docente.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<p>Principio 1. Valoración de la diversidad: Aceptación de las diferencias.</p> <p>Principio 2. Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.</p> <p>Principio 3. Decisiones administrativas para facilitar el proceso de cambio</p> <p>Principio 4. Enseñanza y aprendizaje interactivo</p> <p>Principio 5. Apoyo a los profesores</p> <p>Principio 6. Desarrollo de comunidades escolares</p> <p>Principio 7. Participación de los padres de familia</p>
<b>Metodología</b>	Constructivista, estrategias críticas y reflexivas
<b>Desarrollo del tema</b>	<p>El estudio del tema inicia con el desarrollo en la clase de una lluvia de ideas visualizada, que permitirá, explorar los conocimientos previos de los estudiantes.</p> <p>Realizar la técnica el rompecabezas que facilitará el estudio de los principios de la educación inclusiva.</p> <p>Se concluye con un conversatorio sobre la temática.</p>
<b>Duración</b>	5 horas
<b>Criterios de evaluación</b>	<p>Explica los principios de la educación inclusiva</p> <p>Analiza la importancia de los principios de la educación inclusiva en la atención a la diversidad.</p>

## Recursos de aprendizaje

### ‘El rompecabezas’

#### **Objetivos:**

Realizar el estudio sobre los principios que regulan la educación inclusiva.

#### **Desarrollo:**

- En un primer momento, se forman 3 grupos heterogéneos a los cuales se denominan “grupos base”. El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe una parte de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos. Cada miembro del equipo prepara su subtema a partir de la información que le facilita la docente.
- En un segundo momento se rompen los grupos base y se forman los “grupos de expertos”. Estos grupos se forman con los integrantes de los otros equipos que han trabajado el mismo subtema. El objetivo es intercambiar la información y profundizar en el tema, enriqueciéndolo con las aportaciones y reflexiones de todos los expertos; ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.
- En un tercer momento, los expertos vuelven a integrar su grupo base inicial y comparte lo que han trabajado en el grupo de expertos. En este momento cada miembro aporta una parte del rompecabezas y se lleva a cabo una construcción y comprensión del tema global. Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.
- Para finalizar se realiza un conversatorio.

#### **Referencia:**

Duck, C. (2003). *Educación en la diversidad: material de formación docente*. Recuperado de [http://inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad](http://inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad)

### **Tema 3. El profesorado y la educación inclusiva.**

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Analizar el rol del profesorado de educación regular en la educación inclusiva.</li><li>- Conocer la situación de la educación inclusiva en las escuelas hondureñas.</li></ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La docencia en la educación inclusiva.</li><li>- Situación de la inclusión en Honduras</li></ul>
<b>Metodología</b>	Constructivista, estrategias críticas y reflexivas.
<b>Desarrollo del tema</b>	<p>Escriben de forma individual una autobiografía sobre la elección de la carrera docente como profesión.</p> <p>Participan de una exposición dialogada sobre el tema en estudio.</p> <p>Visitan un centro educativo del nivel básico observan y entrevistan al profesorado sobre el desarrollo de la inclusión en el centro.</p> <p>Realizan el video fórum de la biografía de 'Hellen Keller' y efectúan una reflexión al respecto.</p> <p>Organizan y desarrollan un foro de experiencias exitosas en atención a la diversidad con docentes del nivel básico.</p>
<b>Duración</b>	10 horas
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Analiza la importancia de los docentes en el desarrollo de la educación inclusiva principios de la educación.</li><li>- Conoce la realidad de la inclusión en el país.</li><li>- Valora experiencias exitosas en atención a la diversidad desde contextos inclusivos.</li></ul>

## **Recursos de aprendizaje**

### **'Autobiografía sobre la profesión docente'**

#### **Objetivos:**

Realizar un recorrido sobre la historia personal de formación en la carrera docente. Analizar los motivos y aspiraciones que se tienen en relación a la profesión.

#### **Desarrollo:**

- Reflexionan a nivel individual sobre una serie de interrogantes que facilitarán la elaboración de la autobiografía.
- Escriben su historia personal en relación a la elección de la profesión docente el diario de aprendizaje.
- Realizan una reflexión final sobre la experiencia.

#### **Preguntas orientadoras:**

- ¿Quién soy yo como persona?
- ¿Qué conexiones hay con quien soy yo como persona y elección por la carrera docente?
- ¿Cuáles fueron los motivos para elegir estudiar magisterio?
- ¿Qué debo hacer para convertirme en un buen docente?
- ¿Cuáles son mis expectativas para el futuro?

