



NECESIDADES FORMATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA.

LILIANA AIDÉ GALICIA ALARCÓN / ADRIANA GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ / LETICIA GARCÍA RODRÍGUEZ

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA

aideli@gmail.com

aggcgg2014@gmail.com

luces_gama@hotmail.com

Resumen

Las políticas educativas vigentes nacionales e internacionales reflejan la necesidad de construir sociedades inclusivas, lo que ha propiciado una serie de modificaciones en las leyes y programas que orientan las acciones del magisterio como partícipe en el proceso de inclusión en un marco de respeto, igualdad y equidad. Sin embargo, desarrollar actividades educativas para la atención a la diversidad y alcanzar los retos que representa la transformación de la escuela hacia un enfoque inclusivo genera necesidades de formación en los docentes que es importante reconocer para concretar propuestas. Este trabajo presenta los resultados de una investigación exploratoria en la que se recuperó información a partir de la realización de un estudio de factibilidad para el diseño de un programa de posgrado; los datos encontrados reflejan las necesidades formativas de docentes veracruzanos de Educación Básica (EB) y Educación Especial (EE) derivadas de experiencias reales en la atención a la diversidad, se reportan los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de un cuestionario respondido por una muestra de 99 docentes, 73.9 % de EB y 26.1% de EE. El objetivo fue reconocer las necesidades formativas de docentes de EB y EE para la atención a la diversidad. Como resultado, se presenta una serie similitudes y diferencias entre ambos tipos de participantes respecto a sus necesidades formativas en el marco actual de la educación inclusiva, puntualizándose a través de tres dimensiones de la formación: conocimientos, habilidades y actitudes y valores.

Palabras clave: Formación docente, educación básica, educación especial, diversidad.





INTRODUCCIÓN

El concepto “inclusión” va más allá de la atención a niños con discapacidad, Blanco (2009) remarca que tiene un sentido más amplio, lo define como “una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en una situación de desventaja o vulnerabilidad” (p. 174). Este modelo ha llevado a los docentes a realizar ajustes en sus prácticas, ya que se requiere flexibilizar la organización escolar, rediseñar el uso de espacios y materiales e impulsar el trabajo colaborativo (Casanova, 2009). De manera que el desempeño de la profesión docente se ha venido adaptando a éstos y otros cambios en el trabajo cotidiano dentro del aula para atender adecuadamente a la diversidad.

En la formación se van adquiriendo elementos para incorporarlos a la práctica docente, para Ferry (2008) la formación “consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (p. 54). Ésta es una definición sencilla pero relevante en la vida docente, porque cuando se enfrentan retos durante las actividades de enseñanza se abre la oportunidad de buscar cómo hacerles frente, de ahí el éxito de innumerables cursos, diplomados e incluso posgrados que brindan seguridad al docente y lo respaldan teórica, metodológica y actitudinalmente en su desempeño dentro del aula.

Al desarrollar la docencia es importante que la formación con la que se cuente permita llevar a cabo la práctica docente con las suficientes herramientas para la enseñanza, es decir, “conocimientos que se aprenden, habilidades que se desarrollan, capacidades que se construyen y valores que se generan” (Medina y Barquero, 2013, p. 23). Estos elementos no se pueden analizar o efectuar en aislado, son solamente evidenciados como parte del trabajo cotidiano realizado en un contexto social y escolar determinado, con ciertos alumnos, bajo un enfoque teórico del aprendizaje, es decir, en la singularidad que le representa.

La formación se ve reflejada en la práctica docente cotidiana, y es importante considerar cuáles son sus principales influencias, ya que se da de manera contextualizada, para Díaz Barriga y Hernández (2010), la práctica está “influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubiquen, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga la institución escolar” (p.3). Por ello, las necesidades de formación tienen un carácter permanente que resulta inseparable de la práctica docente, y ayuda en su entendimiento, refuerza la reflexión de los





acontecimientos áulicos e involucra aspectos de la vinculación entre el contexto de acción, las teorías que respaldan la enseñanza e incluso las emociones que acompañan este proceso.

