

## INTRODUCCIÓN

**No del proyecto:**

724-B2-008

**Nombre del proyecto:**

Estrategias educativas inclusivas para la formación del profesorado en Educación Especial

**Unidad base del investigador:**

Instituto de Investigación en Educación

**Unidad de adscripción:**

Escuela de Orientación y Educación Especial

**Programa al que pertenece:**

Programa cambio, desarrollo y gestión de la Educación Superior

**Nombre de investigadores, carga académica asignada y quien asigna la misma:**

La investigadora principal es la M.Ed. Julieta Solórzano Salas. La Escuela de Orientación y Educación Especial asignó una carga académica de  $\frac{1}{4}$  de tiempo durante la vigencia del proyecto. Durante el plazo del 20 de diciembre del 2014 al 30 de julio de 2015, la Escuela de Orientación y Educación Especial asignó una carga académica de  $\frac{1}{8}$  de tiempo.

**Vigencia del proyecto:**

La vigencia original del proyecto de investigación fue del 05/03/2012 al 19/12/2014.

Sin embargo, debido al avance en el logro de los objetivos y otras consideraciones que se detallan en el anexo 1, mediante el oficio VI-7-2015 se amplió la vigencia del proyecto hasta el 30 de julio de 2015.

Mediante el oficio VI-4987-2015 se autorizó la presentación del informe final el 31 de octubre de 2015.

## **Presupuesto**

Se adjunta en el anexo 22 el informe financiero.

## **Publicaciones realizadas en el marco del proyecto de investigación:**

Parrales, S. y Solórzano, J. (2014). Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la Escuela de Orientación y Educación Especial. *Revista Actualidades investigativas en educación, 14(1)*, 1-20.

Solórzano, J. (2014). Estrategias educativas y evaluativas usadas en la formación del profesorado en educación especial. Ponencia. VIII Encuentro Internacional: "La educación hoy: más allá de la diversidad". Universidad de Antioquía: Colombia, octubre 2014.

**Resumen:**

La presente investigación se realizó en la Escuela de Orientación y Educación Especial entre los años 2012-2015. Con el aporte de una aproximación cuantitativa y cualitativa al objeto de interés de esta investigación, es decir, las estrategias educativas inclusivas para la formación del profesorado. Con los resultados de las evaluaciones de cursos entre el I Ciclo lectivo 2009 al I Ciclo lectivo 2012 se logró una caracterización de las estrategias de enseñanza que utiliza el profesorado de la carrera para la formación. Con una adaptación de los instrumentos Cuestionario de Técnicas de estudio (Herrera y Lorenzo, 2009 y Herrera, Jiménez y Castro, 2011) y el Motivated Strategies Learning (Estrategias de motivación para el aprendizaje de Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991) se identificó las estrategias de aprendizaje y la motivación de la población estudiantil. Además se realizó una revisión del plan de estudios de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial para identificar las habilidades, conocimientos y actitudes que corresponden a la perspectiva de la inclusión educativa. Esto último en conjunto con la revisión bibliográfica permitió la construcción de un Manual de estrategias inclusivas para la formación de docentes en cuatro ejes a saber: el accionar del docente formado, reviso mis huellas, colaboro en mis experiencias de aprendizaje: aportes a la programación docente y aprendo con otros.

**Descriptores:** Educación inclusiva, Formación de formadores, Estrategias educativas inclusivas

## **Antecedentes del proceso investigativo.**

Actualmente, se encuentra en el discurso relacionado con los retos a asumir en la Educación, el logro de contextos educativos inclusivos que favorezcan la participación de todos y todas, reduciendo con esto, las acciones educativas que inciden en la generación de barreras para el aprendizaje y la participación. La UNESCO (2004:21) indica “(...) el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa. “

El concepto de inclusión educativa se está abordando en la carrera de Educación Especial dentro de la Formación del profesorado y se ofrecen sugerencias de estrategias educativas como las que aporta Arnaiz (1996): objetivos flexibles, actividades multinivel y adaptaciones curriculares, todas ellas desde una visión meramente teórica.

Como parte de los resultados del proyecto de investigación N° 724-B0-122 Construcción de una escala para medir las actitudes hacia la atención educativa de la diversidad de en estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente (Vigencia hasta el 29/07/2011), se identificó que el profesorado posee una serie de huellas sociales, producto de las experiencias previas vividas, que se constituyen en actitudes hacia la diversidad escolar y que pueden incidir en las acciones educativas para la atención de la diversidad en el aula. Es criterio de la investigadora, que el docente de apoyo, es decir el profesional en Educación Especial, no escapa a esta condicionante actitudinal y requiere por lo tanto, experiencias de formación para transformar sus huellas sociales.

En el contexto educativo actual, la atención de las necesidades educativas especiales, está determinada en gran medida por las recomendaciones que realiza el profesional en Educación Especial. La mediación del docente de apoyo alcanza al profesorado del centro escolar y a las personas encargadas del estudiantado. Este profesional es el responsable de determinar los apoyos que se requieren para satisfacer las demandas de aprendizaje presentes en el aula, sean condiciones de aprendizaje diverso o de discapacidad física y sensorial. El Consejo Superior de Educación (1997:6) establece que el “Profesor de apoyo es el profesor que apoya a la escuela, al maestro, a los padres y a los alumnos con necesidades educativas especiales que participan del proceso educativo en las aulas de educación regular”.

Actualmente en Costa Rica, los documentos y lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Pública abogan por el modelo de la inclusión educativa en la atención de las personas con necesidades especiales y la diversidad presente en las aulas. Sin embargo, en la práctica y según el criterio de la investigadora, aún predomina un modelo de integración educativa en la atención de las necesidades educativas, por lo tanto, es necesario evolucionar a una educación que atiende las necesidades de aprendizaje de cada persona presente en el salón de clase.

En vista del interés discursivo por alcanzar una educación inclusiva en las aulas costarricenses y la necesidad de un profesional formado para la inclusión educativa, nace el interés en la investigadora por la temática que aborda esta investigación. En este sentido la UNESCO (2004:29) explica

La participación de aquellos responsables de la formación de maestros y de otros profesionales es importante para formar opinión. La incorporación de principios y prácticas inclusivas en la formación profesional no produce cambios de la noche a la mañana, pero produce una base de profesionales con orientación inclusiva de alcance nacional.

Es criterio de la investigadora que el profesorado de Educación Especial en su formación, debe vivenciar estrategias de aprendizaje que se ajusten a los principios de la educación inclusiva, los cuales Arnaiz (2005) define como clases que acogen la diversidad, un currículo más amplio, enseñanza y aprendizaje interactiva y el apoyo del profesorado, entre otros.

Por lo tanto la Universidad, específicamente la Carrera de Educación Especial debe ser modeladora de estrategias educativas que respeten la diversidad presente en el estudiantado, para que estos interioricen mediante su experiencia formas apropiadas para responder a las necesidades de aprendizaje de cada persona. Es decir, la atención de la diversidad debe ser sentida por el estudiantado en formación durante la carrera.

La interiorización de estrategias educativas inclusivas en la vivencia de la propia formación profesional, pueden impactar en las futuras estrategias que el profesorado en el campo de la Educación Especial puede utilizar como guía para trabajar la diversidad en el aula en conjunto con el profesorado de las otras disciplinas. Gonzáles (2009:149) agrega

(...) un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas.

Según lo expuesto, interesa definir aquellas estrategias educativas inclusivas que se puedan implementar en un contexto universitario, puesto que se considera que la docencia se constituiría en el recurso para transformar, mediante la comunicación de nuevas estrategias educativas, los conceptos tradicionales que interpreta el estudiantado en formación, a partir de su propia vivencia.

#### **Objetivos generales y objetivos específicos:**

Los objetivos que se incluyen en este informe parcial son:

##### *Objetivo general*

Analizar las estrategias educativas inclusivas que impacten la formación del profesorado de la carrera de Educación Especial para que se conviertan en reproductores de las mismas en su desarrollo profesional.

##### *Objetivos específicos:*

1. Identificar las estrategias educativas inclusivas de uso cotidiano en la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica para la formación de docentes bajo un modelo inclusivo.

##### **Metas:**

Revisión bibliográfica para identificar estrategias educativas inclusivas en la formación de formadores a nivel universitario.

Estadísticas descriptivas de las estrategias educativas de uso frecuente en la formación del profesorado en el período comprendido en los años 2009 al 2011.

Aciertos y retos en la formación del profesorado de la carrera de Educación Especial (confronte teoría y resultados de la evaluación de cursos)

2. Establecer un perfil deseable en la formación del profesorado que apunte al dominio de estrategias inclusivas.

Meta:

Perfil que detalle características del saber ser, saber hacer y saber conocer en el estudiantado en formación para que sean promotores de la inclusión educativa.

3. Elaborar un manual de estrategias educativas inclusivas para la formación de formadores en la Carrera de Educación Especial.

Metas:

Manual de estrategias inclusivas para la formación del profesorado de la carrera de Educación Especial.

Establecer con el juicio de personas expertas la pertinencia y aplicabilidad de las estrategias inclusivas que contiene el Manual para la formación del profesorado de la carrera de Educación Especial.

Incorporar las recomendaciones del juicio de personas expertas al Manual de estrategias educativas inclusivas.

4. Implementar estrategias educativas inclusivas en la formación del profesorado de la carrera de Educación Especial.

Metas:

Aplicar estrategias educativas inclusivas en la formación del profesorado en un curso de la carrera.

Evaluar la aplicación de las estrategias educativas inclusivas en la formación del profesorado en un curso de la carrera.

## REFERENTE TEÓRICO

Los descriptores que han orientado la búsqueda de información para construir el referente teórico que se expone a continuación son: Educación inclusiva, formación de formadores, estrategias educativas inclusivas. La investigación no ha contado con interdisciplinariedad académica.

### **La formación universitaria: un espacio para la transformación**

La carrera de Educación Especial se imparte desde 1974 y pertenece a la Escuela de Orientación y Educación Especial, Facultad de Educación.

Una de las características que sobresale de esta disciplina es el constante cambio que se da en la conceptualización y modelos educativos para comprender su objeto de estudio, es decir, la educación de las personas con necesidades educativas especiales con condiciones asociadas o no a discapacidad. Los cambios teóricos y metodológicos son producto de los ajustes culturales, sociales, educativos, médicos, antropológicos entre otros, que buscan comprender el concepto de discapacidad. De este modo, se puede indicar de manera muy sintética, que las respuestas educativas para las personas que presentan alguna condición asociada a discapacidad ha evolucionado de una perspectiva médico – rehabilitadora a una de inclusión.

La inclusión supone un cambio en la cultura, política y prácticas educativas a nivel institucional para eliminar todas aquellas barreras que impiden la participación y el aprendizaje de la comunidad escolar; al referirse a comunidad se comprende que acoge al grupo de personas presente en el entramado educativo: docentes, estudiantes, familia y personas de la comunidad. (Ainscow (2001), Arnaiz (2005) Sandoval, López, Durán y Echeita (2002))

Diseñar respuestas educativas diversas, demanda en el futuro profesional en Educación Especial una serie de habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas en la formación universitaria, aún más, cuando se comprende que una de las tareas primordiales que debe asumir el profesional en Educación Especial es la de apoyar a la comunidad educativa para obtener el máximo provecho de la experiencia escolar. Boyle, Brooke, Durning y Downes (2011) explican que un gran desafío contemporáneo de la educación inclusiva es reducir la brecha entre los estudiantes "especiales" y "regulares" a nivel del aula, lo que incluye la provisión de un currículo adaptado, una enseñanza de



calidad para el logro académico, el apoyo en el desarrollo de habilidades sociales y ofrecer oportunidades de aprendizaje para los estudiantes sin discapacidades, y también se debe tener en cuenta la importancia de mejorar la capacidad del grupo de profesionales en educación en la mejora de la formación y el desarrollo del liderazgo escolar.

Por su parte, la Universidad de Costa Rica (2012:1) tiene como parte de sus principios “(...) contribuir en las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común (...)” de ahí la importancia de formar profesionales en el campo de la Educación Especial que logren atender los desafíos que suponen la inclusión educativa. Del mismo modo Herrera, Jiménez y Castro (2011:665) señalan que la Universidad debe formar a sus estudiantes con un “(...) pensamiento crítico, que les permita el análisis y la reflexión sobre el mundo que les rodea para una mejor adaptación a los constantes cambios y demandas de la sociedad actual (...)”.

Rué (2009), señala que la educación superior debe propiciar estudiantes autónomos y autorregulados (eficientes y eficaces), los cuales a su vez transformen su desarrollo personal, el cual Rué (2009:89) define como aquel que se ha construido

(...) mediante una interacción extensa, diversificada y más o menos profunda con nuestro propio sistema social, mediante las diversas y variadas oportunidades y estructuras de conocimiento que éste nos puede brindar, entre ellas, las oportunidades y estructuras de conocimiento propiciadas por los diversos currículos y prácticas educativas específicas (...)

En esta misma línea de pensamiento Tagler (2011) señala que el docente en formación, mediante la reflexión, debe modificar sus creencias, las cuales son parte de su desarrollo personal, para esto el profesorado formador promueve el conocimiento de la teoría en conjunto con la práctica, de modo tal que se retroalimenten y se transformen, puesto que según lo indica Tagler (2011), la práctica de nuevas estrategias, puede llevar al estudiante a cuestionarse la validez de estrategias educativas aprendidas que no son útiles para responder a las demandas del contexto actual. Herrera y Lorenzo (2009) recuerdan que el principal protagonista en la educación superior es cada estudiante, de ahí que los esfuerzos en la formación de profesionales deben ir orientados a la enseñanza de habilidades para la nueva era.

Ainscow (2001) explica que el aprendizaje en los adultos sigue en construcción, modificándose ante cada experiencia nueva, es individual y se construye mediante la interacción social, es activo y puede representar tanto un desafío como un placer. Aunado a lo citado Bernice, Aguinaga y Ávila (2010) indican que aunque la persona aprende para sí lo hace de mejor forma en grupo, por lo tanto, parece ser que el espacio del aula universitaria se convierte en un escenario ideal para fortalecer el aprendizaje de estrategias educativas inclusivas.

Por su parte De Luca (2009) reflexiona que la educación universitaria debe consolidar en el futuro profesional una formación sólida para tomar decisiones apropiadas e inspiradas en los valores que lo hacen persona libre, reflexiva y protagonista de su experiencia personal. Por lo tanto invita a que el profesorado formador promueva el diálogo en el aula universitaria, como forma de reconocer la libertad de pensamiento y de la conciencia, dicha libertad se construye mediante la relación con el otro. De Luca (2009:910) denuncia que en el caso de la formación de docentes

(...) se observa con preocupación cómo la pasividad, sumisión y poca participación han tomado las aulas de clase donde estos jóvenes se forman, aun siendo ellos quienes se preparan para formar a los niños que, en el futuro, representarán al país en los diversos ámbitos del acontecer nacional.

El papel desempeñado por los formadores de formadores está centrado en cumplir con un currículo programado (...)

De Luca (2009) señala que el formador de formadores tiende a utilizar modelos educativos tradicionales, los cuales conciben al estudiante como un ser reproductor de la teoría, obediente y pasivo, por lo que recomienda la implementación de estrategias educativas que inviten a hacer y generen la investigación. El profesorado formador por su parte brinda el apoyo mediante la tutoría. Herrera y Lorenzo (2009:85) agregan que el interés del docente que forma debe estar en el aprendizaje y no en la enseñanza, por lo que sugieren que este

(...) debe guiar, orientar y facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado mediante la puesta en práctica de ambientes y situaciones de aprendizaje dinámicos, constructivos y significativos, para lo cual la innovación docente es una pieza clave que no puede quedarse en el plano de lo teórico o conceptual sino convertirse en una realidad dentro y fuera de las aulas de los centros universitarios.

En esta misma línea, Biggs (2006) expone las siguientes sugerencias para la docencia universitaria de modo que se incite al estudiantado a buscar un aprendizaje profundo:

- Compartir la información de manera integrada, es decir, estableciendo las relaciones existentes entre los diferentes conceptos y evaluar de la misma forma.
- Promover la participación de cada estudiante y no sólo que reciba la información.
- Partir de los conocimientos previos.
- Cuestionar los conceptos inadecuados que usa el estudiantado.
- Valorar los errores como oportunidades de aprendizaje.
- Interesa llevar el aprendizaje a niveles cognitivos superiores tales como el análisis, síntesis y la evaluación.

Los factores que ayudan a que el estudiantado adopte este enfoque, según Biggs (2006) son:

- Curiosidad intrínseca o determinación de hacer bien las cosas;
- Amplio conocimiento previo y bien estructurado del tema que le permite tener un mejor entendimiento de los conceptos;
- Capacidad de relacionar conceptos en vez de datos inconexos.

También De Luca (2009:913) y Biggs (2006) señalan que el estudiante universitario es autónomo y responsable de buscar un procesamiento profundo del conocimiento cuando:

- conoce los objetivos de su aprendizaje.
- tiene plena conciencia de sus puntos fuertes y débiles.
- tiene curiosidad.
- desea hacer bien las cosas.
- con capacidad de reflexión y de auto evaluación.
- se considera como el centro de su aprendizaje y ve en el profesorado a personas orientadoras y consultoras competentes.
- tiene conocimientos previos.
- es capaz de interrelacionar conceptos.

González, Montenegro, López, Munita y Collao (2011:23) proponen que el profesorado universitario deben promover que el grupo de estudiantes se incorporen "(...) a cualquier situación de aprendizaje con experiencias previas (incluidas sus experiencias de aprendizaje y enseñanza, origen socioeconómico, concepciones sobre qué significa aprender y enseñar, etc.). Lo anterior

remite a una educación universitaria igualmente inclusiva, que parte del respeto a la diversidad existente en el estudiantado y lo cual a su vez, permite un aprendizaje profundo en el estudiante universitario.

Del mismo modo González, Montenegro, López, Munita y Collao (2011:36) indican que el aprendizaje profundo se da porque el estudiantado perciben que sus “(...) profesores abordan la docencia centrándose en el cambio conceptual como foco de atención y que presentan percepciones positivas sobre el contexto en que se desarrolla la enseñanza.” Para lograr lo anterior, recomiendan enriquecer la experiencia de aula con objetivos claros, una demanda adecuada en las experiencias educativas y en las evaluaciones. Por su parte Fernández, Martínez-Conde, Melipillán, (2009) indican que la persona que logra un procesamiento profundo de los conocimientos, piensa lo que aprende, es decir, realiza la metacognición y asocia cada concepto con otros con el fin de lograr tanto el análisis como la síntesis.

Esta investigación tiene como objetivo, crear una forma de desarrollar dentro de la enseñanza universitaria estrategias inclusivas para el respeto de la diversidad en la formación de futuros profesionales en Educación Especial y que se ajuste al principio constructivista de aprender haciendo, puesto que se comparte la siguiente demanda planteada por González, Montenegro, López, Munita y Collao (2011:40)

”Los profesores universitarios tendrían que estar informados sobre las perspectivas teóricas de la literatura sobre aprendizaje, deberían poder conducir estudios sobre cómo mejorar la docencia, reflexionar sobre su práctica por medio de su investigación sistemática, presentar sus resultados a sus pares, y, lograr un aprendizaje de calidad.