#### **Referencia:**

Adaptado de 'Un momento para la reflexión' (Day, 2006)

## Guía para la visita a centros educativos de Educación Básica

### **Objetivos:**

Realizar una visita a un centro educativo del nivel básico que permita conocer la realidad de la inclusión en las escuelas en Honduras.

### **Desarrollo:**

- Solicitan los permisos para la visita a los centros educativos asociados a la UPNFM
- Observan el desarrollo de una sesión de clase, con apoyo de una guía de observación.
- Realizan un recorrido por el establecimiento educativo.
- Entrevistan al director o sub director del centro educativo, para conocer algunos aspectos de gestión y de condiciones para la inclusión.

### **Guía de observación de clase.**

#### **Indicaciones:**

Solicite al maestro le ubique en la parte posterior del salón de clase o en la parte lateral, para poder contar con una visión total del grupo.

Realice la observación del desarrollo de la clase tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. El profesor explora los conocimientos previos de los estudiantes.
2. Se promueve la participación de todo el alumnado.
3. El desarrollo de la clase responde a la diversidad del alumnado.
4. Describa la organización de la clase, cómo están ubicados los estudiantes.
5. ¿Qué tipo de estrategias utiliza el profesor para el desarrollo de la clase? (expositivas, de trabajo cooperativo, agrupamiento, talleres)
6. Describa el clima de convivencia en el aula.

### **Entrevista**

1. ¿En el centro educativo se reconoce y promueve la atención a la diversidad?
2. ¿Se tienen los recursos materiales para atender las necesidades de todo el alumnado?
3. ¿Se cuenta con profesionales de apoyo a la educación regular?
4. ¿Los maestros reciben formación para atender la diversidad de los estudiantes?
5. ¿Cuáles son las estrategias que se utilizan para contar con el apoyo de los padres de familia en la atención de las necesidades de los estudiantes?

**Video Fórum**  
**'La historia de Helen Keller'**

**Objetivos:**

Reflexionar sobre la función de los docentes en la atención a las diferencias individuales.

**Desarrollo:**

- Proyección de la película 'Helen Keller the la historia de mi vida'
- Analizan las características de Ann Sullivan como modelo de docencia para atender la diversidad y completar la tabla de valoración en esta ficha.
- Anotan las reflexiones en el diario de aprendizaje.

Características de Ann Sullivan	Importancia de estas características en la atención a la diversidad

**Preguntas para la reflexión:**

- ¿Cuál es el papel de los docentes en la atención a la diversidad?
- ¿Cuáles son los beneficios de la atención a la diversidad del alumnado en el crecimiento profesional?
- ¿Por qué es importante atender la diversidad, desde contextos inclusivos?

### III Unidad Temática



La tercera unidad temática esta enfocada en el estudio de las estrategias y medidas de respuesta a la diferencias a nivel individual y de grupo.

#### La respuesta educativa a la diversidad

##### Objetivos

- Conocer las estrategias para la atención educativa de las diferencias humanas.
- Planificar y aplicar las medidas de atención a la diversidad del alumnado.

##### Competencias

- Capacidad para análisis y síntesis.
- Capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Capacidad para convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos.
- Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores.
- Capacidad para implementar técnicas y estrategias de adaptación de la enseñanza con la finalidad de atender la diversidad del alumnado.

##### Contenidos

- Estrategias de adaptación a las diferencias individuales y de grupo.
- La educación especial como sistema para dar respuesta a las diferencias en rendimiento y capacidad.

**Tema 1. Estrategias de adaptación a las diferencias individuales y de grupo**

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer las estrategias de adaptación de la enseñanza.</li><li>- Analizar las ventajas de los procesos de adaptación de la enseñanza.</li><li>- Diseñar y aplicar estrategias de adaptación de la enseñanza.</li></ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Adaptación de la enseñanza.</li><li>- Estrategias de agrupamiento.</li><li>- Estrategias de compensación</li><li>- Estrategias para la atención de las diferencias de grupo</li></ul>
<b>Metodología</b>	Constructivista, estrategias críticas y reflexivas
<b>Desarrollo del tema</b>	<p>Desarrollan la lectura 'Diferencias en capacidades y educación inclusiva'</p> <p>Participan en una exposición dialogada sobre la temática.</p> <p>Planificación y simulación de una clase en la que se aplican las estrategias de agrupamiento.</p> <p>Estudian un caso y proponen estrategias de atención según necesidades.</p> <p>Tutoría para la realización de las actividades prácticas.</p>
<b>Duración</b>	25 horas
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Planifica y aplica estrategias de atención a las diferencias individuales y de grupo.</li><li>- Identifica las ventajas de adaptar la enseñanza.</li></ul>

## Recursos de aprendizaje

### Reflexión sobre: Diferencias en capacidades y educación inclusiva

#### Objetivo:

- Analizar las posibles respuestas para la atención a las diferencias por capacidad.