Respecto a la necesidad de formación permanente en el ámbito de la educación inclusiva, Blanco (2009), comenta que “implica una transformación de la cultura de las escuelas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para modificar las actitudes y prácticas” (p. 177). En este sentido, forzosamente se requiere del trabajo colaborativo, es decir, de un compromiso institucional con una visión clara y compartida acerca de la atención a la diversidad.

Por lo que para los fines de este estudio resultaba interesante conocer las consideraciones de docentes respecto a sus necesidades de formación vinculadas con los retos de la atención a la diversidad. La finalidad de estudiar la formación docente toma sentido cuando lo que se busca es entender su papel en un contexto determinado para encontrar el camino hacia la mejora de su desempeño, es decir, aquello que asegure una atención de calidad hacia todos sus alumnos, sin exclusiones. Rodríguez (2009) comenta que la diversidad presente en las aulas exige que la formación se desarrolle con una visión polivalente de acuerdo a cada contexto.

A partir de la revisión de la literatura se localizaron dos estudios de origen español con aportes a este campo de conocimiento, y uno más llevado a cabo en Panamá. En el primero se indagó sobre las necesidades formativas del profesorado para la educación inclusiva intercultural (Moliner, Sales, Doménech y Escobedo, 2011). En el segundo, De la Fuente y Gómez (2013) presentaron resultados y propuestas sobre las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad, y en el tercero se presentó un Diagnóstico de necesidades de formación docente y de recursos en la Educación Inclusiva en Centro América (IDIEI, 2009). Los aportes de estos estudios resultan relevantes y forman parte del estado del arte de las necesidades formativas, pero se realizó en otros países, por lo que con el estudio que aquí se presenta se contribuye a este campo, con información relativa a México en la región de Veracruz.

Partiendo de esta información teórica y empírica se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las necesidades formativas de docentes de EB y EE para la atención a la diversidad? y ¿qué similitudes y diferencias se presentan sobre estas necesidades formativas?





METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio con el objetivo de reconocer las necesidades formativas de docentes de EB y EE para la atención a la diversidad. Este tipo de estudio es útil para descubrir y preconfigurar ángulos o dimensiones de un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La muestra fue de 99 docentes, de los cuales 73.9% corresponde a EB y 26.1% a EE. De los participantes 69 eran mujeres y 30 hombres, con una edad que osciló entre los 22 y los 60 años. Para validar el cuestionario se consultó a un grupo de expertos en el área de la formación docente, se trató de catedráticos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) con más de 10 años de experiencia. Posteriormente, se llevó a cabo el piloteo del instrumento con personal docente de las escuelas anexas a la BENV. Como resultado se modificaron algunos ítems y quedó compuesto por siete preguntas abiertas y dos de opción múltiple. Su aplicación fue en modalidad virtual a través de la herramienta para realizar formularios en Google y lo contestaron docentes de 37 municipios del Estado de Veracruz.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez obtenidos los datos, el análisis dio lugar a la conformación de tres dimensiones: 1) conocimientos, 2) habilidades y 3) actitudes y valores, las cuales contienen una serie de indicadores que representan las opiniones de los docentes respecto a sus necesidades formativas. Del total de docentes de EB el 70% se enfocó a comentar sólo una dimensión, el 19% dos dimensiones y el 11% no opinó por considerar que no tenía ninguna necesidad formativa. En el caso de los docentes de EE el 81% manifestó su opinión sobre una sola dimensión y el 19% mencionó dos dimensiones.

La dimensión de habilidades recibió un mayor porcentaje de opiniones por parte de los docentes de EB ya que representó el 60% de sus comentarios, en cambio, la dimensión de conocimientos fue la más alta en EE con el 62%. En ambos casos la dimensión de actitudes y valores tuvo un porcentaje menor, con el 16% en EB y sólo el 5% en EE.