### **Perfil para formar docentes de Educación Especial inclusivos**

Determinada la importancia de cambiar las estrategias docentes que se utilizan en la formación del futuro profesorado en Educación Especial, es necesario establecer un perfil con las habilidades que se pretenden alcanzar en la persona graduada. En este sentido es importante promover en la formación universitaria habilidades como las que establece Solórzano (2012:65) y que define como personas “Sensibles a la diversidad”, es decir, aquellas que “(...) tienen deseo por conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas, especialmente las culturales (...)aprecian el

compartir con otras personas y se valora la diversidad como una oportunidad para adquirir nuevas experiencias.” En esta misma línea Loreman (2010) indica que el profesorado inclusivo:

- Comprende que todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus múltiples diferencias.
- Identifica los diferentes estilos y formas de aprendizaje de cada estudiante.
- Crea múltiples rutas de acceso para el aprendizaje de los individuos y los grupos de estudiantes, incluyendo estudiantes con NEE.
- Comprende la inclusión. En este sentido, la carrera de Educación Especial aborda el concepto de inclusión educativa en la formación mediante el conocimiento teórico de los postulados de la inclusión educativa tal y como se puede observar en los programas de los cursos OE 0134 Programación educativa para las necesidades educativas especiales y OE 0174 Fundamentos de la Educación Especial.
- Respeta a la diversidad y valora la inclusión positivamente.
- Favorece la colaboración con las partes interesadas ( familia, estudiantes y colegas).
- Fomenta un clima social positivo.
- Instruye de manera favorable a la inclusión.
- Involucra en la planificación la instrucción inclusiva.
- Realiza evaluación significativa.
- Promueve el aprendizaje permanente.

Por su parte Ainscow (2001: 296) expone las siguientes habilidades necesarias en el profesorado para lograr escuelas más eficaces para todos los alumnos:

- Utiliza como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes.
- Considera las diferencias como oportunidades, en vez de como problemas.
- Examina minuciosamente los obstáculos a la participación de los alumnos.
- Hace un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- Desarrolla un lenguaje común entre el profesorado.
- Crea en las escuelas unas condiciones que estimulen cierto grado de asunción de riesgos.

Bernice, Aguinaga y Ávila (2010:56) señalan las siguientes:

- Comparte los objetivos de cumplir con las tareas encomendadas.
- Muestra una actitud inclusiva: demostrada en la aceptación de otros estudiantes y formas de pensar y hacer las cosas.
- Tiene interés por el otro.

- Comparte saberes y experiencias.
- Respeta las diferencias durante los debates.
- Tiene empatía con los participantes.
- Reconoce cómo contribuye al aprendizaje de los demás y cómo los demás aportan al aprendizaje personal.
- Establece vínculos interpersonales.
- Cree en la toma conjunta de decisiones.

Por su parte, Ashman (2010) agrega otras habilidades como la comunicación efectiva, la creatividad, el juicio crítico, el entendimiento ético y social.

Ante lo señalado, es criterio de la autora, que la carrera de Educación Especial debe transformar todas aquellas prácticas educativas que corresponden a un modelo tradicional de formación e incorporar el discurso inclusivo en el aula, con respuestas educativas para la misma diversidad universitaria, de forma tal que se constituyan en una experiencia de vida para los futuros docentes de esta disciplina, pues como lo menciona Tagler (2001:204) "(...) la calidad de los programas, así como las posibilidades reales que ofrecen a los estudiantes cuando ingresan al mundo laboral, han cobrado alta relevancia demandando, por parte de las instituciones formadoras, cambios de sus modelos educativos."

Ante la cita anterior, la investigadora reflexiona que en realidad el presente proyecto busca la transformación del docente formador, pues es el responsable de cambiar las prácticas tradicionales de formación, pues tal y como lo expone Biggs (2006: 90) "Las facultades de Educación no deberían defender cosas que deban practicar maestros y escuelas, y que ellas no sean capaces de hacer".

Con lo establecido hasta este punto según el referente teórico y considerando los hallazgos de Solórzano (2012), se puede establecer un perfil para la formación de docentes en Educación Especial inclusivos. A su vez, Bolaños, Vargas y Velázquez (1999) indican que para establecer una definición profesional es necesario conceptualizar qué debe saber, qué debe hacer y cómo debe ser.

A continuación se propone un perfil posible que se debe socializar con el profesorado de la carrera de Educación Especial pero que se constituye en un primer esfuerzo por crear un currículum para la formación de personas docentes inclusivos.

**Qué debe saber (indicadores cognitivos):**

- tiene un conocimiento amplio y profundo de la realidad costarricense
- reconoce su propia diversidad
- comprende la diferencias individuales entre las personas
- tiene valores
- tiene dominio de la disciplina
- resuelve conflictos
- creativa
- investigadora
- metacognitiva
- reflexiva
- razona
- consciente de su trabajo
- reelabora las situaciones
- produce nuevos conocimientos
- crítica
- plantea soluciones
- descubre
- valora la diversidad como riqueza

**Qué debe hacer (indicadores conductuales):**

- trabaja de manera comprometida.
- convive sin prejuicios
- prospectiva
- muestra seguridad profesional
- tiene apropiación del ejercicio profesional
- muestra interés por el otro
- le agrada la camaradería
- busca información: lee
- comparte con todas las personas
- no acepta estereotipos
- empática
- organiza y planifica las lecciones
- practica los valores
- muestra aceptación
- rebelde
- propositivo
- escucha
- discute
- observa
- apoya al estudiantado
- tiene autocontrol de las emociones
- se expresa adecuadamente de sus estudiantes
- se comunica asertivamente
- capaz de aceptar los retos
- ayuda
- genera proyectos
- busca apoyos didácticos
- indaga

**Qué debe hacer (indicadores conductuales):**

- tolerante
- preocupada
- comprometida
- sensible
- respetuosa
- paciente
- confiada en sí misma
- saludable emocionalmente

Ahora bien, con el objetivo de que el perfil propuesto en esta aproximación inicial se acerque al quehacer actual de la carrera se contrastó con el perfil profesional del Plan de Estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial para encontrar puntos de encuentro.

Según la Sección de Educación Especial (2002:13-16) el profesional en Educación Especial debe mostrar las siguientes características, que según el referente teórico y el perfil propuesto, muestran una relación directa con el interés de esta investigación.

#### **Qué debe saber**

- Características y tendencias actuales y futuras de nuestra sociedad y el rol del maestro, de la educación y de la cultura en un mundo cada día más globalizado.
- Enfoques, teorías, principios y estrategias para la comunicación y para las relaciones humanas con personas con necesidades especiales, con profesionales, con familiares e integrantes de la comunidad.
- Enfoques, principios, métodos, técnicas y estrategias para efectuar investigación educativa y construir y generar conocimiento acerca de la educación especial y de su objeto y campo de acción.
- Tendencias futuras de la Educación Especial, nuevas tecnologías su uso, implicación y adaptación para enfrentar los retos de esta área disciplinaria y profesional.

#### **Que debe saber hacer**

- Pensar con lógica y comunicar con claridad su pensamiento.
- Investigar necesidades, intereses, situaciones y procesos para, con sus aportes, mejorar el estatus de vida de las personas con capacidades diferentes y enriquecer el acceso cognitivo y procesal propio del campo profesional y de las disciplinas en este convergentes.
- Comunicarse y coordinar acciones para facilitar los apoyos que requieren los estudiantes con n.e.e en los diferentes contextos escolar-familiar-comunal.
- Planear y organizar los distintos elementos para el logro de una adecuada administración de los recursos necesarios para atender la diversidad en el contexto educativo nacional.
- Usar procedimientos de interacción para lograr mantener adecuadas relaciones interpersonales en el trabajo en equipo que se requiere para la atención de las necesidades educativas especiales.
- Tomar decisiones de manera autónoma y crítica con respecto a sí mismo y a los demás en beneficio del logro de la equiparación de oportunidades para las personas con capacidades diferentes.
- Aplicar destrezas de observación y análisis para tomar decisiones en torno a la organización y uso de recursos de apoyo para los estudiantes con n.e.e



- Manejar presupuestos para la toma de decisiones en torno a la utilización óptima de recursos materiales existentes.
- Expresarse por escrito para comunicar y transmitir información; elaborar informes de evaluación, investigación o artículos de cualquier otra índole.
- Desarrollar su propio código de ética conforme los derechos y valores humanos, y los principios de igualdad y de equiparación de oportunidades.

### **Cómo debe ser**

- Apreciar la diversidad y ser gestor y guías del desarrollo integral del estudiante con características diferentes del aprendizaje.
- Ser comprometido con la ética y vigilante con su propia práctica.
- Ser consistente y persistente con los principios humanos, éticos, intelectuales, políticos y regulares de su quehacer profesional y personal.
- Valorar la importancia de la coexistencia y convivencia de diversas formas de vida y cultura y la necesidad de respetarlas y favorecer su desarrollo como parte de la riqueza de la sociedad.
- Ser observador y crítico, para emitir juicios relevantes y tomar y sustentar provisiones en situaciones distintas en pro del bienestar comunitario y de su realización personal y quienes requieren de su ayuda y apoyo para ello.
- Transmitir sentimientos y actitudes positivas hacia el medio ambiente, la diversidad y la coexistencia de las culturas y etnias distintas.
- Ser flexible y respetuoso de las opiniones y creencias de los demás en pro de una mejor convivencia y de una mejor labor de equipo con otros profesionales, con las personas con n.e.e. y con sus respectivos familiares.
- Procurar su aprendizaje y mejoramiento continuo y autónomo: sujeto de su propia formación con actitudes y aptitudes para su formación continua (desarrollo profesional y personal continuo).
- Tener iniciativa para resolver problemas en forma expedita y oportuna.
- Asumir una permanente actitud reflexiva en torno a las diferentes prácticas educativas, tanto propias como del entorno para tomar decisiones oportunamente durante el proceso de atención de las necesidades educativas especiales acorde con los principios de igualdad de oportunidades.
- Ser facilitador de apoyos para promover la atención a la diversidad en los contextos educativos, comunitarios, familiares, laborales y demás.

- Ser comprometido con valores tales como la transparencia, tolerancia, solidaridad y el respeto a la diversidad, para ser en todo momento facilitados de apoyos en diversos entornos en los que se desenvuelve la persona con capacidades diferentes.
- Mostrar una tendencia de constante investigación (reflexión sobre su propia práctica y de entorno que la rodea) y de búsqueda del saber para crecer como personas y hacer el mejor trabajo que a diario le compete.

Es necesario aclarar que se han rescatado aquellas características de la definición profesional del Plan de Estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial que corresponden a un enfoque inclusivo; pero es importante señalar que el perfil actual de la carrera persigue la formación de docentes de apoyo para la integración educativa del estudiantado con necesidades educativas especiales en el aula y la comunidad, por lo tanto, se puede afirmar que su fundamento epistemológico no corresponde a la inclusión educativa.

### **Características de las estrategias educativas inclusivas**

De Luca (2009:915) expone que el profesorado en formación requiere dominar las estrategias, y así se evidencia en los perfiles citados, y para eso es necesario que haya "(...) experimentado con ellas, de manera que es capaz de escoger las técnicas adecuadas para elaborar una estrategia individual, que le permite enfrentar en forma flexible las tareas que le son presentadas por otros (profesores) o por él mismo." Para el futuro docente de Educación Especial, el dominio de estrategias inclusivas para la enseñanza resulta indispensable, puesto que una de las funciones que debe asumir es el modelar estas a otros profesionales en educación.

Este apartado recoge estrategias educativas que se refieren en la bibliografía consultada, es necesario acotar, que la mayoría de ellas están propuestas para ser implementadas en educación primaria, sin embargo, ofrecen líneas de acción generales para el desarrollo del Manual que se plantea en el tercer objetivo de esta investigación. Para la selección de las mismas, la investigadora ha valorado su pertinencia con los postulados teóricos y filosóficos de la inclusión educativa.

Florian, Young y Rouse (2010) explican que la pedagogía inclusiva respeta y responde a las diferencias humanas, incluyendo en todo momento al grupo de estudiantes; para lograrlo el

profesorado formador trabaja para hacer accesible el aprendizaje y la vida en el aula para todas las personas involucradas en la experiencia de aprender a partir del respeto, la colaboración y la participación.

Para este apartado se define estrategia como un plan de acción a seguir, Rosales (2004) y Herrera, Jiménez y Castro (2011) explican que la estrategia permite proyectar, ordenar y dirigir las tareas para conseguir una meta. Por su parte De Oliveira (2003) explica que la estrategia implica la toma de una decisión consciente e intencional para el logro de una meta. En esta investigación se entiende que el formador de formadores en el campo de la Educación Especial va a desarrollar ciertas estrategias durante su enseñanza para modelar cómo se es inclusivo en el aula.

**Tabla 1.**

Estrategias educativas con un enfoque inclusivo recopiladas en la revisión bibliográfica. 2012.

<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>Sugerencias de estrategias educativas inclusivas</b>
Bernice, Aguinaga y Ávila (2010)	<p>Trabajo colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El trabajo en grupo y las relaciones que allí se dan promueven el aprendizaje.</li> <li>- Interdependencia positiva de grupo, es decir, los esfuerzos de los miembros están en conseguir un objetivo.</li> <li>- Promoción a la interacción, cada miembro debe aportar de manera eficiente y efectiva según sus capacidades.</li> <li>- Responsabilidad individual en el cumplimiento de las tareas asignadas y en promover el aprendizaje.</li> <li>- Habilidades y destrezas de trabajo grupales, tales como comunicación, apoyo y asertividad al resolver conflictos.</li> <li>- Interacción positiva, es decir, cooperar, apertura a la crítica y a ofrecer retroalimentación a sus iguales.</li> <li>- Promover el diálogo y la creación de comunidades de aprendizaje en el aula.</li> </ul>
Ainscow (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar apoyo a todo el que lo necesite.</li> <li>- El docente formador identifica qué aspectos de su práctica (metodología, recursos que utiliza entre otros, la forma de introducir la clase, de preguntar, de animar al estudiantado a participar, de reconocer el logro, el clima social del aula y el tamaño de los sub grupos de trabajo, entre otros) pueden constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación.</li> <li>- El profesorado formador requiere planificar y gestionar el aprendizaje.</li> <li>- Sugerencias para promover la interdependencia positiva: trabajo en parejas para lograr una única propuesta, distribución de material entre los miembros de un grupo que deben unificar, asignar funciones diferentes a cada miembro de un grupo, estimular la coevaluación.</li> </ul>
Rué (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la retroalimentación ante cada actividad para que el</li> </ul>

Referencias bibliográficas	Sugerencias de estrategias educativas inclusivas
Ashman (2010)	<p>estudiantado comprenda lo que hace y cómo lo aprende.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partir del conocimiento previo para establecer las relaciones significativas entre los contenidos de aprendizaje.</li> <li>- Incorporar los intereses del grupo de estudiantes en el desarrollo de los contenidos.</li> <li>- El estudiantado diseña sus propias actividades de aprendizaje.</li> <li>- Interés por el profesorado formador en el progreso de cada estudiante, devolución rápida de las consultas de evaluación y la retroalimentación positiva y crítica.</li> <li>- Aplicación práctica de los nuevos conocimientos para interiorizar experiencias que cambiarán su ejercicio profesional.</li> <li>- Tomar en consideración las necesidades y características de los estudiantes.</li> <li>- Utilizar el apoyo de la tecnología para acercarse al estudiante y promover el diálogo. Se recomiendan actividades como al iniciar el curso abrir un espacio para conocerse, compartir intereses y las expectativas que tienen del curso. Durante el semestre solicitar sugerencias para mejorar las actividades del curso o establecer nuevos intereses. Según el autor, las actividades señaladas han favorecido una participación regular de cada estudiante.</li> <li>- Proponer diferentes estrategias para la consecución de un objetivo y que el estudiante puede seleccionar las que más se ajustan a sus intereses.</li> <li>- Generar un ambiente positivo de aprendizaje en el aula.</li> </ul>
De Luca (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover diferentes interacciones entre estudiantes y docentes.</li> <li>- Desarrollo de talleres de trabajo.</li> </ul>
Herrera y Lorenzo (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar y trabajar en equipo con otros docentes para intercambiar estrategias.</li> <li>- Innovar en las metodologías utilizadas para crear ambientes y situaciones de aprendizaje dinámicos, constructivos y significativos.</li> <li>- Conocer los intereses y motivación del estudiantado.</li> </ul>
Gaete (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del juego de roles el cual promueve la interacción, la comunicación, el liderazgo, el aprendizaje significativo y el trabajo en equipo, confronta al estudiantado a llevar a la práctica la teoría en situaciones simuladas y se disminuye el uso de la clase magistral. Se puede utilizar también para evaluar los aprendizajes.</li> <li>- El profesorado debe dar claramente los lineamientos de lo que se espera.</li> <li>- Se recomiendan grupos de 4 personas máximo.</li> <li>- Se puede utilizar el video para grabar la propuesta y luego la exponen al grupo.</li> </ul>
Fernández, Alape, Calvo, Centeno, Gómez, Granados, Madrigal, Murillo, Pinto, Quesada, Salas, Somarribas, Vindas y Campos (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje cooperativo: es un modelo pedagógico que busca la construcción colectiva del conocimiento, favorece la resolución de problemas, la toma de decisiones, la responsabilidad social, la comunicación y el rendimiento de cada estudiante. Los autores señalan que demanda mayor trabajo del docente formador y del estudiantado.</li> <li>- Se recomienda usar grupos heterogéneos y permanentes a lo largo</li> </ul>

Referencias bibliográficas	Sugerencias de estrategias educativas inclusivas
	<p>del ciclo lectivo, con responsabilidades definidas y asume el aprendizaje de los otros miembros del grupo. Preferentemente se sugiere el uso de la conformación de los grupos al azar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se da una evaluación permanentemente del desempeño y la calidad del trabajo y se busca la mejora continua.</li> <li>- Los autores indican que hay resistencia al trabajo en grupo porque tradicionalmente se utilizan metodologías competitivas e individualistas.</li> <li>- El docente coopera con los estudiantes en la resolución de los problemas.</li> <li>- Socializar los objetivos que persigue cada tarea.</li> <li>- Nombrar a una persona que será la coordinadora del grupo.</li> <li>- Uso de la coevaluación y la heteroevaluación.</li> <li>- Es necesario sensibilizar a los estudiantes de la estrategia a utilizar y los compromisos que deben asumir tales como la responsabilidad, el compromiso, el esfuerzo, la cooperación, el respeto, la consideración, la excelencia, la buena comunicación, la dedicación y el trabajo equitativo .</li> <li>- El profesorado debe monitorear la organización de cada grupo de estudiantes: se puede hacer mediante autoevaluaciones y coevaluaciones del trabajo desarrollado, la pertinencia en la toma de decisiones, el liderazgo del coordinador. Posterior a esto se pueden establecer cronogramas para el logro de las tareas pendientes.</li> </ul>
Escribano y Del Valle (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover el aprendizaje basado en problemas es una propuesta constructivista y permite al estudiante autorregular el aprendizaje porque une el qué, el cómo y el para qué de un conocimiento determinado, es decir integra los pasos de la resolución de problemas con la teoría y las habilidades de una disciplina específica. Favorece el desarrollo de habilidades cooperativas, de comunicación y de motivación. Esta se constituye en una estrategia que se puede modelar al futuro docente de Educación Especial.</li> </ul>
Biggs (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El autor propone que la educación superior debe eliminar las prácticas educativas que consideran a cada estudiante de forma memorística y pasiva, por lo que el profesorado organiza los objetivos, métodos y tareas de evaluación de manera congruente y significativa para el estudiantado constructor de su aprendizaje.</li> <li>- El profesorado debe reflexionar continuamente su práctica docente para utilizar metodologías en las que el estudiantado aprenda aún más.</li> <li>- Es necesario que el estudiantado comprenda la importancia del tema y que lo puede realizar con cierto éxito.</li> <li>- Utilizar el error de forma constructiva: se sugiere mostrar situaciones erróneas y discutir las en grupo hasta esclarecerlas.</li> <li>- Si se utiliza la clase magistral, se recomienda: 1. iniciar con preguntas diversas pueden ser convergentes (tienen una respuesta que el profesor conoce) y divergentes (se valora el aporte de los estudiantes como ejemplos). Se debe dar un tiempo de espera para</li> </ul>

Referencias bibliográficas	Sugerencias de estrategias educativas inclusivas
Barkley, Cross y Howell (2007)	<p>pensar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pueden desarrollar las siguientes actividades en grupos de compañeros: grupos de debate (todos requieren información para poder participar) uso de rompecabezas, promueve la interdependencia positiva, aprendizaje en parejas o células de aprendizaje: se apoyan y trabajan conjuntamente por un objetivo.</li> <li>- Este grupo de investigadoras, retoman nuevamente los principios del aprendizaje colaborativo tales como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y de grupo y las habilidades para el trabajo en grupo. Exponen también la importancia de la evaluación en grupo y la interacción promotora, entendida como la necesidad de que los estudiantes se apoyen de manera activa entre sí.</li> <li>- En el anexo 2 se recopiló una gran cantidad de estrategias con sus respectivos nombres, finalidad y procedimiento que pueden favorecer la inclusión educativa.</li> </ul>

Fuente: Construcción propia. 2012.