#### Desarrollo:

- Realizan la lectura del relato sobre las diferencias en capacidades.
- En grupo discuten sobre las posibles estrategias de respuesta a las diferencias por capacidad.
- Participan en una plenaria.

#### Relato:

Luisa es una profesora a la que le importa su trabajo. Le gustan los niños y le gusta enseñar. Pone mucho empeño y se siente orgullosa de su profesión. Los niños y las niñas lo saben, y la aprecian por todas esas cosas. Pero la jornada escolar a menudo les parece demasiado larga a muchos chicos del grado. A veces, la maestra se da cuenta. A menudo, no se entera.

Lin nació en el país pero su familia es de origen japonés; no sabe español. Además, nadie parece entender su idioma. La maestra le sonrío y encarga a un compañero de clase que la ayude. Ese compañero no habla su idioma. También le sonrío. Algunas veces, las sonrisas ayudan. Otras veces, parecen música sin sonido. En matemáticas, Lin entiende más. Los números encierran menos significados ocultos que las palabras.

Pero nadie espera que ella entienda, así que no le piden que pase al pizarrón para resolver problemas. Eso está bien, porque si pasara, no tendría palabras para referirse a los números.

Rafael quiere leer en voz alta, quiere pedir más libros sobre personajes históricos, quiere sumar sus propias preguntas a las que hicieron otros. No lo hace. Sus amigos desprecian la escuela. Dicen que no es para ellos, que no es para chicos como ellos. El estudio es para otra clase de gente, dicen. ¿De qué le serviría a él sacar buenas calificaciones? Tal vez tengan razón. Rafael sabe que no irá a la universidad ni conseguirá un buen trabajo, aunque piensa en ello en secreto, y quiere saber cosas. Pero le cuesta preguntar.

Susi en casa lee los libros de su madre. Lee las revistas que vienen con la edición dominical del diario. Junto con sus amigas, escribe y produce obras de teatro en el barrio cada verano a las que asisten muchísimas personas. En la escuela está aprendiendo reglas de ortografía en cuarto grado. Saca las notas más altas en las pruebas. Saca las mejores calificaciones en todo. No se esfuerza, a diferencia de cuando prepara las obras teatrales. En la escuela está incómoda, tiene la sensación de estar incurriendo en una falsedad.

Inventa historias en su mente mientras espera que los demás alumnos aprendan. Ellos ponen mucho empeño y no obtienen buenas notas. Eso también la hace sentirse como una impostora.

Julián odia leer. Se porta mal algunas veces, pero lo hace sin querer. Es que está cansado de quedar como un tonto frente a todos. Cuando lee en voz alta le parece que es el peor de la clase. Lo raro es que entiende de qué se tratan los textos cuando los leen otros. ¿Cómo es posible que uno entienda lo que no sabe leer?, ¿y cómo se puede ser un estudiante normal de cuarto grado y no saber leer?

Laura sabe que no aprende como los demás chicos. Sabe que la gente dice que ella es "lenta", Tiene una maestra especial que viene a clase para ayudarla, o la lleva a otra aula para que aprenda cosas. Le gusta esa maestra. También le gusta la de la clase. No le gusta tener dos maestras porque se siente diferente. No le gusta que lo que ella estudia sea distinta de lo que estudian los demás. No le gusta sentir que está casi al margen de la acción todo el tiempo.

A Daniel le gusta ir a la escuela porque allí no le gritan todo el tiempo. Nadie le pega en la escuela, o si lo hacen, reciben una reprimenda. La maestra le sonrío. Le dice que se alegra de que haya ido. Él no entiende bien por qué. No le va bien. Le gustaría, pero es difícil concentrarse. Se preocupa por su mamá. Se preocupa por su hermana. Se olvida de prestar atención. En la casa, le cuesta hacer la tarea.

La maestra de estos chicos y chicas se toma mucho trabajo para preparar las clases. Ellos lo saben. A veces -muchas veces- parece que está enseñando lecciones, y no a los alumnos. A veces parece que ella piensa que todos son una sola persona. A veces es como si ellos fueran nada más que un número, el que sacan en el examen. A veces la escuela es como un zapato hecho para calzar en un pie ajeno.