Las respuestas correspondientes a cada dimensión se organizaron en similitudes y diferencias entre los docentes participantes lo que permitió hacer comparaciones y analizarlas. La dimensión de conocimiento se relaciona con el saber conceptual, ayuda al docente a comprender el mundo y a desarrollar capacidades profesionales pertinentes (Bernal y Teixidó,





2012). Las similitudes en las respuestas de la dimensión de conocimiento destacaron la importancia de conocer más sobre temas relativos a la psicología y la multiculturalidad, así como ahondar en las características de la atención a la diversidad. También comentaron la necesidad de incrementar sus conocimientos sobre la población con aptitudes sobresalientes y con discapacidad en general, sin especificar alguna.

En cuanto a las diferencias en esta misma dimensión, el personal de EE centró sus necesidades formativas con relación a discapacidad auditiva, intelectual y autismo, identificándose un gran número de docentes que requieren incrementar sus conocimientos sobre esta población, específicamente sobre sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, lengua de señas y conductas disruptivas. En cambio, los docentes EB no consideraron aspectos relacionados con una condición específica, sus aportaciones tuvieron mayor incidencia en cuestiones más generales; por ejemplo: teorías del aprendizaje, desarrollo infantil, contextos socio-educativos, políticas educativas, procesos cognitivos, estilos de aprendizaje, sociología y antropología educativa.

La dimensión de habilidades, que corresponde a la aplicación de los conocimientos en la acción y se dirigen al logro de una meta (Medina y Barquero, 2013) presentó muy pocas similitudes entre docentes de EB y de EE, principalmente se centró en tres aspectos: estrategias de enseñanza para la atención a la diversidad, estrategias para el seguimiento y registro de la información de los alumnos y cómo desarrollar trabajo colaborativo entre los diferentes actores del proceso educativo.

En contraparte, las diferencias en esta dimensión fueron varias. Por un lado, los docentes de EE identificaron que era necesario adquirir habilidades para el desarrollo de estrategias de atención para cada discapacidad, específicamente: manejo conductual, psicomotricidad, comunicación y lenguaje, así como, estrategias más generales: la enseñanza de lectura, escritura y las matemáticas. Por otro lado, los docentes de EB que reconocieron necesidades concernientes a la aplicación de estrategias para mantener la atención, para realizar adecuaciones curriculares, para el manejo de las actitudes, así como, elementos que les permitan favorecer la comunicación, identificar ritmos de aprendizaje, planear y evaluar por competencias. Algo que llama la atención es que manifiestan la necesidad de saber trabajar con niños que presentan anorexia, con situaciones respecto a la identidad sexual, es decir, en las respuestas





se identifican aspectos que van más allá de cuestiones meramente pedagógicas, se encuentran en el plano social, existe la preocupación por responder a las necesidades específicas de los alumnos.

La última dimensión, actitudes y valores, pertenece al plano humanístico, afectivo y da lugar a comportamientos esperados por la sociedad en determinado tiempo y contexto (Medina y Barquero, 2013). En ésta hubo pocas aportaciones en comparación con las dos dimensiones anteriores. Las similitudes versaron sobre dos actitudes: ser autodidacta y organizado para el trabajo. En cuanto a las diferencias, los docentes de EB hicieron más aportaciones en esta dimensión, ellos consideraron: el rescate de los valores culturales y comunitarios, así como, el respeto de la individualidad, acciones que permitan la convivencia y destacaron la importancia del respeto, la confianza y el compromiso. Mientras que en EE sólo se consideró la motivación como una necesidad formativa.