En la literatura consultada se hace referencia constante a que la implementación de este tipo de estrategias educativas pueden verse limitadas por las resistencias al cambio de prácticas tradicionales por parte del profesorado formador. También se indica a que no siempre el estudiantado muestra habilidades e interés para desarrollar el trabajo en equipo o bien, tiene deficientes estrategias para cumplir con las responsabilidades que se le puedan asignar. Según la investigadora, los efectos de estas realidades se pueden disminuir mediante la sensibilización y con una actitud positiva al cambio.

### **Estrategias evaluativas inclusivas**

En la propuesta inicial de esta investigación se consideró como una limitante considerar únicamente estrategias inclusivas en la metodología de enseñanza, al realizar la indagación teórica se revela la necesaria importancia de incluir también los principios de la inclusión en las formas de evaluar los aprendizajes. Es necesario recordar que en esta propuesta toda estrategia educativa se considera como un medio para que cada docente vivencie la inclusión educativa en su formación.

En la evaluación interesa conocer especialmente el alcance de los objetivos en el estudiantado y fortalecer la toma de decisiones para modificar aspectos de orden metodológico que pueden generar barreras en el aprendizaje y la participación, es decir, la evaluación informa a la

comunidad que aprende en el aula, tanto al docente mediador como al estudiante constructor de su aprendizaje.

Herrera, Jiménez y Castro (2011:665) señalan que

(...)la universidad debería ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, persiguiendo la formación de estudiantes con un pensamiento crítico, que les permita el análisis y la reflexión sobre el mundo que les rodea para una mejor adaptación a los constantes cambios y demandas de la sociedad actual, muchas aulas universitarias aún siguen siendo espacios de enseñanza unidireccional, donde el profesor transmite información y se espera que el alumnado, en el examen, reproduzca lo más fielmente los conocimientos que el profesor transmitió.

De ahí que si el profesorado en formación vivencia estrategias inclusivas en su propia experiencia evaluativa y la persona encargada de la formación incita al análisis de las estrategias propuestas, lo cual implica dejar de lado las situaciones que se señalan en la cita, se pueden lograr las transformaciones necesarias para formar docentes inclusivos que dominan estrategias inclusivas tanto para la mediación docente como para la evaluación.

Álvarez, Padilla, Rodríguez, Torres y Suárez (2011) proponen las siguientes sugerencias a la hora de evaluar, las cuales según el criterio de la investigadora, promueven el respeto a la diversidad y potencializa la participación del estudiantado:

- La evaluación es también una forma de aprender.
- La retroalimentación ayuda a progresar en el logro de los objetivos propuestos.
- Fortalecer la autoevaluación permite el logro de aprendices independientes.
- El profesorado formador debe ser claro y explícito con los lineamientos que se esperan de los trabajos para que el estudiante pueda valorar su logro al compararlo con los criterios establecidos.
- Ofrecer modelos de trabajos para que sean un referente para el estudiantado y a su vez exista transparencia al momento de realizar la evaluación.
- Incluir a los estudiantes en la determinación de los criterios a evaluar y al momento de establecer el valor de cada uno en las rúbricas para la elaboración de los trabajos del

curso. Lo anterior incide en la autoevaluación que realizará cada estudiante posteriormente.

- Utilizar la coevaluación como una forma de cualificar el rendimiento del estudiantado.
  
- Utilizar la coevaluación como una forma de cualificar el rendimiento del estudiantado.

Sin embargo, por el alcance de los objetivos propuestos y un análisis en el mismo ejercicio investigativo se consideró que el interés estaba concentrado en el cambio de actitud hacia la diversidad y no la evaluación de los aprendizajes. Se considera que el tema de la evaluación requiere de un abordaje propio y puede ser un posible tema a trabajar en otra de investigación.



## ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación es básica de tipo formal. El presente informe da cuenta del acercamiento según el enfoque cuantitativo que permitió sistematizar la información en el tema de las estrategias educativas y evaluativas de uso frecuente por el profesorado de Educación Especial del año 2009 al año 2012. Hernández, Fernández y Baptista (2006:5) señalan que el enfoque cuantitativo “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento...”. Además es de tipo descriptivo pues Hernández, Fernández y Baptista (2006:102) explican que estos “(...) pretenden medir o recoger información de manera independiente (...) su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.”

En los años 2013 - 2014, la investigación se centró en la construcción de la perspectiva de estudiantes, personas graduadas y profesores de la carrera del Bachillerato de Educación Especial relacionada con la temática de la inclusión y posibles estrategias educativas y evaluativas que atiendan a esta filosofía en el contexto de la educación superior. Para lograr lo indicado se recurrió al método cualitativo, el cual según Fromm y Ramos (2009:10) pretende “(...) alcanzar el análisis de los símbolos que construyen el entorno social para poder interpretarlos.

Por su parte, Gurdíán (2007) nos explica que el método es el camino con un horizonte claro que lleva a la producción de la información y, considerando la definición que expone Martínez (1999) citado por Picado (2006) resulta pertinente desarrollar la presente evaluación bajo el método hermenéutico – dialéctico.

Siguiendo a Picado (2006), se pretende que los participantes definan y compartan sus significados los cuales serán las verdaderas fuentes de información.

Para lograr profundizar en esos significados se procurará un ambiente de empatía y de respeto a las múltiples inquietudes que se presenten de parte de las personas actuantes de modo tal que la investigadora sería el instrumento que permite la organización de la información, tratando de interpretarla desde los datos que brotan de las posiciones de las personas estudiantes, graduadas y docentes.

Se tiene claridad que el conocimiento que se va a producir es local porque le pertenece al grupo de estudiantes, graduados y docentes participantes de modo tal, que la información va a ser parte de sus temporalidades e historias pues como nos recuerda Gurdián (2007) “(...) la verdad sólo puede ser parcial, transitoria y relativa” (p.147) haciendo referencia a la representatividad de la verdad en el marco de cada participante de la investigación, a su vez, se considera a cada participante como un actor social de primer orden para los fines de dicha investigación, como lo explica Alcántar (2002), “(...) es el principal constructor de la significación local, que envuelve las acciones de él (y de ella) con los otros.” (p.106)

Para una mayor claridad en la lectura de este informe de investigación, se coloca bajo un subtítulo los aspectos metodológicos del año 2012 y los del año 2013, debido a las diferencias en los métodos utilizados en cada año.

En los años 2014-2015, la investigadora se concentró a una fase inductiva-deductiva de investigación bibliográfica para la construcción y validación, desde el criterio de personas expertas y la visión del estudiantado, de la propuesta del Manual.

### **Aspectos metodológicos del año 2012**

#### *Población*

La población informante en esta parte de la investigación corresponde al estudiantado matriculado en los cursos de la carrera de Educación Especial de I a IV año en el período del I Ciclo lectivo 2009 al I Ciclo lectivo 2012. Para los fines de esta investigación no se determinó la cantidad de estudiantes, porque el análisis de los datos se hace a partir de la cantidad de respuestas recopiladas en cada ciclo lectivo.

#### *Muestra*

La carrera tiene recopilada la información que se ha producido desde el I Ciclo del 2009 al I Ciclo del 2012 en bases de SPSS. Para el análisis estadístico se utilizaron todos los casos que se tienen registrados por lo que se puede afirmar que se hizo uso del Censo y no de muestra. La unidad de análisis son las respuestas recuperadas, no interesa la cantidad de estudiantes o de cursos impartidos.

Se utilizó únicamente las respuestas a las evaluaciones de los cursos propios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial.

El estudiantado tiene la oportunidad de evaluar cada uno de los cursos del plan de estudios en los que está matriculado o matriculada. Por este motivo se habla de cantidad de respuestas y no de estudiantes. El cuadro siguiente detalla la cantidad de respuestas recuperadas por ciclo lectivo.

Cuadro 1.

Cantidad de respuestas recuperadas por ciclo lectivo en las Bases de SPSS de evaluación de cursos del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial. Sección de Educación Especial, Escuela de Orientación y Educación Especial. I Ciclo lectivo 2009 al I Ciclo lectivo 2012.

Ciclo lectivo y año	Cantidad de respuestas censadas
I Ciclo lectivo 2009	504
II Ciclo lectivo 2009	438
I Ciclo lectivo 2010	477
II Ciclo lectivo 2010	454
I Ciclo lectivo 2011	598
II Ciclo lectivo 2011	599
I Ciclo lectivo 2012	475
N	3545

Fuente: Bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera. 2012.

Según la información anterior se tiene que se trabajó con un  $\bar{x}$  de 506 respuestas, con un mínimo de 438 y un máximo de 599 por ciclo lectivo para un universo de 3545.

### *Instrumentos*

Para el logro de los objetivos de este informe se utilizó el “Cuestionario de evaluación de cursos” que ha utilizado la carrera. Desde el año 2009 la carrera de Educación Especial evalúa el 100% de los cursos del plan de Estudios como parte del ejercicio de autoevaluación con miras a la acreditación que inició en el año 2007. Anterior a este ejercicio se hacía la evaluación solo para algunos cursos seleccionados de manera aleatoria.

La Comisión de autoevaluación de la Escuela utilizó el Cuestionario de evaluación de cursos que se encuentra en el anexo 3 para los años 2009 y 2010. Para esta investigación, se consideró el apartado de aspectos de la metodología del curso (las preguntas 19 y 20) las cuales cuestionan al estudiantado por las estrategias educativas de uso en cada curso y lo apropiadas que resultan. En

caso de que el estudiantado señalara las opciones medianamente apropiadas o inapropiadas debía justificar su respuesta.

Debido a la importancia de las estrategias evaluativas, según se estableció en el marco referencial de este documento, se decidió incorporar los ítems que exploran este aspecto, por lo tanto, se utilizó la pregunta 29 del anexo 3 que describe las estrategias evaluativas que se usan en la carrera y si esas le han ayudado a clarificar y aplicar el conocimiento en la pregunta 30.

Luego del uso por cuatro ciclos consecutivos del Cuestionario de evaluación de cursos del anexo 3, la Comisión de autoevaluación de la Escuela realizó ajustes al instrumento eliminando algunos ítems y creando otros para profundizar en cierto tipo de información que se requería. A partir del I Ciclo lectivo del año 2011 se utiliza el Cuestionario de evaluación de cursos del anexo 4.

Del cuestionario anterior, se utilizaron los ítems 7 y 8 que exploraban la metodología del curso y lo apropiado de las mismas, en caso de que el estudiante identificara que eran medianamente apropiadas o inapropiadas debía justificar su respuesta. Para el apartado de estrategias de evaluación que utiliza el profesorado se utilizó la pregunta 16 y la pregunta 17 pide al grupo de estudiantes que señalen si existió relación entre la metodología de enseñanza y aprendizaje y las técnicas de evaluación de los aprendizajes e igualmente debían justificar si seleccionaban las opciones en desacuerdo o muy en desacuerdo.

En el cuadro 3 se establece la caracterización de cada ítem siguiendo la taxonomía propuesta por Gómez (1999).

Tabla 2.

Caracterización del tipo de ítem que se utilizó del Cuestionario de evaluación de cursos del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial. Sección de Educación Especial, Escuela de Orientación y Educación Especial. I Ciclo lectivo 2009 al I Ciclo lectivo 2012.

<b>Cuestionario de evaluación de cursos</b>	<b>Ítem</b>	<b>Caracterización</b>
Anexo 2	19	Preguntas abiertas de registro cerrado, con 11 opciones de respuesta. La opción "otros" no se utilizó porque ofrecía información específica de un curso.
	20	Pregunta cerrada con opción de respuesta abierta.
	29	Preguntas abiertas de registro cerrado, con 13 opciones de respuesta. La opción "otros" no se utilizó porque ofrecía información específica de un curso.
	30	Pregunta cerrada.

Anexo 3	7	Preguntas abiertas de registro cerrado, con 6 opciones de respuesta. La opción "otros" no se utilizó porque ofrecía información específica de un curso
	8	Pregunta cerrada con opción de respuesta abierta.
	16	Preguntas abiertas de registro cerrado, con 10 opciones de respuesta. La opción "otros" no se utilizó porque ofrecía información específica de un curso.
	17	Pregunta cerrada con opción de respuesta abierta.

---

Fuente: Elaboración propia.

*Técnicas utilizadas:*

- Revisión de literatura y bases de datos
- Matriz para recuperar todas las respuestas de las preguntas 20 (Cuestionario de evaluación de curso, anexo 3) , 8 y 17 (Cuestionario de evaluación de curso, anexo 4)
- Matriz para la agrupación de respuestas en enunciados:

En el anexo 5 se encuentran sistematizadas las respuestas a la pregunta 20 del Cuestionario de evaluación de cursos del anexo 3 y pregunta 8 del Cuestionario de evaluación de cursos, anexo 4.

En el anexo 5 se encuentran sistematizadas las respuestas a la pregunta 17 Cuestionario de evaluación de cursos, anexo 4.

*Análisis de los datos:*

Para el análisis de los datos se utilizaron las bases en SPSS que tiene la carrera de la Evaluación de Cursos del I Ciclo 2009 al I Ciclo 2012. Se seleccionó el conjunto de respuestas dadas a los ítems de interés en los Cuestionarios de evaluación de cursos (Anexos 3 y 4). La información se trasladó a una nueva base de SPSS y se determinaron las frecuencias y promedios para los 7 ciclos lectivos en cierta información como se puede consultar en el análisis de resultados.

Para las preguntas de respuestas abiertas se utilizó una matriz que recuperó por ciclo lectivo las diferentes respuestas que anotó el estudiantado. Posteriormente, la investigadora realizó una agrupación de respuestas similares bajo un título que le nombra. A su vez se contabilizó la totalidad de enunciados que se encuentra en cada agrupamiento. Ver anexos 5 y 6.

Para el análisis de los datos de las preguntas abiertas se utilizó el procedimiento que sugiere Rojas (2002, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006):

- Determinar la frecuencia con que aparece ciertas respuestas.
- Identificar aquellas que se constituyen en patrones de respuesta.
- Clasificar las respuestas en temas que sean mutuamente excluyentes.
- Darle un nombre o título a cada patrón general de respuestas.

*Población a la que va dirigida la investigación y nivel educativo:*

Profesorado formador de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, quienes con su práctica docente inclusiva pueden modelar al estudiantado en formación de la carrera de Educación Especial. Educación superior.

### **Aspectos metodológicos del año 2013**

#### *Sujetos*

Los informantes en esta parte de la investigación corresponden al estudiantado de cuarto año de carrera, personas graduadas y profesorado de la carrera de Educación Especial. A continuación se caracterizan en el cuadro 4 :

Tabla 3. Breve caracterización de las personas participantes, técnica utilizada y el código que se le asignó en la sistematización de los datos.

Participante	Características	Técnica	Código
Estudiantado	3 mujeres de cuarto año de carrera	Grupo focal	GF1
Graduados	4 mujeres y 1 hombre graduados de la carrera en el año 2010	Grupo Focal	GF2
Profesorado del Bachillerato de la Educación con énfasis en Educación Especial	del mujer, master, profesora interina, 12 años de experiencia en Educación Especial y 8 años en docencia universitaria	Entrevista enfocada	P1
	mujer, doctora, profesora invitada, 15 años de experiencia	Entrevista enfocada	P2

Participante	Características	Técnica	Código
	en Educación Especial y 12 años en docencia universitaria		
	mujer, máster, profesora interina, 23 años de experiencia en Educación Especial y 8 años en docencia universitaria	Entrevista enfocada	P3
	mujer, doctora, adjunta, 26 años de experiencia en Educación Especial y 18 años en docencia universitaria	Entrevista enfocada	P4
	mujer, máster, adjunta, 27 años de experiencia en Educación Especial y 13 años en docencia universitaria	Entrevista enfocada	P5
	mujer, máster, catedrática, 30 años de experiencia en Educación Especial y 30 años en docencia universitaria	Entrevista enfocada	P6

Fuente: construcción propia, 2013

### *Categorías de análisis*

Las categorías de análisis que orientaron el acercamiento de la investigadora al saber cotidiano de las personas informantes se establecieron a partir del objeto a investigar, es decir las estrategias educativas inclusivas. En el cuadro 5 se detallan las categorías y la guía de tópicos orientadores:

Tabla 4. Categorías y guía de tópicos del grupo focal

<b>Categorías</b>	<b>Guía de tópicos</b>
Concepto de inclusión educativa	Concepto de inclusión educativa
Habilidades necesarias en el profesorado de Educación Especial	Actitud personal hacia la inclusión educativa – consideración personal. Habilidades necesarias en el profesorado de Educación Especial Estrategias inclusivas para la enseñanza y la evaluación en la Educación Superior: indicadores
Estrategias inclusivas en la Educación Superior	Plan de estudios: ofrece estrategias inclusivas Papel de la educación superior en la formación de docentes inclusivos
Emergentes: productos del saber cotidiano que compartieron las personas participantes: graduadas, estudiantes y profesorado.	Ambiente Experiencia previa del docente

Fuente: construcción propia, 2013

### *Técnicas utilizadas*

Para la producción de la información se utilizaron las técnicas del grupo focal, la entrevista enfocada y el diario de campo:

1. Los grupos focales: en los cuales participaron las personas graduadas y estudiantes de la carrera. Cada sesión fue grabada para el posterior análisis mediante el establecimiento de categorías que permitieron una interpretación de la realidad por parte de la investigadora. La investigadora logró lo que Picado (2006:97) expone al referirse “La discusión es conducida por un moderador, quién estimula y orienta la participación. Debe crear la atmósfera necesaria para que se propicie el intercambio de ideas, opiniones y sentimientos, de manera cómoda y sin presiones.” Los participantes contarán con los períodos necesarios para su participación en la dinámica de grupos focales.



2. Entrevista enfocada: Se utilizó esta técnica para producir la información del profesorado. Torres (2007:95) explica que “(...) el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta.”

3. Diario de campo: La investigadora utilizó un registro de sus apreciaciones durante el trabajo de campo.

Las técnicas se seleccionaron para aprehender de una manera holística el saber y el hacer de cada sujeto informante en cada una de las categorías establecidas para comprender el objeto de investigación.

#### *Instrumentos:*

En el anexo 7 se encuentra la guía de tópicos que se utilizó en el grupo focal. Por su parte en el anexo 8 se puede consultar la guía de preguntas utilizada en las entrevistas.

#### *Negociación de entrada:*

A cada una de las personas participantes se les facilitó una adaptación del Consentimiento informado de la Vicerrectoría de investigación. En el anexo 9 se puede consultar el del estudiantado y en el anexo 10 el documento que se utilizó para el profesorado.