### ***Preguntas para la reflexión***

1. Resumen las ideas centrales de esta historia.
2. Analizan las posibles causas de las diferentes situaciones que presentan estos estudiantes.
3. Elaboran una conclusión sobre el papel de la docente en estos casos presentados.

***Referencia:*** Pacheco, C. (2010). *Atención a la diversidad: Formación de Docentes para la Mejora de la Calidad y la Equidad Educativa*. Asunción: Arte Creativo.

## Orientaciones para planificación y simulación de clase

### **Objetivos:**

- Diseñar un plan de clase orientado a la diversidad del alumnado.
- Aplicar las estrategias de respuesta a las diferencias.

### **Desarrollo:**

- Por equipos elaboran un plan de clase incluyendo estrategias de agrupamiento como medida de atención a la diversidad.
- Asisten a tutoría para recibir orientaciones y retroalimentación.
- Simulan el desarrollo de una clase a partir del plan elaborado.

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Metodología</i>	<i>Recursos</i>	<i>Evaluación</i>

## 'Estudio de caso'

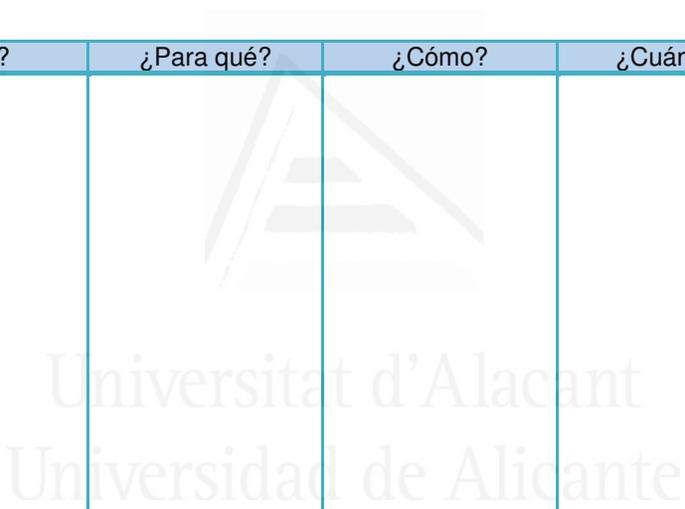
### **Objetivos:**

Analizar a partir del estudio de un caso las estrategias más adecuadas para dar respuesta a las necesidades identificadas.  
Elaborar plan de apoyos para el estudiante.

### **Desarrollo:**

- Discuten en los equipos de trabajo en caso asignado.
- Proponen estrategias de apoyo para el estudiante en el marco de la educación inclusiva.
- Elaboran plan de apoyo individualizado.

¿Qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?



**Tema 2. La educación especial como sistema para dar respuesta a las diferencias en rendimiento y capacidad**

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer las estrategias de atención a las diferencias desde el campo de la educación especial.</li><li>- Analizar las ventajas de los procesos de adaptación de la enseñanza.</li></ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Adaptación curricular</li></ul>
<b>Metodología</b>	Constructivista, estrategias críticas y reflexivas
<b>Desarrollo del tema</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participan en el video fórum: 'el circo de la mariposa'</li><li>- Exposición dialogada sobre la temática en estudio.</li><li>- Visita a centros de educación especial.</li></ul>
<b>Duración</b>	6 horas
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Planifica y aplica estrategias de atención a las diferencias individuales y de grupo.</li><li>- Identifica las ventajas de adaptar la enseñanza.</li></ul>

## **Recursos para el aprendizaje**

### **'Video Fórum: El circo de la mariposa'**

#### **Objetivos:**

Reflexionar sobre el valor de la persona con necesidades educativas especiales.

#### **Desarrollo:**

- Participan en la proyección del video el circo de la mariposa.
- Discuten sobre los estereotipos acerca de las personas con discapacidad.
- Analizan los factores que influyen en las creencias erróneas sobre las personas con discapacidad.
- Anotan las reflexiones personales en el diario de aprendizaje.

### **'Visita a centro de Educación Especial'**

#### **Objetivos:**

Conocer el trabajo que se realiza en los centros de educación especial.

#### **Desarrollo:**

- Establecen los permisos preliminares para realizar la visita al centro.
- Recorren las instalaciones del centro.
- Se entrevistan con personal del centro para conocer los programas que se tienen para atender a los estudiantes.
- Elaboran un informe sobre la visita.
- Participan en conversatorio para valorar la experiencia.