CONCLUSIONES

Las diferencias que se presentaron en los resultados más que evidenciar polaridad realzan lo oportuno que resulta el trabajo colaborativo como eje en la atención a la diversidad y al aprendizaje compartido, tal como Casanova (2009) manifiesta al decir que “la riqueza de la inclusión está en la relación y compromiso entre personas diferentes, en cuyo proceso de comunicación se asumen como tales, se responsabilizan éticamente de las actuaciones cooperativas y, al fin, se «educan» mutuamente compartiendo singularidades” (p.23).

La dimensión de valores y actitudes fue la que obtuvo un menor porcentaje de comentarios, sin embargo, es importante considerarla y hacerla evidente en los procesos de formación, debido a que a través de las actitudes se manifiesta el rechazo o la aceptación de las diferencias, como lo mencionan Méndez y Mendoza (2008), “en nuestra cultura hemos aprendido de segregación, marginación y rechazo” (p. 50). Haber recibido un bajo porcentaje de comentarios resulta un indicador relevante sobre el cual reflexionar, y en el caso de los docentes de EE que comentaron la importancia de la motivación, también es un indicador, porque de acuerdo con Guajardo (2011), existe un sentimiento de desprofesionalización docente y la necesidad de un nuevo pacto profesional entre EB y EE en el modelo de la educación inclusiva.





Para mejorar las prácticas inclusivas se requiere conocer qué están haciendo y cómo ha funcionado lo que otros han implementado, es decir, recuperar la información útil respecto a experiencias exitosas, en palabras de Moliner et al. (2011) se trata de recoger, describir y difundir las prácticas inclusivas que se están desarrollando en contextos cercanos. Así como no hay recetas únicas para la atención de la diversidad, tampoco las puede haber para las necesidades formativas de los docentes, sin embargo, sí se pueden generar líneas formativas que impacten positivamente en la práctica docente. Por tal motivo, para el diseño del programa del posgrado para el que se realizó el estudio de factibilidad del que es parte este trabajo, se proponen tres líneas de formación: 1) Política y currículum de la educación básica, 2) gestión escolar para la intervención inclusiva e 3) intervención inclusiva y trabajo colaborativo.

Con estas líneas de formación se pretende responder a las necesidades identificadas y dar continuidad a la educación formal recibida por docentes de EB y EE, posibilitar el autoaprendizaje, reconocer y promover la participación activa en diferentes escenarios, permitir la adquisición de herramientas acordes a la educación inclusiva, reconceptualizar la diversidad y poner en práctica estrategias y metodologías de intervención en el marco político vigente.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bernal, J.L., y Teixidó, J. (2012). Las competencias docentes en la formación del profesorado. Madrid: Síntesis editorial.
- Blanco, R. (2009). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 4(3).
- Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En Inclusión educativa, un horizonte de posibilidades (pp. 11-45). Madrid: Murralla
- De la Fuente, L. y Gómez, L. (2013). Investigación sobre las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad. Recuperado de <https://feafes.org/publicaciones/Investigacionnecesidadesformativasdocentesestudiantes discapacidad.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill
- Ferry, G. (2008). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2012). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 105-126.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE (2009). Diagnóstico de Necesidades de Formación Docente y de Recursos en la Educación Inclusiva en Centro América. Panamá: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/Capacitacion.pdf>
- Medina, M. y Barquero J. (2013). 20 competencias profesionales para la práctica docente. México: Trillas
- Méndez, J.M. & Mendoza, F. (2008a) "La aceptación del otro como legítimo otro, Base de las actitudes de aceptación hacia la integración de alumnos excepcionales".En Rojas Hernández M.C. (Comp) Perspectivas de la psicología clínica. México: UASLP p. 138-151.
- Moliner, O., Sales, A., Doménech, A. & Escobedo, P. (2011). Necesidades formativas del profesorado para la educación inclusiva intercultural. Revista Quaderns Digitals, 69(1).





http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11078&PHPSESSID=8575d0fa1a0ee1c7a6afd15ca41e1053

Rodríguez, H., (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En *Inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 99-125). Madrid: Murralla