#### *Dimensión temporal y espacial:*

La información fue producida entre los meses de mayo a octubre del año 2013. La realización de las actividades para producir la información se realizó en la Facultad de Educación, específicamente en el aula 209 de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

#### *Análisis de los datos:*

Para el análisis de los datos se realizó una transcripción de cada texto producido, en total ocho documentos: 2 de grupos focales y 6 de las entrevistas realizadas al profesorado de la carrera. Los ocho documentos se analizaron con el apoyo del programa Atlas ti. Cada una de las transcripciones se leyó detenidamente y la investigadora identificó los puntos de encuentro, las discrepancias y las novedades entre otros, tratando de dar respuesta a cada una de las categorías

de análisis. Se utilizaron dos familias: el estudiantado y los aportes del grupo de profesores. El procedimiento utilizado para la triangulación se establece al encontrar las similitudes y diferencias entre el estudiantado, el profesorado y la revisión teórica realizada, lo cual permite garantizar la fiabilidad de las comprensiones realizadas por la investigadora.

### ***Planteamiento metodológico para la definición y validación del Manual: años 2014-2015***

#### **Fase 1. Definición y construcción de propuesta inicial**

A partir de la revisión teórica realizada por la investigadora y la revisión de otras propuestas de Manuales se decide estructurar una propuesta que contenga ejes transversales, operacionalizados que permitan el desarrollo de contenidos teóricos propios del currículo correspondiente a la formación del docente de Educación Especial. La propuesta inicial se puede observar en el anexo 11.

#### **Fase 2. Validación con personas expertas**

Se solicitó a 11 personas expertas que realizarán la validación de la propuesta. En el perfil que se definió para la determinación de la persona experta se consideraron las siguientes características:

- Docente con experiencia en el área de educación especial
- Docente en la educación superior en Educación Especial
- Conocimiento de la propuesta curricular de la formación de docentes de Educación Especial en la UCR
- Con grado de maestría o doctorado

Además, se contó con la colaboración de una persona experta internacional de amplia trayectoria en el tema de inclusión educativa y que cumplía con las características determinadas en el perfil anterior. Como se evidencia en el anexo 12, la directora del INIE, colaboró en el agradecimiento mediante el oficio INIE-1083-2015.

De las 11 personas expertas se recibió el aporte de nueve personas, a continuación se sistematiza su caracterización.

Tabla 5. Caracterización de las personas expertas que validaron el Manual de estrategias inclusivas en docencia universitaria

Código asignado	Máximo título	Especialidad	Experiencia en docencia universitaria	Experiencia en servicios de Educación Especial	Actualmente se desempeña en servicios de apoyo del área de Educación Especial
J1	Doctorado de Pedagogía	Educación Especial y Orientación	10 años		
J2	Maestría	Educación Especial	5 años	13 años	Servicio de Apoyo Fijo en Problemas Emocionales y/o de Conducta
J3	Egresada de maestría	Retraso Mental	8 años	5 años	
J4	Maestría	Psicopedagogía /discapacidad visual	15 años	14 años	
J5	Maestría	Educación Especial/ Desarrollo Cognitivo.	7 años	16 años	Servicio de Apoyo Fijo en Problemas de Aprendizaje
J6	Maestría	Educación especial	14 años	13 años	
J7	Doctora	Necesidades Educativas Especiales y Psicopedagogía	15 años	23 años	
J8	Maestría	Psicopedagogía	10 años	25 años	Estudiantes con adecuación curricular significativa
J9	maestría	psicopedagogía	8 años	9 años	

Fuente: Información proporcionada por las personas expertas, 2015.

### **Protocolo de trabajo con las personas expertas**

Una vez que se contactó con las personas mediante el uso de correo electrónico o llamadas telefónicas y estuvieron anuentes a colaborar se les envió el documento que se detalla en el anexo 13.

Se les solicitó a las personas expertas valorar los siguientes componentes del Manual, considerando aspectos como pertinencia, innovación, aplicabilidad, claridad, relevancia y actualidad.

- Contenido global
- 4 ejes propuestos
- Habilidades detalladas en los perfiles
- Aporte teórico
- Estrategias educativas propuestas

Las respuestas proporcionadas por cada una de las personas expuestas se sistematizaron en la plantilla del anexo 14.

Además, proporcionaron observaciones en la redacción que fueron incorporadas a la propuesta final del Manual.

### **Fase 3. Validación con estudiantes:**

El proceso de reflexión y construcción del Manual de estrategias educativas llevó a la investigadora a incorporar dentro de su práctica docente muchas de las sugerencias propuestas en el Manual de manera espontánea y sin previa planificación, en el mismo en- actuar como lo describe Gurdían (2007), ante la ausencia de un registro pormenorizado de la implementación de las estrategias educativas inclusivas que se realizaron en el curso OE 134 Programación educativa para las necesidades educativas especiales (curso de segundo año) al finalizar el curso, en la última semana de julio se les entregó un documento con todas las estrategias educativas propuestas en el Manual, para identificar la cantidad de estrategias educativas inclusivas que se habían implementado según el criterio de las estudiantes. El documento se puede revisar en el anexo 15.

Se tabularon las 23 respuestas aportadas por las estudiantes, es decir el 80% de la matrícula total del curso como se puede observar en el anexo 16 y se seleccionaron aquellas estrategias que alcanzaron un porcentaje igual o mayor al 80% de acierto para un total de 42 estrategias seleccionadas.

Una vez seleccionadas estas estrategias se realizó un grupo focal. El objetivo del grupo focal fue compartir con el estudiantado participante las 42 estrategias seleccionadas y discutir con ellas aspectos como la pertinencia, la funcionalidad en su formación y su sentir hacia dichas estrategias. Se elaboró la guía para el grupo focal que se detalla en el anexo 17, la cual revisada por una persona experta en este tipo de técnicas, se incorporaron las observaciones realizadas.

En el grupo focal participaron voluntariamente 5 estudiantes, todas mujeres y firmaron el consentimiento de participación del anexo 18. Los aportes de las estudiantes se grabaron y luego se realizó la transcripción que se detalla en el anexo 19. El grupo focal se realizó en la primera semana de julio y tardó aproximadamente 30 minutos.

*Población a la que va dirigida la investigación y nivel educativo:*

Igualmente los resultados de esta fase de la investigación están dirigidos al profesorado formador de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, quienes con su práctica docente inclusiva pueden modelar al estudiantado en formación de la carrera de Educación Especial. Educación superior.

## Análisis y discusión de los resultados

### Año 2012

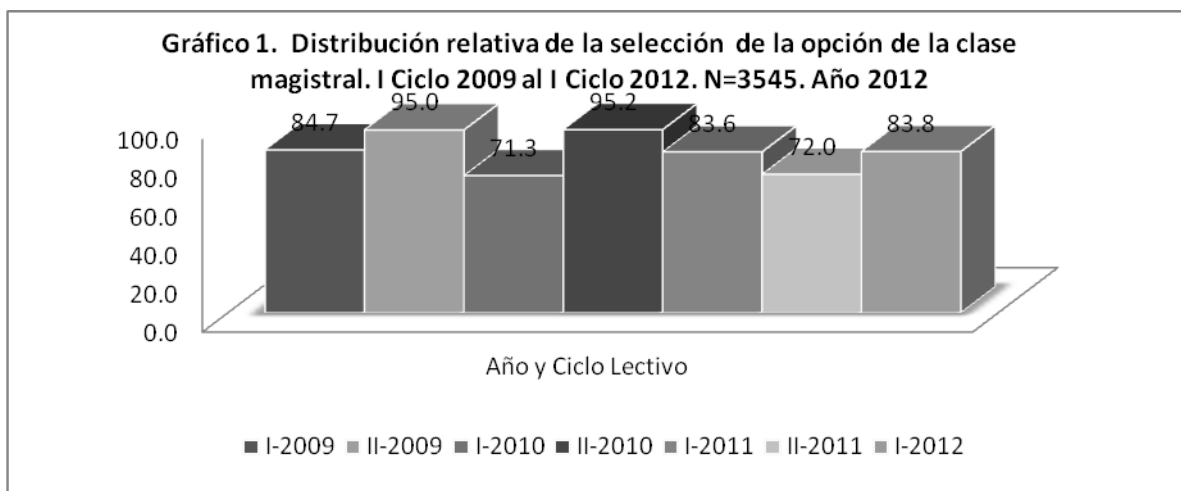
La carrera de Educación Especial evalúa los cursos de cada ciclo lectivo desde el I Ciclo del 2009 como parte de las actividades de la autoevaluación que se realizaron con fines de acreditación y actualmente, dicha actividad se mantiene como parte del compromiso de mejoramiento. A continuación se presentan los resultados obtenidos de las estrategias de uso frecuente que utiliza el profesorado según el criterio de los estudiantes.

### Estrategias educativas que usa el profesorado de Educación Especial

Para determinar las estrategias de mayor uso en el profesorado de la carrera de Educación Especial, según el criterio de los estudiantes, se seleccionaron aquellas que alcanzaban un 70% o más de selección en al menos tres ciclos lectivos.

De las opciones que permitía cada Cuestionario de evaluación de cursos, se definieron dos estrategias educativas de mayor uso, a saber: la clase magistral y la exposición de grupos.

La principal estrategia educativa es la clase magistral, tal y como se puede observar en el gráfico 1.



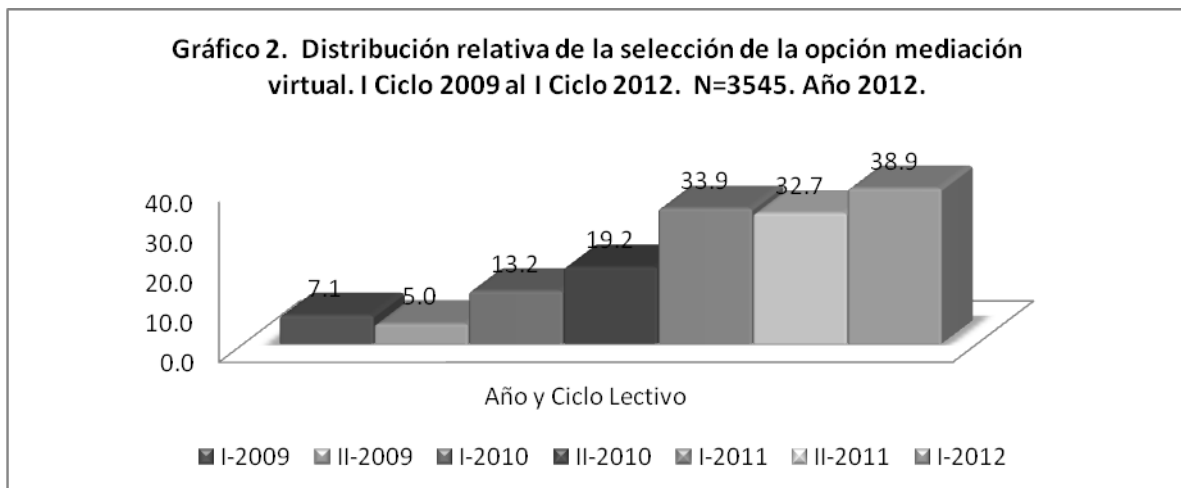
Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera, 2012.

La clase magistral es de uso frecuente por el profesorado, sin embargo, es interesante observar que tiende a disminuir su uso en los últimos tres ciclos lectivos. Y caso contrario, ha aumentado el

uso de la mediación virtual como apoyo en la docencia universitaria tal y como se puede observar en el gráfico 2.

Gaete (2011: 291) nos recuerda que “En la actualidad la docencia universitaria se encuentra adscrita a paradigmas tradicionales, relacionados, entre otros aspectos, con el rol central del profesor en la clase y un rol pasivo del estudiante en su propio proceso de formación”. En esta forma de enseñanza interesa el dominio de la teoría y degrada el hacer.

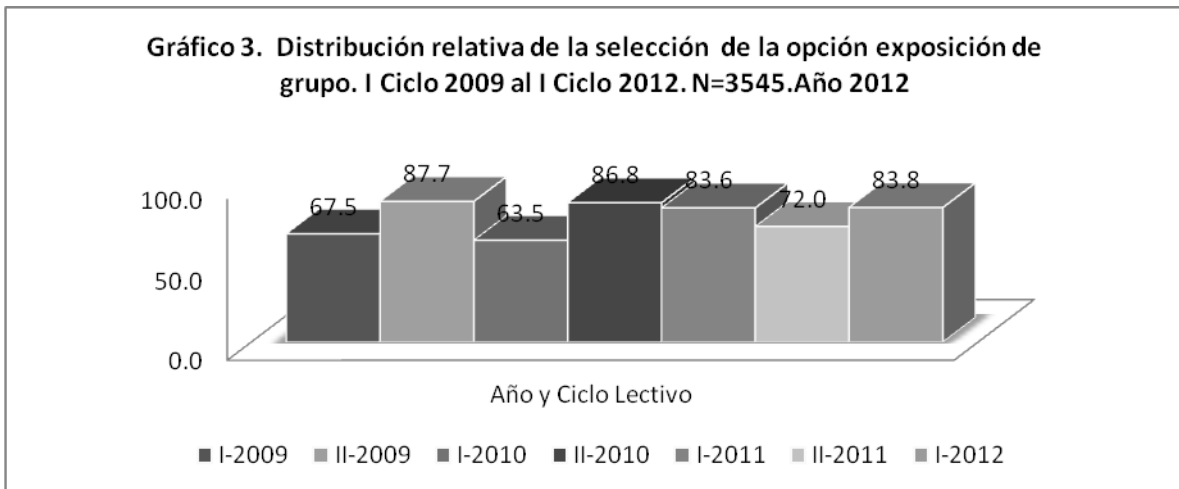
Los resultados demuestran que el apoyo de la mediación virtual no se ubica dentro de las estrategias de uso frecuente por el profesorado, pero si se puede deducir que su uso ha aumentado en los últimos tres ciclos lectivos. Este dato puede incidir en la disminución de la clase magistral.



Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera.

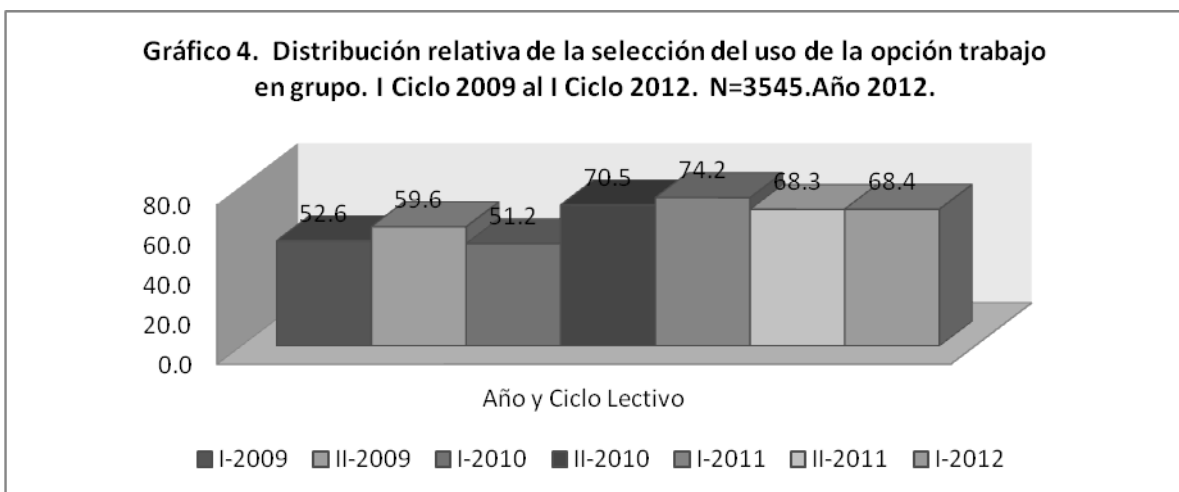
La investigadora considera importante descubrir con el profesorado las ventajas que han encontrado en el apoyo de la mediación virtual como estrategia educativa y del mismo modo, analizar con el grupo de estudiantes que posibilidades han experimentado ante el uso de esta estrategia, ambos ejercicios pueden ofrecer eventualmente información para caracterizar estrategias para la formación que se ajusten a los principios de la inclusión educativa.

Otra estrategia de uso frecuente que indica el grupo de estudiantes es la exposición de grupos con un  $\bar{x}$  de 80% en los 7 ciclos lectivos con el que se trabajó.



Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera, 2012.

Ahora bien, resulta interesante contrastar esta información con la que se ubica en la opción de trabajo en grupo, estrategia que no es identificada dentro de las primordiales por los estudiantes. A pesar de que el estudiantado señala que se usa mayormente la exposición de grupos, consideran que se da poco trabajo en grupo, como se puede observar en el gráfico 4.



Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera, 2012.

Esta información lleva a la investigadora a cuestionarse por la metodología que utiliza el profesorado para organizar las exposiciones en grupo, de forma tal que sólo en un  $\bar{x}=64\%$  (en los 7 ciclos lectivos), el estudiantado señala que hace trabajo en grupo.

A continuación se presentan las estrategias que no logran un 70% en tres ciclos lectivos:



**Cuadro 2.**

Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de la carrera de Educación Especial. I Ciclo 2009 al II Ciclo 2011. Sección de Educación Especial, Escuela de Orientación y Educación Especial. Año 2012.

Estrategia educativa	Ciclo lectivo						$\bar{x}$
	I-2009	II-2009	I-2010	II-2010	I-2011	II-2011	
Asignación de tareas	63,7	73,7	61,8	73,1	69,4	54,8	65
Trabajos prácticos	60,5	68,5	55,6	68,1	64,0	55,1	62
Investigaciones	49,2	50,0	45,9	52,4	45,5	39,9	46

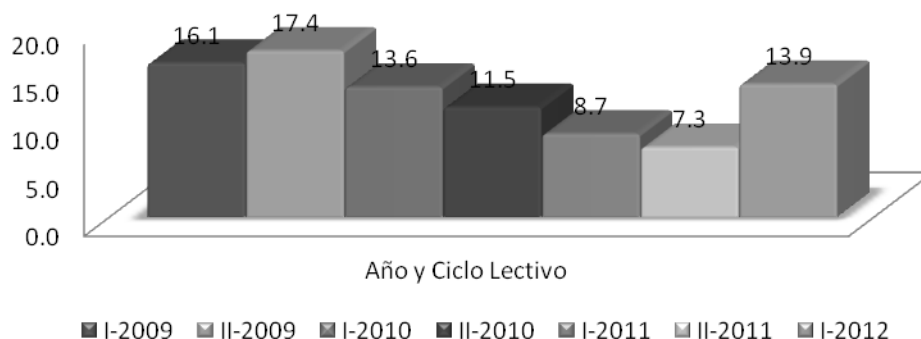
Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera, 2012.

Resulta especialmente alarmante los resultados que se obtienen en la estrategia educativa llamada investigaciones, puesto que por ser el contexto de esta investigación la formación universitaria, se supone que esta estrategia educativa favorece la formación de personas críticas, quienes mediante el conocimiento sistematizado pueden transformar la realidad. Ante este resultado, la investigadora considera importante discutirlo con el profesorado de la carrera y analizar las posibles situaciones que pueden determinar la baja presencia de esta opción, según el criterio del grupo de estudiantes.

A pesar de lo señalado hasta este punto, la investigadora considera positivo que un  $\bar{x} = 72\%$  del estudiantado considera que las estrategias educativas utilizadas por el profesorado en los ciclos del I-2009 al I-2012, son apropiadas. En el gráfico 5, se puede observar que las estrategias educativas son valoradas como medianamente apropiadas por un  $\bar{x} = 13\%$  del estudiantado. Es interesante observar como la tendencia del grupo de estudiantes ha sido en disminuir esta valoración, aún más si se compara con los resultados obtenidos en el II Ciclo del 2009.

Es criterio de la investigadora que esta tendencia a la mejora, especialmente en los últimos tres ciclos, se debe a la reflexión y mejoras que se han producido como parte de la autoevaluación y reciente acreditación.

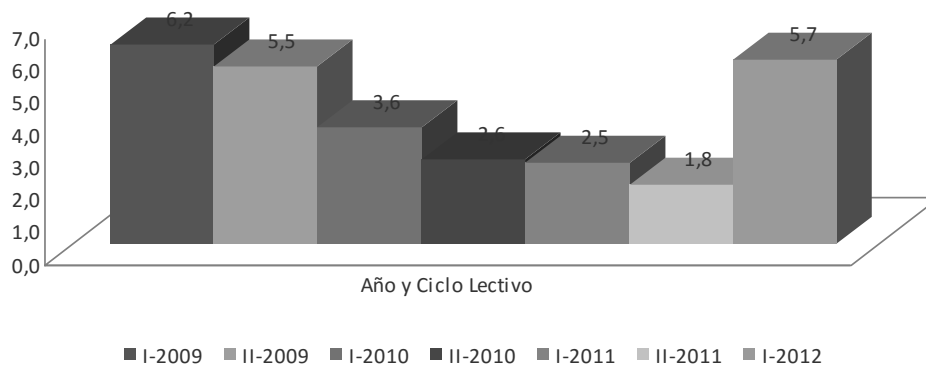
**Gráfico 5. Distribución relativa que las estrategias educativas utilizadas por el profesorado son medianamente apropiadas. I Ciclo 2009 al I Ciclo 2012. N=3545. Año 2012.**



Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera, 2012.

A continuación se puede observar en el gráfico 6, que sólo un 4% de estudiantes califican en los 7 ciclos lectivos que las estrategias educativas son inapropiadas. Esto hace pensar que el estudiantado se encuentra al menos medianamente satisfecho con la metodología que usa el profesorado en clase. El restante 11% corresponde a no respuestas.

**Gráfico 6. Distribución relativa que las estrategias educativas utilizadas por el profesorado son inapropiadas. I Ciclo 2009 al I Ciclo 2012. N=3545. Año 2012.**



Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera, 2012.

Ahora bien, los motivos que ofrecen el estudiantado cuando seleccionaron que las estrategias eran medianamente apropiadas o inapropiadas, permitió la construcción de los siguientes patrones de respuesta:

- A. Uso de la clase magistral: Con 38 enunciados se consideran medianamente apropiado o inapropiado utilizar únicamente la exposición constante del profesor que dicta la materia y pocas veces explica, incluso por periodos de hasta 4 horas.
- B. Ausencia de diversidad de estrategias: El estudiantado señala con 35 enunciados, que el profesorado no hace uso de diferentes estrategias para que las clases sean dinámicas y motivantes. Según se puede deducir del aporte de lo señalado por el grupo de estudiantes, el uso repetitivo de una única estrategia o repetirla en varias oportunidades resulta desmotivante para el estudiantado como por ejemplo presentar el material con el apoyo de power point o el uso de videos. Parece que el uso de diferentes estrategias educativas en un mismo curso favorece en una percepción adecuada de las mismas
- C. Deficiente motivación: Con 33 enunciados, el estudiantado expone que las clases son aburridas, repetitivas, faltas de dinamismo, son monótonas y descontextualizadas.
- D. Uso frecuente de las exposiciones: 22 enunciados se refieren al uso excesivo de las exposiciones que realizan los estudiantes con poca o ninguna intervención del profesorado formador. Indican que los temas más relevantes son desarrollados únicamente por los iguales y consideran que es necesario la experticia del profesorado.
- E. Poca participación del estudiantado: Con 17 enunciados, el grupo de estudiantes explica que las clases no permiten el debate y la interacción con el grupo de compañeros y compañeras y que el docente no aprecia el aporte del estudiantado.
- F. Explicación insuficiente: El estudiantado señala, con 16 enunciados, que las explicaciones para realizar una tarea o evaluación son confusas y no permiten comprender el tema sea por el uso de un vocabulario que es poco accesible a los estudiantes o porque no hay interés por acercar al estudiantado al aprendizaje.
- G. Falta planificación: Con 16 enunciados, los estudiantes señalan que las estrategias no se preparan con tiempo, se da desorganización y pérdida de tiempo.

Otras observaciones que se pueden desprender de las respuestas ofrecidas por el estudiantado que tienen una menor cantidad de enunciados, como se puede observar en el anexo 5, pero son relevantes para el interés de los objetivos de este informe parcial son: la ausencia de investigación, se utilizan formas de evaluación que incitan a la memorización y ausencia de mayor práctica en el desarrollo de algunos contenidos. Lo anterior coincide con los resultados obtenidos en las estrategias de mayor uso, puesto que la clase magistral puede promover evaluaciones memorísticas como lo señalan Herrera, Jiménez y Castro (2011:655) “(...) muchas aulas

universitarias aún siguen siendo espacios de enseñanza unidireccional, donde el profesor transmite información y se espera que el alumnado, en el examen, reproduzcan lo más fielmente los conocimientos que el profesor transmitió.”

En las valoraciones que hace el estudiantado de las estrategias, se observa que hay un interés por recomendar al profesorado estrategias educativas tales como que el profesorado sea facilitador del conocimiento, porque se valora su experticia en el tema del curso. Además, sugieren actividades de mediación, tales como que el profesorado realice un cierre de cada clase o aporte a la exposición que realiza el estudiantado.

Además, las personas en formación sugieren implementar el trabajo en grupo como un medio para comprender los contenidos, realizar ejercicios para la casa, invitar a otras personas, generar discusión en el aula, distribuir la tarea para que cada subgrupo trabaje por lograr un objetivo común (esto implica la interdependencia positiva) y no utilizar estrategias infantilizadas.

Lo anterior, lleva a la investigadora a reflexionar que el estudiante si tiene criterio para involucrarse en la construcción de su aprendizaje, tal y como se sugirió en el referente teórico, porque se evidencia que conoce las estrategias educativas que la agradan y pueden ser favorables para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otros aportes que realizó el grupo de estudiantes hacen referencia a limitaciones espaciales que generan barreras para el aprendizaje tales como, recibir clases en edificios que se caracterizan por tener alta contaminación sónica, la gran cantidad de estudiantes en un espacio reducida, el horario de tarde noche y la demanda de cursos como el de práctica docente. Esto es una realidad en la Universidad que el profesorado también denuncia.

#### **Estrategias de evaluación que usa el profesorado de Educación Especial:**

Otro aspecto que se exploró fueron las estrategias de evaluación que usa el profesorado de la carrera. Para la selección de las estrategias evaluativas de mayor uso se seleccionaron aquellas que alcanzaban al menos un  $\bar{x} = 50\%$  de selección en las respuestas emitidas por el grupo de estudiantes, en al menos tres ciclos lectivos.

En el cuadro 5 se puede observar que de las opciones de respuesta (13 en el Cuestionario de evaluación de cursos del anexo 3 y 10 Cuestionario de evaluación de curso del anexo 4), el grupo de estudiantes seleccionó principalmente 6 estrategias. De las cuales resalta la asignación de tareas como la más frecuente, en un mismo nivel se ubican los trabajos grupales y la realización de exámenes. Esto último tiene total coherencia con los hallazgos en las estrategias metodológicas. Al parecer el profesorado de la carrera utiliza las mismas estrategias tanto para enseñar como para evaluar.

Por otro lado, el uso de trabajos prácticos en la evaluación alcanza un  $\bar{x}$  =51% en los siete ciclos lectivos analizados. Según el aporte teórico, el uso de esta estrategia fortalece un ambiente de aula inclusivo porque se da la interacción e interdependencia positiva. Esta práctica resulta ser una fortaleza en la carrera y se pueden buscar formas para explotar los principios inclusivos de la misma.

**Cuadro 3.**

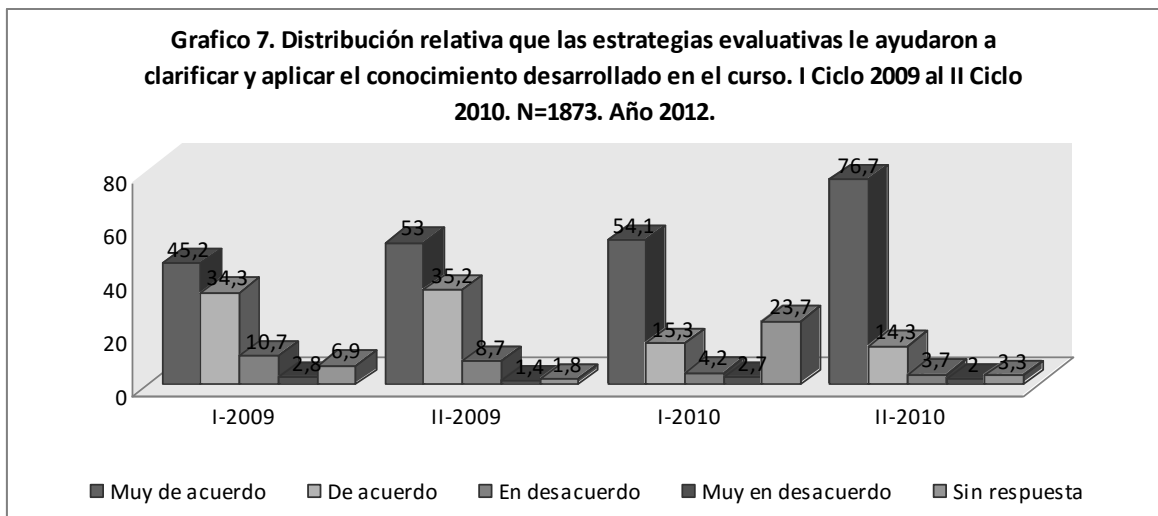
Estrategias evaluativas que utiliza el profesorado de la carrera de Educación Especial. I Ciclo 2009 al II Ciclo 2011. Sección de Educación Especial, Escuela de Orientación y Educación Especial. Año 2012.

Estrategia evaluativa	Ciclo lectivo						$\bar{x}$	
	I-2009	II-2009	I-2010	II-2010	I-2011	II-2011		I-2012
Asignación de tareas	61,5	74,2	58,7	68,1	69,2	56,6	60,2	64
Exámenes	47,4	70,5	53,5	67,8	65,1	55,8	64,4	61
Exposiciones	53,6	72,4	45,7					57
Trabajos grupales				65,6	57,7	61,1	59,4	61
Informes escritos	49,2	58,9	42,3	50,2	67,6	55,9	60,4	55
Trabajos prácticos	50,8	57,5	43,8	53,5	54	48,2	51,6	51

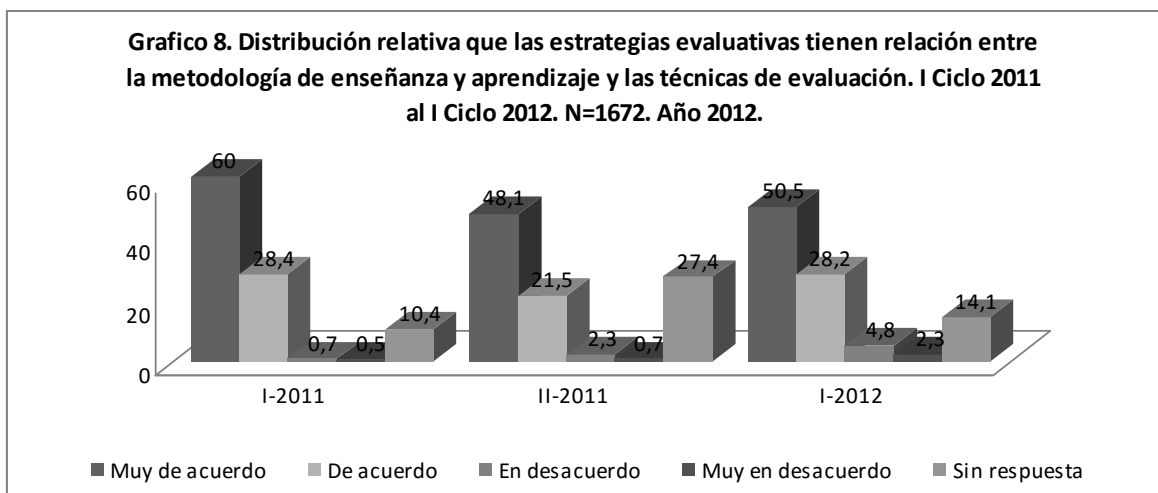
Fuente: Elaboración propia con las bases de datos en SPSS, Coordinación de la carrera, 2012.

Luego se le consultó al grupo de estudiantes si consideraban que las estrategias evaluativas les permitían clarificar y aplicar el conocimiento desarrollado en el curso (Cuestionario de evaluación de cursos, anexo 4). En el gráfico 7, se puede observar que los estudiantes se mostraron en su mayoría muy de acuerdo en los 4 ciclos lectivos que se utilizó esta pregunta. Es criterio de la

investigadora que conforme se fue analizando con el profesorado las respuestas dadas por el estudiantado, se incorporaron estrategias evaluativas que permitieran a su vez, una mayor comprensión de los conocimientos desarrollados en cada curso al punto que en el II Ciclo del 2010, la opción de muy de acuerdo alcanza un  $\bar{x} = 78$ .



A partir del I Ciclo del 2011 se le consultó al grupo de estudiantes si existía relación entre la metodología de enseñanza y aprendizaje y las técnicas de evaluación de los aprendizajes utilizadas en los cursos. En el gráfico 8, se observa que la mayoría de respuestas se ubica en la opción muy de acuerdo. Con estos resultados, se puede considerar el aumento de estudiantes que no responden a esta pregunta. Es criterio de la autora, que esto puede ser una de los aspectos a analizar con el estudiantado cuando se realicen los grupos focales, lo cual corresponde al tercer objetivo de esta investigación y que está programado para cumplirse en el año 2013.



Del mismo modo que con las estrategias de enseñanza, se realizó una agrupación para determinar las situaciones que explican el motivo por que el estudiantado considera estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con las estrategias evaluativas que usa el profesorado de la carrera.

Según el criterio de los estudiantes se presentan las siguientes condiciones:

- A. Las actividades evaluativas (especialmente el examen) tienen poca representación de los contenidos desarrollados en el curso: con 18 enunciados, el grupo de estudiantes señala que las actividades evaluativas tienen dificultades en la validez, puesto que no representan los objetivos vistos en clase y no permiten evidenciar el aprendizaje real que obtuvieron en el curso.
- B. Recomendaciones para implementar estrategias evaluativas de carácter constructivas: Con 15 enunciados, el estudiantado ofrece sugerencias al profesorado para realizar evaluaciones que sean más participativas, prácticas y que promuevan la investigación.
- C. Ausencia de diversidad de estrategias evaluativas: Los estudiantes señalan en 11 enunciados que la estrategia de mayor uso es el examen que promueve la memorización de contenidos. Además, se puede deducir que el uso repetitivo de estrategias evaluativas resulta desmotivante.
- D. Promueven la memorización de contenidos. El estudiantado en 11 oportunidades indica que las evaluaciones utilizadas no les permitió el análisis de la información y profundizar en el conocimiento.
- E. Metodología usada no ayuda para la evaluación: Con 7 enunciados los estudiantes señalan que hay inconsistencias entre la forma en que se estudia o enseña en la clase con lo que se evalúa, además que se utilizaron estrategias de evaluación poco apropiadas para el aprendizaje.
- F. Dificultad para comprender las instrucciones: con un total de 5 enunciados, el estudiantado señala que no hay claridad en lo que se pretende en los trabajos ni en el objetivo de los mismos, además que se dan cambios en la evaluación.

Como último punto se señala la posible dificultad que muestra el docente para programar las evaluaciones. Los resultados de este apartado se compartieron con el profesorado en Reunión de Sección RSEE-03-2015, en el anexo 20 se adjunta las presentaciones utilizadas.

Año 2013

Este apartado informa de las comprensiones que realiza la investigadora a partir de los textos producto del trabajo de campo con las personas informantes. El informe se estructura siguiendo cada una de las categorías planteadas.

### **Líneas teóricas y prácticas para definir la inclusión educativa en la educación superior:**

El profesorado construye una definición de la inclusión educativa que se caracteriza por ser una característica del docente, una forma de vida, por lo tanto no se requieren objetivos diferentes para abordar desde su quehacer este concepto; es simplemente partir del respeto al estudiantado de manera integral. Del mismo modo el estudiantado y las personas graduadas rescatan que la inclusión educativa parte del respeto a las necesidades como una actitud conciente del profesorado y que no es exclusiva y diferenciada para aquellas personas que presentan condiciones asociadas a necesidades educativas especiales, es una oferta educativa para cada persona, como se señala en el siguiente texto

*“es como una actitud donde se respetan las diferencias pero no se hacen notorias, o sea no se enfatiza en la diferencia entre una persona y otra, o entre las capacidades de una persona, pero sí se respetan y se toman en cuenta” (GF1).*

Es un proceso en el que interactúan docentes y estudiantes, creando diferentes redes de interrelaciones porque también se valida al grupo estudiantil como forma para potenciar la diversidad, tal y como se expone a continuación

*“Como un proceso que se lleva a cabo entre el docente y el educando, de tal forma que se le brinde al segundo respuestas de acuerdo a sus necesidades educativas, tanto en la participación académica, como en los grupos de compañeros que mediatocen su incorporación social”(P6).*

El espacio de aula es el lugar idóneo para que cada estudiante interactúe con sus características y las de los demás y a su vez, construya el aprendizaje. Para lograr la práctica de la inclusión educativa el docente requiere repensar en su grupo de estudiantes de manera empática y así determinar cuáles son sus necesidades, estas no se definen desde una visión segregante, son simplemente las demandas para aprender que presenta el grupo de estudiantes, así lo expresa el siguiente texto *“es considerar los diferentes ritmos y estilos y estrategias de aprendizaje del*



*estudiante. Es la atención de todos y todas en un contexto educativo que se ajusta a sus particularidades, necesidades e intereses, entre otros” (P6).*

Al generar una labor docente que conoce con empatía al grupo, se generan respuestas educativas diversas para que cada persona pueda compartir y construir su aprendizaje, este último aspecto se constituye en un elemento transversal en el discurso del profesorado tal y como se indica en el siguiente texto *“el aprendizaje del alumno, o sea que el alumno pueda demostrar su aprendizaje, desde sus estrategias y herramientas, eso es personal, pero ese es el indicador primordial de que nosotros estamos haciendo una inclusión educativa” (P4).*

Para el criterio de la investigadora se parte del principio de reconocer que la diversidad existe en el aula de educación superior y es responsabilidad del profesorado aprehenderla en el contexto de su labor docente para promover el aprendizaje de la persona en conjunto con el grupo de pares. Es interesante rescatar que los textos producidos hacen referencia a una convivencia de aula en la que todos aportan para el aprendizaje a partir de sus particularidades incluso las del mismo profesorado.

### **Sugerencias para llevar a la práctica la inclusión: las estrategias para aprender**

Para hacer del aula un espacio de aprendizaje con orientación inclusiva se considera determinante la mediación pedagógica planificada, de modo tal que *“... si es educación para todos, yo tengo que planear para todos y las clases tienen que ser programadas, tienen que ser planeadas, tiene que sentarse uno a planear las clases...”(P2).* Dicha actividad docente se constituye en una guía previa que se construye para definir las actividades a realizar. En esta misma línea el profesorado considera inadecuado la improvisación en la docencia universitaria tal y como se expone en el siguiente texto

*“el planeamiento como una guía porque siempre es importante como visibilizar esas acciones que vas a hacer, un poco como herramientas que tiene uno como docente, uno no puede llegar ahí a improvisar, no puedes llegar a ninguna clase universitaria a improvisar” (P5).*

Relacionado con la planificación docente, el estudiantado también señala la importancia de esta actividad, la cual según su criterio, debe ser ajustada a cada grupo de estudiantes y sus particularidades, en los textos se evidencia que tienen conciencia cuando se realiza o no, a

continuación se lee según el criterio de esta población

*“planeada para una verdad, porque hay clases que están planeadas para toda la carrera por todos los años...por ejemplo un profesor que había dado clases en primer y cuarto año, o sea tiene que planear para primer año que son casi todavía adolescentes, y para cuarto año, gente que ya sabe más” (GF1).*

La planificación de la docencia con un carácter inclusivo es definida por el profesorado como creativa, comprometida, con actividades diferentes cada semana, flexible, con claridad de lo que se espera del estudiantado, es decir, dominio por parte del profesorado de cuáles son los productos que van a determinar en el estudiante los logros de aprendizaje e incorpora las historias de vida y experiencias de cada estudiante. Las estudiantes y personas graduadas opinan del mismo modo al afirmar que la diversidad de estrategias les permite aprender al señalar que

*“Yo pienso que para ser inclusivo en un grupo tan grande, debe utilizar diferentes estrategias, eso le va a servir a las que son más de hacer, de escuchar, de ver, de leer... simplemente utilizar estrategias que impliquen diferentes sentidos y diferentes estilos de aprendizaje” (GF1).*

*“Sí exacto, variar más las estrategias y no solamente que todo el semestre sea una clase magistral, que por ejemplo que en una clase se hizo algo diferente y la otra se usó otra estrategia” (GF2).*

Otro aspecto a rescatar dentro de la planificación es la comunicación por parte del docente de las actividades de clase para que el estudiantado conozca la ruta de acción, con esto se disminuye la incertidumbre del estudiante de lo que va a pasar en la clase, de modo tal que *“hay una estructura de clase que las estudiantes conocen e incorpora diferentes momentos, procuro que la clase sea menos magistral más dinámica, además se les facilita material a todos y se busca la aplicación de los contenidos” (P2).*

Villar et al (2003) explican que cuando los estudiantes logran percibir con más nitidez la labor docente es debido a un cambio ideológico en la docencia y es uno de los mayores cambios formales por realizar.

Para las personas graduadas esta estructura de clase favorece la actitud del estudiantado para aprender, así se interpreta del siguiente texto

*“Sí, que sabían digamos manejar los tiempos de la clase, entonces tenían siempre como una estructura, ya uno sabía que eran puntuales, habían trabajos y eso pero todo era como muy proporcionado, no había sorpresas, y creo que así todos íbamos como más tranquilos y la pasábamos bien” (GF2).*

Como se ha confirmado desde el concepto de inclusión tanto teórico como el construido con las personas participantes, es necesario considerar las características de la población estudiantil ante la actividad que se planifica como condiciones asociadas a salud, condición económica, condición física así por ejemplo

*“bueno si voy a pensar en que voy a hacer una práctica y doy un tema muy específico que sea para las didácticas de las personas ciegas, entonces vamos a dar una técnica de orientación y de manejo de bastón y hay una compañera embarazada, yo tengo que pensar en una estrategia que pueda ella pueda participar, porque la técnica del bastón tiene una estrategia muy específica para enseñar que tiene que ver con el dominio del cuerpo y la parte lateral y la pancita le va a molestar” (P5).*

Otra estrategia que recomienda el profesorado entrevistado es ceder el poder al grupo de estudiantes para la toma de decisiones y a su vez generar empatía con el ejercicio profesional y su actuar ético como se explica a continuación

*“ les doy el poder de decisión dentro del aula entonces con darle el poder de decisión ellas también se van empoderando como docentes, siempre haciendo la reflexión desde la perspectiva de futura docente, siempre les digo ustedes cómo van a aplicar eso dentro de su práctica docente. Creo que debe ser un cuestionamiento continuo en el aula” (P5).*

Por su parte las estudiantes reafirman que este tipo de estrategias les resulta beneficiosa porque

*“nosotras mismas tratamos de vivenciar aunque sea en una mínima escala, lo que sienten las personas con las que vamos a trabajar y eso también da mucha empatía e inclusión, porque uno está tomando en cuenta verdaderamente las cosas” (GF1).*

Por otro lado se expresa la oportunidad de permitir a cada estudiante expresar las formas en que desea cumplir con los objetivos del curso, tal y como lo señala la siguiente docente

*“las estrategias inclusivas respetan a la persona en su opinión primero y en su dignidad; y segundo, si la persona no se siente cómoda compartiendo la opinión en grupo, puede*

*hacerlo individual,... pero tiene que decirme algo que produzca, donde yo me dé cuenta que se cumplió el objetivo” (P1).*

La construcción anterior coincide con la posición teórica de Odom, Buysee y Soukakou (2011) cuando indican que la inclusión, esencialmente es, ofrecer las oportunidades pertinentes para la participación y alcanzar de esta manera el máximo potencial en una sociedad diversa. .

Las personas graduadas y estudiantes señalan que la clase magistral, especialmente en la que el profesorado se dedica a leer diapositivas no les favorece en su actitud para el aprendizaje y pueden no encontrar respuesta a las necesidades particulares de construir el conocimiento como se puede leer a continuación

*“Digamos una presentación que a usted le ponen la filmina forrada, y que tiene que copiarla, en ese sentido y lo que el profe llega a hacer es a leerla, y usted lo que está haciendo es copiando y copiando, y cuando se da cuenta usted no tiene la menor idea de qué es lo que está copiando hasta el día del examen, eso no me parece” (GF1).*

Otro aspecto a rescatar es el uso de material manipulable y disponible para cada estudiante, con el fin de garantizar que

*“si es un trabajo de 5 personas por grupo entonces no se le puede entregar una copia a solo una persona, las 5 personas tienen que trabajar y el material que se les entrega en grupo tiene que ser para manipulación personal, es decir, no se les puede decir: “no lo rayen” (P1).*

Para las personas graduadas y estudiantes es también relevante el acceder a la información que se da en clase especialmente cuando se hace uso de diapositivas o libros de texto porque se constituyen en otra fuente de consulta y que el docente proponga desarrollar estrategias variadas previas a la lección, como por ejemplo realizar lecturas, estudio de resúmenes u otro, para profundizar en el aprendizaje.

Otra recomendación que hace el profesorado para implementar en el aula las adecuaciones de acceso como por ejemplo el material en letra ampliada, es que se use el mismo apoyo para todo el grupo, esto genera que no se hagan distinciones por una condición asociada a necesidades educativas especiales, aspecto que fue señalado por los estudiantes también al definir el concepto de inclusión. La siguiente docente ilustra lo anterior

*“me parecía muy feo darle a ella una hojita con una letra así y al resto del grupo un*

*papelillo, y dije: no, todos van parejo. Y me parece que esa era como una manera de responder y respetarla a ella; no evidencio que ella tiene algo ni que el grupo tiene que darse cuenta” (P1).*

El profesorado coincide en la importancia de lograr que aquellos contenidos teóricos se vinculen con ejercicios prácticos *“los cursos que yo doy son a veces muy teóricos entonces eso requiere un abordaje mucho más práctico para que esa teoría tenga más significado para el estudiante” (P4).*

En esta línea Wolfberg, Lepage y Cook (2009) recomiendan el uso de estrategias como el estudio de casos, la investigación, las evaluaciones de desempeño y el uso del portafolio, muchas de estas son utilizadas por el profesorado de la carrera, para que las experiencias de campo se conecten con el aprendizaje universitario y se entretengan con los contenidos de los cursos.

Las personas graduadas también rescatan este aspecto como vital para ser un docente inclusivo, como se expresa a continuación

*“un punto muy importante en la parte de la inclusividad porque yo creo que para la gran mayoría es mucho más fácil asociar y adquirir conocimientos cuando se lo asocian con el contexto..., o sea cuando se lo exponen en algo palpable, en algo que yo voy a ver algún día tal vez en un aula, a que si me lo dicen todo técnico y que no sé ni cómo se mastica” (GF2).*

También se recomienda construcciones teóricas grupales o personales apoyados por actividades como ubicar las palabras claves que determinan un concepto. Dos docentes señalan la investigación como medio fundamental para generar criterios propios y aprender de manera colaborativa.

El trabajo colaborativo también es un medio para favorecer el aprendizaje, por lo que se pueden desarrollar actividades como compartir y construir el conocimiento en conjunto con otros pares, como lo expone la siguiente docente *“bueno yo a usted ya le corregí esto, aquella compañera tiene un error parecido al suyo, vaya a ver si le ayuda y entre las dos sacan una buena respuesta” (P1).*

Las personas graduadas recomiendan hacer grupos integrados por diferentes personas, que no siempre se recurra al mismo grupo de trabajo esto les favorece en la construcción de la tolerancia

y el respeto a la diversidad. Además, rescatan que en estos espacios se pueden construir aprendizajes significativos como se observa a continuación *“hay otra cosa que era muy buena, cuando los compañeros se reunían en grupos y se daba un tema y se daba algún material y cada grupo tenía que inventar una dinámica o algo así, eso era muy provechoso”*(GF2). Esta frase también refuerza la importancia de ceder la responsabilidad al grupo en la construcción de su aprendizaje.

Para el estudiantado que se observa con poco interés en la materia, el profesorado recomienda atraer su atención al conversar con la persona para conocer sus inquietudes; así lo expresa la siguiente docente

*“Buscar un acercamiento con el alumno, porque el desinterés puede incluir muchos factores sociales, culturales, familiares, o personales y si el tópico que se desarrolla no le llama la atención, verificar si el conocimiento es repetitivo o que se haya desarrollado en otros cursos”*(P6).

Para las personas graduadas, la tarea señalada es una responsabilidad del docente al afirmar que *“yo creo que es como obligación del profesor, que la persona que nunca opina entonces que opine, o sea preguntar y decir ¿y usted qué piensa?, que nunca lo hemos escuchado hablar, igual en el foro”* (GF2).

Otras estrategias inclusivas que rescatan tanto el profesorado, las personas graduadas y el grupo de estudiantes son las explicaciones y el modelaje de las formas para resolver las tareas tal y como se expone a continuación *“las clases de didáctica eran como las más inclusivas de todas porque la profesora exponía una estrategia, la explicaba y la modelaba con una compañera”* (GF1).

Guðjónsdóttir et al (2007) indican que un fuerte impulso para el cambio y una enseñanza efectiva para la inclusión requiere del modelado consistente de prácticas inclusivas, por lo que teóricamente se rescata esta estrategia también.

El grupo de estudiantes y graduados recomienda hacer proyectos integrados cuando hay cursos que abordan temáticas similares.

Para las personas informantes, los apoyos tecnológicos son un buen recurso para ofrecer otros

espacios de expresión como los wikis o uso de la plataforma virtual. En este último aspecto, para los estudiantes es vital la mediación docente para retroalimentar el conocimiento, por lo tanto al igual que en los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, las estudiantes rescatan el aporte del profesorado, desean escucharlo y que no sea únicamente el grupo de estudiantes los que aportan, también consideran relevante que las actividades utilizando medios virtuales sean planificadas como se expone en el siguiente texto

*“hasta en los foros se nota la planificación y la no planificación, porque es muy diferente que alguien ponga un texto y una pregunta que a uno lo deje como “Santo Dios, y me tengo que ir a ver”, a una pregunta que nada que ver con el texto y que el profesor está casi que equivocado” (GF1).*

Con relación a los apoyos tecnológicos Flores et al (2011) consideran que la tecnología ofrece las posibilidades para impulsar el aprendizaje activo y dejar de lado prácticas tradiciones al utilizar métodos interactivos de aprendizaje.

Al hacer una revisión de este apartado la investigadora concluye que el profesorado interesado en una mediación pedagógica inclusiva y respetuosa a la diversidad debe generar las condiciones para que el grupo de estudiantes tenga acceso a la información y de este modo, construya y proponga sus propias formas de aprender, especialmente cuando no se está de acuerdo con alguna estrategia. Aquí el rol del profesorado se vitaliza, porque debe tener claridad de los objetivos que se persiguen, de forma tal que no implique en ningún momento facilitar la tarea y es criterio de la investigadora que no se puede permitir que el estudiante siempre reniegue a las actividades porque parte de su formación académica demanda desarrollar habilidades para seguir instrucciones, colaborar en grupo y ajustarse a las demandas del medio, en este sentido las estudiantes señalan

*“Porque imagínese a una profe “¿chicos no importa si hacemos una obra de teatro?, y que digan “ah no profe, cómo se le ocurre”, y entonces la profe bueno entonces hagamos otra actividad; y entonces se perdió todo verdad, ya si uno definitivamente observa que todos arrugaron la cara para la obra de teatro entonces posiblemente no, pero tampoco que uno tenga que hacer la clase”(GF1).*

#### **Habilidades necesarias en el profesorado universitario:**

Según el criterio de las personas participantes, las habilidades para ser un docente inclusivo en

educación superior se ajusta tanto al concepto de inclusión desarrollado en este apartado como a la revisión teórica. Es importante anotar que todas las profesoras participantes se consideran inclusivas porque usan diferentes formas de enseñar y desean que cada estudiante construya su propio aprendizaje. Para los estudiantes y graduados es necesario que el profesorado pueda ayudarles a comprender los contenidos y demuestre que ha preparado sus lecciones tal y como se expone

*“es un profesor que busca estrategias variadas, que busca el interés del estudiante porque si yo soy un profe que sé mucho y lo voy a explicar pero no tengo interés en el estudiante, por saber si realmente está aprendiendo, y comprobar el conocimiento... si yo busco estrategias, pregunto y trato de mantener la atención a través de esas formas entonces; es mejor” (GF1).*

Consistente con lo anterior, el profesorado indica nuevamente que un docente inclusivo es aquel que programa sus clases según las características del grupo de estudiantes para buscar diferentes formas de mediar el aprendizaje de modo tal que sea funcional, accesible y vivencial, por lo que es sumamente relevante que el estudiante aprenda, debata, reconstruya, esto incluso produce satisfacción en la labor docente. Una docente comenta lo siguiente *“al revisar un trabajo de investigación yo me siento reconfortada cuando veo que todo lo que han visto desde cómo hacer el título hasta como proponer el marco metodológico, sí lo han incorporado” (P4).*

Las personas participantes también consideran necesaria la flexibilidad para el cambio al buscar ayuda de otros profesionales y tener nuevos conocimientos o redes de apoyo. Del mismo modo la flexibilidad alcanza la programación pues al realizar las clases se pueden presentar eventualidades. Relacionado con esta habilidad una docente indica

*“primero flexibilidad y cuando hablo de flexibilidad, tiene que ser flexibilidad mental o sea puede hacer los giros y los cambios, siempre a uno le incomoda un cambio... conocer nuevas experiencias, conocer diferentes grupos que tengan que ver con el trabajo que uno hace, no solo los recursos bibliográficos, sino el estudiante, grupos de padres de familia, maestros que están trabajando en el área” (P2).*

Lo anterior es consistente con la propuesta de Gafoor y Muhammed (2009), quienes consideran que dentro de las actitudes necesarias en el profesora inclusivo se encuentran la tolerancia y la flexibilidad para proponer diferentes alternativas de aprendizaje.



El profesorado también considera importante la evaluación y la reflexión de su ejercicio profesional para realizar los ajustes que se requieran en función de ser más respetuosos a la diversidad. Una profesora rescata los informes de evaluación de los cursos como medio de retroalimentación, así se expresa lo siguiente *“de las mismas críticas que los estudiantes me han dado en el curso yo hago una retroalimentación una construcción de esto no salió bien”* (P4).

Otra habilidad que se destaca es la empatía en el profesorado; necesaria para acercarse a conocer a los estudiantes y aceptar sus propias producciones incluso estas pueden debatir la posición del docente, pero esta situación es bien recibida por el profesorado inclusivo como se expresa a continuación

*“si estoy modelando desde la empatía de conocer las necesidades de las personas y de empoderar también a las personas”* (P5).

*“Díaz que sea una persona que acepte que pueden no estar de acuerdo con él pero que eso no es un problema, que esté de acuerdo en que la gente disienta de mi opinión”* (P3).

De manera consistente las personas graduadas consideran actuaciones no inclusivas el hecho de que un profesor desea que sus estudiantes valoren la realidad a partir de un criterio impuesto como se expone a continuación

*“yo llevé un seminario que fue lo peor que yo he llevado aquí, porque era el profesor en su posición, y un seminario generalmente es muy de diálogo y todo, y él no permitía; y en ese entonces estaba lo del TLC, y él en su posición y se agarraba con quien fuera verbalmente, pero ahí se hacía una discusión, entonces se suponía que se abarcaban ciertos temas, y al final eran los de él”* (GF2).

La práctica de la empatía por parte del profesorado, les permite identificar situaciones difíciles que puede presentar cada estudiante y ejecutar la responsabilidad docente de ayudarlo a enfrentar situaciones conflictivas incluso de orden personal como por ejemplo condiciones de salud, socioeconómicas entre otras. Las personas graduadas consideran necesaria también esta habilidad para que se dé respuesta a las inquietudes de aprendizaje como se expone en el siguiente texto

*“la apertura, que por ejemplo alguien llega y hace una pregunta, y que puede ser una pregunta muy tonta, pero esa pregunta tonta es mi duda verdad, yo necesito que me la contesten para poder seguir, y que a veces hasta el mismo profesor le hace una mala cara*

como diciendo “¿para qué me pregunta eso?”, entonces uno siente la burla del resto, y todos diciendo como “ay no sabe eso, qué tonta”, entonces uno no siente tampoco la confianza de llegar y decirle “profe es que no entiendo esto” (GF2)

La empatía también le ayuda al docente a comprender la realidad inmediata del estudiante y a acercarse al estudiantado tal y como lo exponen los siguientes textos

*“lo que yo hago cuando estoy pensando en el curso y esas cosas, tengo muy pendiente el asunto de la edad que tienen; tengo muy pendiente el asunto de cómo transcurre ahora la vida de las chiquillas, qué se yo, hace 5 años uno decía: “apaguen el celular, miren que el celular tiene que estar apagado en la clase” y lo apagaban, no había ningún problema, ahora no; entonces les digo: “el celular manténgalo en silencio, si necesitan hacer algo salgan, no lo usen dentro del aula”; que quieren usar la compu les digo, “ok si van a tener la compu abierta, por favor que sea para algo de aquí, no estén en el facebook” (P3).*

*“entonces así que hay estudiantes que tienen algo y que sientan la confianza de llegar a decirlo” (GF1)*

*“esa profe era bastante admirable, porque ella tomaba en cuenta, uno sentía como que ella se preocupaba por uno, que ella conocía y le dedicaba su tiempo, además de dar la clase..., pero ella se encargaba de tomarse el tiempo de aprenderse el nombre, saber un poco las características de todos, y que cuando usted estaba hablando con ella entonces en media clase ella le decía “ah sí como allá en tal lugar hace tal y tal cosa entonces... fulanita explíqueme qué significa esto”, entonces era como que metía un poco el contexto del estudiante dentro de la clase, entonces eso es una parte que a mí me parece muy rica porque uno se siente más identificado” (GF2)*

Para continuar con las características de un docente inclusivo se señala que es un profesional que recurre a la investigación, le interesa aprender de su disciplina profesional y del quehacer docente, por lo tanto se involucra plenamente con los temas a desarrollar; los estudiantes agregan a lo señalado cuando el profesor reconoce que no domina un tema y muestra interés por aprender tal y como se expone a continuación

*“si usted me da un tiempo yo busco un libro, yo investigo y busco en internet, eso es algo que algunos profesores modelan muy bien, la formación como profesionales en la moral,*

*en la ética, luego el nivel de compromiso de los profesores, creo que todos los profesores creen en lo que hacen, creen en la vida, creen en educación especial” (GF1).*

También es un docente que apoya a los estudiantes y a pesar de las dificultades de tiempo y de las múltiples tareas a desarrollar se interesa por conocer al menos algo de la vida de cada estudiante y en la medida de lo posible ayudarles cuando así lo requieran con estrategias específicas como de autorregulación, técnicas de estudio entre otros. El grupo de estudiantes afirma lo siguiente *“tal vez como que el profesor se dé a la tarea de conocer a su grupo, y qué es lo que necesita el grupo en ese sitio” (GF1).*

Dos docentes consideran que el ser inclusivo es un compromiso personal, se cree en eso y se actúa como se indica a continuación *“Firmeza en creencias y valores que le permitan, ver la solidaridad, el respeto, la empatía, entre otros como una forma de vida que no solo manifieste sino que practique en el quehacer diario” (P6).* Esta valoración también es compartida por las personas graduadas al afirmar *“entonces en ese sentido es total y absolutamente determinante la posición de cada profesor, independientemente de las políticas que hayan en la Universidad, o sea cada profesor va a manejar su grupo y su curso” (GF2).*

Otras características que se recatan de los textos producidos por el profesorado y estudiantes son:

- Humildad para reconocer desaciertos y hacer los ajustes necesarios.
- Apertura para las críticas.
- Evita cualquier tipo de prejuicio, en caso contrario, identificarlos.
- Considera la opinión del estudiante, el docente no domina toda la información.
- Se apoya en el estudiantado como medio de colaboración.
- Conoce y utiliza diferentes recursos en la clase: video beam, lapicero, televisor, computadora, papeles.
- Creativo, respetuoso y tolerante.
- Valora a cada estudiante como persona.
- Es modelo.
- Domina el plan de estudios.
- Tiene interés por el cambio y eliminar cualquier práctica educativa tradicional.
- Soluciona problemas y en esta línea, una docente expresa lo siguiente *“que sea más creativo y que siempre busque una solución; un profesor inclusivo se concentra en la*

*solución, no en el problema; ya el problema está, hay que buscar la solución” (P1).*

- *Facilidad para enseñar de modo tal que suceda lo que se indica a continuación “no importa que la clase sea magistral siempre y cuando haya interacción y sea natural lo que está diciendo, y que no sea algo aprendido de memoria así como robotizado” (GF2).*

Para finalizar este apartado, la investigadora resalta como parte de las reflexiones realizadas con el grupo de estudiantes que el docente universitario, al partir de la realidad de sus estudiantes en la educación superior debe promover una educación para adultos y evitar reproducir prácticas propias de un contexto escolar, lo anterior porque se trabaja con adultos que deben asumir también la responsabilidad de su aprendizaje, tal y como se expresa en el siguiente texto *“Es que yo siento que no se puede comparar porque somos adultos, entonces la dinámica de un grupo de adultos aunque podamos hablar mucho, los distractores son otros, y las conductas son otras”* (GF1).

#### **Habilidades a desarrollar en la formación:**

Para el profesorado el plan de estudios ofrece formación de las diferentes condiciones asociadas a discapacidad. A su vez mediante las diferentes estrategias que desarrollan como parte de los cursos le permite al grupo de estudiantes fortalecer el respeto, la ética, la empatía y la tolerancia como lo expresa la siguiente docente *“una de las primeras cosas que yo le digo a mis estudiantes es - Ustedes no pueden enseñar sin saber las necesidades del estudiante, sin conocer la necesidad de la mamá o del papá, es tener un sentido real del porque estoy yo ahí enseñándole a este niño”* (P5).

A su vez, interesa que la población estudiantil sea sensible a los diferentes contextos que determinan una realidad escolar y se empodere de forma tal que comprenda la responsabilidad que conlleva el ejercicio profesional, por esto algunas docentes hacen uso del análisis de casos, sin embargo promueven el trabajo individual cercenando con esto la visión grupal y el trabajo colaborativo.

Otro aspecto que se rescata es que el profesorado constantemente le recuerda al grupo de estudiantes el rol del profesional en Educación Especial

*“tenemos que ser el enlace con todo pero que no sea el de los mandados, entonces como usted es la que nada más tiene un chiquito vaya cuide al grupo de la maestra tal que no llegó; no, en esa parte darnos nuestro lugar” (P2).*

También otras docentes refieren que les recuerdan las funciones del docente de Educación Especial, por lo tanto deben ser colaboradoras entre sí y crear sus propias redes para identificar recursos como lo menciona la siguiente docente “saber a quién recurrir; entonces ser ese profesional mediador y colaborador” (P2)

Otras habilidades que son necesarias de promover en la formación de un docente inclusivo son la creatividad, la flexibilidad, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la evaluación constante de las acciones propias y la “habilidad para brindar ideas y no imponer las propias como única verdad” (P6).

Relacionado con la habilidad de comunicarse y la capacidad de escucha LePage y Courey (2012) indican que ambas le ayudan al docente de apoyo en su interrelación con otros colegas profesionales al discutir los resultados de las evaluaciones que realizan y los servicios que ofrecen.

Para los estudiantes se requieren habilidades como el ser buen observador, la proactividad, la capacidad de análisis, el tener disposición para colaborar, la vocación (definido como el amor y el interés por el desempeño profesional), el tener una actitud humilde y empática y conocedoras de la realidad en el aula regular. En este último aspecto reconocen que la formación en Educación Especial no les permite desarrollar habilidades propias a la atención de grupos en el aula regular como se expresa a continuación

*“tenemos la función de apoyar a la maestra y ni siquiera nosotras mismas podemos controlar al grupo, entonces tal vez es algo que ahí nos quedó un poco... pendiente, yo siempre he pensado profe, que sería muy valioso que algún curso de la carrera lo dé una maestra regular, sobre manejo de clase, manejo conductual, incluso de la manera como ellas trabajan por ejemplo ciencias y sociales, y yo ahorita estoy dando ciencias y sociales, y nosotros aquí no vimos nada”(GF1).*

## Plan de estudios: la ruta

Dentro del conjunto de observaciones que se rescatan, es interesante retomar la valoración que hace una de las docentes al afirmar que el plan de estudios les ofrece las herramientas para trabajar con la diversidad de aprendizaje y condiciones asociadas a discapacidad, no así con otros aspectos que se incluyen en espacios que valoran la diversidad, la docente expresa

*“porque puede ser que yo sea muy inclusiva en discapacidad, pero puede que no sea inclusiva cuando me hablan de religión, cuando me hablan de política, cuando me hablan de cuestión sexual...puede que no lo sea, cuando me hablan de inmigrantes, y usted las oye y trabaja muy bonito la parte inclusiva en discapacidad, pero “al nica que ni me lo acerquen al chino que ni me lo mencionen”(P3)*

Ante este tipo de situaciones la docente entrevistada comenta que las invita a reflexionar sobre sus prejuicios y las ayuda a proponer soluciones.

Gafoor y Muhammed (2009) indican que en las personas se puede dar una actitud pro inclusión , pero esta no se apoya en la comprensión de la realidad, por lo que las universidades al formar docentes deben ofrecer experiencias prácticas de orden inclusivo y analizar la complejidad inmersa en esta. Por su parte Forlin, Earle, Loreman, y Sharma (2011) indican que la formación de maestros debe rescatar los sentimientos, actitudes y conflictos relacionados con las conceptualizaciones problemáticas que pueden presentar.

Ahora bien, a pesar de que el plan de estudios ofrece las oportunidades señaladas, algunas docentes refieren que muchas de las habilidades deben ser modeladas por el profesorado formador y esta acción debe constituirse en un eje transversal; esta tarea queda a criterio de cada docente y no se ha conversado a lo interno de la sección de Educación Especial. Las docentes expresan

*“como están planeados los cursos están inmersos los contenidos de inclusión, pero siento que no hay como una parte transversal; abría que preguntar a todos los docentes si todos somos inclusivos” (P5).*

*“está contemplado que hay un plan de estudios de respaldo pero las estrategias en sí mismas no se ven a nivel de equipo ni tampoco tenemos mucha oportunidad de hacer este compartir en las reuniones de nivel, un poco pero no es el eje central” (P4)*

En este sentido Gafoor y Muhammed (2009) advierten que es necesario un proceso de reflexión sobre el concepto de educación inclusiva que tienen los docentes, en vista que no se puede asegurar la existencia de un entendimiento compartido del concepto global.

Por su parte las personas graduadas refieren que a pesar de que se les habla de estrategias inclusivas, el profesorado de la carrera da un trato único a todo el grupo, lo cual puede ser contradictorio con el criterio de las docentes al valorarse como inclusivas tal y como se evidencia a continuación

*“Sí sería interesante porque tal vez uno se queda pensando que a uno le hablan de las necesidades que todos los estudiantes tienen necesidades especiales, sin embargo tal vez a nivel universitario le están diciendo eso para su formación como docente pero el trato a veces se da muy igual para todos” (GF2).*

En las docentes persiste el criterio de que las estrategias inclusivas que se modelan como parte de los contenidos que integran el plan de estudios, quedan a criterio del docente y en muchos casos lo que se ofrece al estudiante son aspectos teóricos pero no prácticos como lo expresa la siguiente docente relacionado con las estrategias

*“se teoriza sobre ellas, pero no se le lleva al alumno a aplicarlas, por lo que el proceso de formación queda inconcluso ya que se limita a la información. Estos aspectos pueden evidenciarse cuando el estudiante realiza su práctica docente, mostrando un vacío.” (P6)*

A pesar de lo indicado por esta docente, las personas graduadas encuentran en el curso de práctica el espacio para explotar los conocimientos adquiridos con relación a la inclusión educativa como se muestra a continuación “Yo sí en práctica, sí sentí bastantes técnicas de inclusión en el manejo de materiales, en el manejo de presentar un tema, entonces no simplemente utilizar la pizarra sino utilizar también material concreto” (GF2).

Otra docente refiere que una debilidad del plan de estudios es que los objetivos de los programas de los cursos no están redactados en función del estudiante que se forma pues indica lo que el docente debe enseñar. Según su criterio esto lleva al docente a tener que utilizar instrumentos de evaluación que limitan la creatividad del estudiante, porque este al no conocer cuáles aprendizajes debe lograr no reconoce cómo debe resolver las tareas evaluativas.

Este último aporte invita a la reflexión, porque si se requiere que la formación universitaria alcance lo que indica la siguiente docente *“la transformación para el cambio, que permita la innovación de conocimientos y la aplicación al sistema educativo, que lleven al progreso del país. Formación de un pensamiento crítico, que contemple educación- investigación, para enfrentar los retos futuros tanto académicos como tecnológicos”*(P6); no se puede seguir ofreciendo a los estudiantes recetas para que resuelvan las tareas y coarten con esto la posibilidad de empoderarse en su trabajo.

Por su parte los estudiantes, en el aspecto del uso de instrumentos que detallan las tareas, tienen una posición contradictoria por un lado admiten que se les dificulta resolver las tareas si no hay una guía que les indique cada paso tal y como se lee a continuación

*“desde el primer año estamos acostumbrados a que las cosas son muy estructuradas y ya cuando llegamos a cuarto año, que es cuando nos dan más libertad de expresión, por decirlo así, nos quedamos como “enclochados”,* (GF1).

Sin embargo esas estructuras les ayudan a organizar el trabajo especialmente cuando inician la vida universitaria como se aclara en el siguiente texto

*“Lo que pasa es que yo pienso que esas estructuras a veces sí son necesarias, porque por ejemplo yo entré a la U y yo no sabía hacer trabajos, porque venimos de colegios diferentes, entonces venimos con diferencias muy grandes”* (GF1).

### **Las estrategias evaluativas: evidencias de aprendizaje**

Para esta categoría se obtuvo el saber cotidiano de dos docentes quienes aseguran que incorporan estrategias diversas para la evaluación de modo tal que cada estudiante pueda hacer evidente sus propios aprendizajes y los insumos a evaluar son producto de los temas desarrollados en clases; una de las docentes comparte que al concluir cada clase redacta una o varias preguntas según lo desarrollado, esto como estrategia para programar sus evaluaciones.

Las docentes a pesar de que valoran que el estudiante revise sus propias actuaciones en el aprendizaje si hacen uso del examen como medio para verificar si cada estudiante está construyendo el aprendizaje y a su vez, consideran que retroalimenta la práctica docente porque informa si el aprendizaje se está logrando con la mediación que propone el docente, una de las



docentes expone

*“ la idea no es hacer un examen fácil para yo sentir que salieron bien ni tampoco hacer un examen difícil, porque no se trata de afectarlos y creer que soy buen profesor porque no me contestan lo que les pregunto, la parte cuantitativa me realimenta, también el estudiante tiene que demostrar de alguna manera que ha aprendido a nivel individual.” (P4)*

Otra significado que se construye con el aporte del profesorado se refiere a que la evaluación es un ejercicio arbitrario porque es el docente quien determina el puntaje a asignar en cada tarea.

Ambas docentes admiten que promueven el trabajo colaborativo en las evaluaciones, así como la autoevaluación y coevaluación, pero también realizan tareas individuales porque interesa generar espacios para que cada estudiante demuestre su propio aprendizaje.

Por su parte los estudiantes y las personas graduadas señalan que no les agrada el examen únicamente teórico y prefieren aquellos en los que se deben resolver situaciones, es decir evaluaciones más prácticas y vivenciales, de aplicar los conocimientos. Rescatan como estrategia aquellas evaluaciones que implican tareas de proceso, las cuales se van construyendo durante el camino y que reciben retroalimentación constante del profesor como es el caso de los portafolios, a continuación se evidencia lo señalado:

*“la diferencia es con la profesora desde el primer día dice “empiecen a trabajar esto, haga esto y me trae un avance”, y uno le lleva el avance y corrige, y va y viene, y cuando uno se dio cuenta ya está casi listo, y uno no lo siente, lo disfruta, siente la retroalimentación y los casos son muy bonitos, pero si son así guiados, si a uno le surgen dudas le manda un correo a la profe diciéndole que qué hago o cómo es esto, y que la profe le diga “tranquila vea esto es aquí y así, busque esto y lo otro”(GF1)*

La cita anterior también ilustra la actitud del docente ante la evaluación, la cual favorece la construcción del aprendizaje en el estudiantado y los temas de clases les ayuda a realimentar las tareas evaluativas, además que hay congruencia entre lo desarrollado en clase con lo que se evalúa, como se puede observar a continuación

*“Y además puede que tal vez ese día no estudié exactamente lo que necesitaba para el examen, pero si la clase durante todo el semestre fue una clase que para mí fue muy rica y muy productiva, no necesita ni siquiera llegar a estudiar porque las cosas ya me las sé de*

*memoria, porque yo las vi en contextos donde se me grabaron fácilmente” (GF2)*

Por otro lado indican que les resulta provechoso cuando reciben el examen con las preguntas planteadas y no sólo la hoja de respuestas.

### **Experticia del docente:**

En las reflexiones compartidas por las docentes entrevistadas emerge una categoría que rescata la formación previa del docente formador en Educación Especial, porque cuenta con bases teóricas y metodológicas para ejercer la docencia, ventaja que no se da en muchas otras carreras porque el profesorado formador es experto en la disciplina pero no cuenta con estrategias para la enseñanza, lo último según el criterio de la investigadora; por este motivo una docente sugiere como estrategia para favorecer la docencia universitaria el compartir entre profesores aquellas actividades que han sido exitosas para que sean reproducidas y con esto promover el aprendizaje en el estudiantado.

Al exponer su comprensión de la realidad las docentes constantemente referían que organizan su clase pensando en estudiantes universitarios pero con la estructura que utilizaban en los servicios de Educación Especial. O bien, el mismo ejercicio profesional tanto en el área de especialidad como en la docencia universitaria las ha llevado a reflexionar y hacer los ajustes pertinentes para ser docentes más inclusivas como se expone a continuación

*“En el tema de las estrategias inclusivas en la docencia universitaria, te voy a decir a mí la primera estudiante que me hizo cuestionar si yo era inclusiva o no, fue una estudiante con discapacidad, en ese momento yo me puse a pensar que si realmente mi docencia era inclusiva” (P5)*

También comparten que en su ejercicio profesional obtuvieron experiencias que les facilita la enseñanza en el aula universitaria porque tienen insumos como lo expresa la siguiente docente

*“aunque nunca haya dado el curso, pero si tienes experiencia en ese campo y te es significativa con respecto a tu quehacer profesional, lo puedes asumir, yo pienso que uno tiene la ventaja como profesor de educación especial que conoce muchísimas estrategias” (P4)*

Según lo afirmado, la docencia universitaria se ve favorecida cuando el docente puede hacer uso de sus experiencias profesionales y de la investigación, esto le ayuda al estudiante a comprender la realidad del campo profesional en el que se está formando como se afirma en el siguiente texto

*“eso lo estaba pensando porque te dije que la flexibilidad y la investigación y el contacto con los actores, con la realidad laboral a mí eso me enriquece y siento que eso lo puedo trasladar al aula en donde vea situaciones de diferentes tipos y entonces podemos recrear algunas de esas situaciones” (P5)*

Las personas graduadas también rescatan que el profesorado que conoce de la disciplina y ha tenido experiencias realiza una docencia más inclusiva al afirmar que

*“y también siento que es una parte bastante inclusiva por el hecho de que cuando un profesor habla de un tema, pero casi que le enriquece todo el tema por su experiencia, o por otras razones que maneja muy bien el tema, entonces uno ya lleva motivación, se involucra con ejemplos diarios, ejemplos cotidianos y cosas que no están así como en el limbo, en cambio de las cosas en el limbo, y casi que lo está sacando inmediatamente del libro, o sea lo está sacando del libro y apréndase esto que estoy sacando del libro, en cambio de sacar algo más vivencial y algo más provechoso” (GF2)*

### **Ambiente: espacio de acogida y pertinencia**

Otra de las categorías que emergieron de los textos producidos son las características del ambiente de aula especialmente de orden afectivas, pues los estudiantes señalan situaciones que pueden ser segregantes como por ejemplo cuando el estudiantado repite un curso o lleva alguno que no corresponde a su nivel. Ante estas situaciones expresan que no sienten acogida por el resto del grupo y se les dificulta integrarse; por lo tanto el docente debe monitorear las interrelaciones grupales para identificar posibles situaciones de discriminación. Por su parte, Guðjónsdóttir et al (2007) recomiendan que en la formación del profesorado se deben crear comunidades de aprendizaje centrados en la apreciación a la diversidad y la apertura al mundo

También el estudiantado y las personas graduadas señalan que ante la ausencia de recursos económicos el profesorado puede presentar una menor disposición para el trato con los estudiantes como se lee en el siguiente texto

*“que tal vez no tenían los recursos económicos para dar un trabajo que sí tal vez otra persona que sí tenía los recursos estaba dando, y yo siento que eso se tomaba en cuenta como a la hora de calificar, como que favorecía cuando usted utilizaba materiales más bonitos y más caros y no se tomaba en cuenta esa parte de que una persona podía tener condiciones socioeconómicas distinta a otra” (GF2)*

A su vez, las personas entrevistadas consideran que las dificultades en el acceso de computadoras e internet determina barreras para el aprendizaje, aún más cuando el estudiante presenta dificultad económica para adquirir estas herramientas, en vista de que la vida universitaria demanda conectividad. La siguiente docente expresa condiciones que determinan dificultades para que todo el estudiantado se pueda involucrar en una actividad que desarrolló con el apoyo de mediación virtual

*“Hubo unas que me dijeron “profe qué chiva, esto está lindísimo”, claro tienen full internet y todo, en cambio otras conectadas del celular y que el cable y que el chiquito a la par... entonces era como muy complicado, creo que era más una cuestión como ambiental que otra cosa.” (P1)*

Dentro del ambiente se retoma la actitud del docente de apertura, flexibilidad y escucha atenta de las necesidades del estudiantado, además las personas graduadas reconocen que en la carrera han encontrado mayor tolerancia, apertura y diálogo con el profesorado, eso les desarrolla el sentido de pertenencia como se lee a continuación *“Sí exactamente, más persona, uno se siente más identificado dentro de la escuela que en otras” (GF2)*

Para la investigadora el ambiente ofrece oportunidades para la inclusión en el tanto sea de acogida y no existan barreras para el aprendizaje. Es en el ambiente donde se evidencia la diversidad porque se comprende como el espacio social y cultural en el que interactúa la persona con otros que le significan.

Otros hallazgos que se ubicaron en la investigación son los siguientes:

- Para lograr clases inclusivas el rol del estudiante es relevante, esta es caracterizada por las personas graduadas como de compromiso con su propio aprendizaje de modo tal que autorregule el aprendizaje, sea responsable con sus tareas y es importante que comunique sus intereses al profesorado, así se evidencia en el siguiente texto *“o sea ya*

*cuando uno está en la Universidad, tiene una madurez que se supone que usted ya se conoce y sabe que aprende de tal forma mejor que la otra, entonces es uno mismo el que tiene que tratar de adecuar lo que el profesor está dando, adecuarlo a una forma que a mí me sirva y que yo me lo logre aprender” (GF2)*

- Los estudiantes y personas graduadas admiten que una actitud que presenta el estudiante es la de la competitividad, lo que genera roces entre el grupo y poca tolerancia.

## **Años 2014-2015**

Parte de los objetivos de la investigación se propuso la elaboración de un Manual de estrategias educativas inclusivas para la formación de docentes en Educación Especial. A continuación se describen las apreciaciones de las nueve personas que aportaron en la validación del manual y el aporte de estudiantes que vivenciaron la estrategias inclusivas propuestas en el Manual.

### *Valoración de las personas juezas*

Los aportes de esta consulta se sistematiza en el anexo 14. Con relación al contenido global, las nueve personas juezas coincidieron en que si es pertinente para la formación de futuros docentes de Educación Especial. Una de las juezas (J2) retoma como importante el haber incluido el trabajo en equipo puesto que es una habilidad inherente al quehacer docente.

Del mismo modo, las nueve jueces consideraron que la propuesta es innovadora y aplicable a la docencia universitaria. Con relación a la claridad en la organización y la comprensión en la redacción, tres y dos juezas respectivamente opinaron que era necesario realizar ajustes y ofrecieron recomendaciones como coherencia entre los apartados y párrafos, además se incorporó el uso del lenguaje inclusivo, se eliminó el concepto de “capacidades diferentes” para mirar únicamente a la persona la cual es diversa *per se*. Sólo una de las juezas consideró que el aporte del apartado titulado “El contexto” no era relevante, por lo que se decidió dejarlo incorporado.

Al solicitarles valorar los 4 ejes propuestos las nueve jueces indicaron que eran pertinentes y aplicables. Se incorporó la recomendación de cambiar el título del primer eje de “*El profesorado formador: el impacto de su propia actitud*” por “*El accionar del docente formador*”.

Al consultarles por las habilidades detalladas en el perfil de habilidades de los *ejes Reviso mis huellas, Colaboro en mis experiencias de aprendizajes: aportes a la programación docente y aprendo con otros todas las personas*, consideraron que son pertinentes y son posibles de alcanzar en la mediación docente. Se trabajó en la organización y redacción siguiendo las sugerencias, al replantear algunas citas o bien eliminarlas.

Por su parte el apartado teórico fue considerado por todas las personas juezas como pertinente y actualizado al igual que las estrategias educativas propuestas. Con relación a las estrategias, es importante señalar que dos juezas indicaron que su mayor innovación está en que el Manual está desarrollado en un contexto de docencia universitaria.

Para finalizar, en el apartado de las observaciones generales, se rescata la importancia de que el Manual se ajustará en su redacción y se trabajó en referencias que podían ser repetitivas para lograr un documento más resumido del propuesto inicialmente.

La propuesta final se incorpora en el anexo 21.

#### *Valoración desde la perspectiva del estudiantado*

El estudiantado en el grupo focal rescató la importancia que las estrategias se trabajen en conjunto, porque una sola estrategia educativa no garantiza la vivencia de la inclusión en el aula. Comentan que las estrategias que vivenciaron se pueden utilizar para la formación de docentes de Educación Especial como de otras áreas afines a la educación, como recomendación apuntan a que el profesorado inicie conociendo cuáles son sus verdaderas estrategias de aprendizaje antes de programar un curso.

Otra observación interesante fue al expresar que ellas sentían que el tema de la inclusión se impartía en la carrera de una manera muy teórica y poco práctica, pero se mostraron sorprendidas al ver que el conjunto de estrategias seleccionadas correspondían a una perspectiva inclusiva en la docencia universitaria.

## Conclusiones

Como parte del objetivo relacionado con identificar las estrategias educativas inclusivas de uso cotidiano en la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica para la formación de docentes bajo un modelo inclusivo se puede concluir que:

- ✓ Las dos estrategias educativas de mayor uso en la carrera de Educación Especial entre I Ciclo del 2009 al I Ciclo del 2012 son la clase magistral y la exposición de grupos, sin embargo, el grupo de estudiantes no valoran esta última estrategia como una forma para promover el trabajo de grupo.
- ✓ Parece necesario incorporar estrategias educativas como la investigación por tratarse de Educación Superior. En este sentido Botaccio y Acosta (2007) indican que para acortar la distancia entre lo que sucede en la escuela y la formación del profesorado, según el interés de los objetivos y los contenidos, es necesario realizar un análisis de las prácticas y de sus transformaciones.
- ✓ La mayoría de estudiantes de la carrera considera que las estrategias educativas que utiliza el profesorado de la carrera son apropiadas. Las razones que explican porque dichas estrategias pueden considerarse medianamente apropiadas o inapropiadas por el estudiante señalan el uso de la clase magistral, ausencia de diversidad de estrategias de enseñanza, deficiente motivación, uso frecuente de las exposiciones, poca participación del estudiantado, explicación insuficiente y falta planificación de la lección por el profesorado. Las anteriores no corresponden a estrategias inclusivas desde la revisión teórica.
- ✓ Las estrategias de evaluación que usa el profesorado de Educación Especial frecuentemente son la asignación de tareas, los trabajos grupales y la realización de exámenes. Esto último tiene total coherencia con los hallazgos en las estrategias metodológicas. Al parecer el profesorado de la carrera utiliza las mismas estrategias tanto para enseñar como para evaluar.
- ✓ Entre el I Ciclo del 2009 y el II Ciclo 2010, el grupo de estudiantes consideraban que las estrategias evaluativas les permitían clarificar y aplicar el conocimiento desarrollado en el curso. Por otro lado entre el I Ciclo del 2011 y el I Ciclo del 2012 el estudiantado consideró que sí existía relación entre la metodología de enseñanza y aprendizaje y las técnicas de evaluación de los aprendizajes utilizadas en los cursos.

- ✓ Las razones que señala el estudiantado de la carrera, entre el I Ciclo del 2009 al I Ciclo del 2012, para explicar las condiciones de estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con las estrategias evaluativas que usa el profesorado de la carrera son que las actividades evaluativas (especialmente el examen) tienen poca representación de los contenidos desarrollados en el curso, falta implementar estrategias evaluativas de carácter constructivas, se da ausencia de diversidad de estrategias evaluativas, las evaluaciones promueven la memorización de contenidos, la metodología usada en la clase no ayuda para realizar la evaluación y hay dificultad para comprender las instrucciones

Con relación al objetivo de establecer un perfil deseable en la formación del profesorado que apunte al dominio de estrategias inclusivas se tiene que

- ✓ Para los objetivos de la investigación, los años 2013-2014 fue provechoso porque permitió a la investigadora acercarse a las personas que vivencian el proceso de aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria y profundizar en la comprensión del objeto que se evalúa con el conocimiento compartido y reconstruido.
- ✓ Para ser un docente inclusivo se debe vivir en esta filosofía con una actitud conciente que implica un profundo respeto y valoración de cada persona con sus características personales y de aprendizaje. Tanto el docente como los estudiantes con su actitud facilitan la construcción de una educación inclusiva.
- ✓ Una de las actividades docentes que más inciden en el logro de la inclusión educativa es la planificación de las clases ofreciendo oportunidades diversas de aprendizaje, por lo que se debe recurrir a múltiples actividades, las cuales se caracterizan por ser ordenadas, creativas y conocidas por el estudiantado.
- ✓ La planificación tiene que ser propuesta en función de que todas las personas tengan acceso a la información y siempre incluya ejercicios para la aplicación de los aspectos teóricos.
- ✓ La comunicación entre docente- estudiante y entre estudiantes se valora como el medio necesario para verificar que hay aprendizaje en cada persona y favorece el sentimiento de pertinencia y acogida.
- ✓ La principal habilidad para favorecer la formación de futuros profesionales inclusivos es el modelaje que puede hacer el docente que forma con sus acciones educativas. También se rescata la empatía, la flexibilidad, la escucha, la reflexión de la labor, el interés por el aprendizaje del estudiantado, la investigación y el dominio del plan de estudios.



- ✓ La tarea de formar docentes inclusivos debe permitirle a estos identificar sus prejuicios y buscar las formas de transformarlos desde la misma vivencia en el aula universitaria con sus iguales y profesores. Se rescata la tolerancia, la empatía, la ética, la creatividad, la flexibilidad, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la evaluación constante de las acciones propias y la investigación. Se requiere que en la formación el grupo de estudiantes vivencie experiencias que le representen la realidad de su futuro actuar profesional.
- ✓ El plan de estudios ofrece oportunidades para formar docentes inclusivos, pero es recomendable que el profesorado reflexione los medios para acercar los objetivos de aprendizaje a la realidad del estudiantado, así como retomar el actuar docente para ser ejemplo de la inclusión educativa como un eje transversal.
- ✓ Las estrategias evaluativas deben ser de proceso y congruentes con la forma de enseñar, la actitud colaboradora y de retroalimentación del docente favorece espacios inclusivos en la educación superior. Es necesario impulsar estrategias evaluativas que incorporen el criterio del estudiante.
- ✓ La formación del docente universitario demanda dominio de la docencia y de experiencias profesionales en el área disciplinar.
- ✓ El ambiente ha de ofrecer oportunidades para que todas las personas puedan aprender y comprometer al estudiantado a ser gestor de su aprendizaje.

Con relación al objetivo que pretendía elaborar un manual de estrategias educativas inclusivas para la formación de formadores en la Carrera de Educación Especial se concluye que:

- ✓ El Manual integra una amplia diversidad de estrategias educativas que se desprenden de la revisión teórica.
- ✓ El Manual se ha estructurado en 4 grandes ejes a saber: El accionar del docente formador, Reviso mis huellas, Colaboro en mis experiencias de aprendizajes: aportes a la programación docente, Aprendo con otros.
- ✓ El Manual integra productos de esta investigación como las publicaciones realizadas que enriquecen el apartado de caracterización del contexto.
- ✓ La revisión bibliográfica de la temática como el análisis realizado al perfil del plan de estudios enriqueció los referentes teóricos y los perfiles que se detallan en los ejes Reviso mis huellas, Colaboro en mis experiencias de aprendizajes: aportes a la programación docente, Aprendo con otros.

Para el objetivo implementar estrategias educativas inclusivas en la formación del profesorado de la carrera de Educación Especial, se logró establecer según el criterio del estudiantado de un curso de la carrera que vivenciaron en su experiencia cotidiana de aprendizaje 42 estrategias, las cuales consideran pertinentes para la formación de docentes.

### **Recomendaciones**

Como recomendaciones de esta investigación se tiene:

- Divulgar el Manual con el profesorado de la carrera de Educación Especial y con otras instancias universitarias interesadas como Docencia Universitaria o la Facultad de Educación.
- Realizar otra propuesta de investigación para profundizar en la temática de las estrategias de evaluación de los aprendizajes en la educación superior que favorezcan la inclusión educativa.
- Para el profesorado formador, valorar las estrategias educativas que utilizan, el Manual de esta investigación puede ser un referente normativo y modificar o bien introducir aquellas que favorezcan la vivencia de la inclusión en la formación de los futuros docentes.

### **Limitaciones**

Una de las limitaciones fue la poca existencia de referencias bibliográficas que aborden la temática de las estrategias inclusivas en la formación universitaria.

En el año 2013 se presentó la dificultad de la disponibilidad del profesorado para realizar las entrevistas debido a las múltiples tareas que estas personas realizan. Para la investigación hubiera resultado de mucho provecho investigar a otros docentes de la carrera y a pesar de que se contactaron en varias oportunidades fue imposible concertar una cita.

Otra limitación enfrentada en esta investigación fue que la investigadora no utilizara una técnica para sistematizar la aplicación de las diferentes estrategias inclusivas correspondientes al cuarto objetivo, incidiendo en la rigurosidad de los hallazgos propios a la aplicación y valoración de las estrategias educativas inclusivas incluidas en el Manual.

Otra limitación fue el tiempo que demandó el trabajo con las personas juezas, lo que incidió en el retraso para el logro del objetivo número 3.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mel. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. NARCEA S.A. de Ediciones: Madrid, España.
- Alcántar, L.E. (2002). La interpretación en la investigación social: apenas una mirada a su complejidad. En Piña, JM. Pontón (coord.) Cultura y procesos educativos. México: CESU/UNAM.
- Álvarez, Víctor, Padilla, Teresa, Rodríguez, Javier, Torres, Juan y Suárez, Magdalena. (2011). Análisis de la participación del alumno universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de pedagogía*, 250, 401-426.
- Arnaiz, Pilar. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, Pilar. (2005). Atención a la diversidad programación curricular. Costa Rica: EUNED.
- Ashman, Adrian. (2010). Modelling inclusive practices in postgraduate tertiary education courses. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 667-680.
- Ávila, Ana y Esquivel, Victoria. (2009). Educación Inclusiva en nuestras aulas. (Nº37). San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA.
- Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia & Howell, Claire. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Ediciones Morata: Madrid, España.
- Bautista, María y Murga, María. (2011). La Evaluación por Pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. Estudio de caso. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación: Barcelona, España*.
- Bernice, Amelia, Aguinaga, Patricia. y Ávila, Claudia. (Abril, 2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura*, 10 (12), 48-59.
- Biggs, John. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. (2 Ed.). España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bolaños, Carolina, Vargas, Alicia, Velázquez, Leda. (1999). Hacia un diseño curricular alternativo en la educación superior. *Revista Educación Especial*, (23), 185-194. Recuperado de: <http://www.cea.ucr.ac.cr/diea/documentos/Dise%20curricular%20alternativo.pdf>
- Botacio, Carniola y Acosta, Mavis. Experiencias innovadoras en la formación inicial de docentes. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC y Agencia Española de Cooperación Internacional AECI.
- Boyle, Christopher, Brooke, Scriven, Durning, Sara & Downes, Carissa. (2011). Facilitating the learning of all students: the 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78.

- Castelló, Montserrat; Guasch, Teresa y Liesa, Eva. (1999). Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y líneas de investigación. *IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación: Camagüey, Cuba*.
- Consejo Superior de Educación. (1997). Políticas de acceso a la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales. San José: Costa Rica.
- De Luca, Catherina. (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), nº 18 (pp. 901-922).
- De Oliveira, Cristina. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, 33, 91-110.
- Escribano, Alicia & Del Valle, Ánegela. (2008). Aprendizaje basado en problemas, una propuesta metodológica en Educación Superior. NARCEA S.A. de Ediciones: Madrid, España.
- Evans, Carol. & Waring, Mike. (agosto, 2006). Towards Inclusive Teacher Education: sensitizing individuals to how they learn. *Educational Psychology*, 26 (4), 499–518.
- Fernández, María, Alape, Alberto, Calvo, Luis, Centeno, Carolina, Gómez, Georgina, Granados, Karol, Madrigal, Marvin, Murillo, Ana, Pinto, Adrián, Quesada, Silvia, Salas, Elvira, Somarribas, Luis, Vindas, Luisa y Campos, Diana. (2012). Aprendizaje cooperativo en un curso de bioquímica: opinión de estudiantes y efecto en su rendimiento académico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-26. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
- Fernández, O., Martínez-Conde, M., Melipillán, R. (2009) Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos* 35(1), 27-45.
- Florian, Lani; Young, Kathryn & Rouse, Martyn. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Flores, Óscar; Verdú, Noemí; Giménez, Pilar ; Juárez, Jordi; Mur, José Antonio & Menduiña, Cristina. (2011). Web 2.0 en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo a través de la tecnología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 931-960. ISSN: 1696-2095. 2011, no. 24
- Fromm, Lidia y Ramos, Vivian. (2009). La Práctica pedagógica cotidiana : hacia Nuevos modelos de investigación en el aula (n.8) . Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA.
- Forlin, C.; Earle, C.; Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Serving teacher's Perceptions about Inclusion. **Exceptionality Education International**, 21 (3).

- Gaete, Ricardo. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Universidad de La Sabana. Facultad de Educación*, 14 (2). 289-307.
- Gafoor, Abdul y Asaraf, Muhammed. (2009). Inclusive Education: does the regular teacher programme make difference in knowledge and attitudes?. *Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación, Investigación e Innovación para Sociedades Inclusivas. Dravidian University: Andhra Pradesh, India.*
- Gómez, Miguel. (1999). *Elementos de estadística descriptiva*. San José: EUNED.
- González, Carlos, Montenegro, Helena, López, Lorena, Munita, Isabel y Collao, Paula. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación* 35, 21-49.
- Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio - educativa. Coordinación Educativa Cultural Cetroamericana. San José: Print center. Colección. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (Ider).
- Guðjónsdóttir, Hafdís; Cacciattolo, Marcelle; Dakich, Eva ; Davies, Anne ; Kelly, Claire & Dalmau, Mary. Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. *Journal of research on technology in education* , 40(2), 165–182.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). México: Mc Graw Hill
- Herrera Lucía, Jiménez, Gracia y Castro, Ángel. (2011). Aprendizajes del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692.
- Herrera, Lucía y Lorenzo, Oswaldo. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Universidad de La Sabana, Facultad de Educación*, 13 (3), pp. 75-98.
- Iñiguez, L. (2008). Entrevista Grupal. *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*, 1 – 7. Extraído 16 octubre, 2009, de <http://psicologiasocial.uab.es/lupicinio/index.php?option=co>
- LePage, Pamela & Courey, Sue. (2010). Curriculum Recommendations for Inclusive Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling*, 6, (2).
- Loreman, Tim. (2010). Essential inclusive education-related outcomes for Alberta Preservice Teachers. *The Alberta Journal of Education Research*, 56(2), 124-142.
- Maciel de Oliveira, Cristina. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Septiembre – Diciembre (33).
- Moreno, María. (s.f.). Estrategias de aprendizaje. Universidad de Camagüey: Cuba.

- Odom, Samuel; Buysee, Virginia & Soukakou, Elena. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 344-356.
- Picado, M. (2006). Un acercamiento a la evaluación cualitativa. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rosales, Analía. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd75/estrateg.htm>
- Rué, Joan. (2009). El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior. Narcea S.A de Ediciones: Madrid, España.
- Sandoval, Marta , López, Miguel, Durán, Giné, y Echeita, Gerardo. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* 5,227-238.
- Sección de Educación Especial. (2002). Plan de Estudios del Bachillerato en Ciencias de la educación con énfasis en Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.
- Sección de Educación Especial. (2011). Informe de autoevaluación de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.
- Solórzano, Julieta. (2012). Las actitudes hacia la atención educativa de la diversidad en estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Proyecto de investigación N° 724-B0-122. Informe final entregado al Instituto de Investigación en Educación.
- Tagler, Tania. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*. 34, 203-215.
- UNESCO. (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva Materiales de apoyo para responsables de Políticas educativas. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/files/21505/10886659511temario\\_abierto\\_educacion\\_inclusiva\\_manual.pdf/temario\\_abierto\\_educacion\\_inclusiva\\_manual.pdf](http://portal.unesco.org/es/files/21505/10886659511temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf/temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf)
- Universidad de Costa Rica. (2012). Estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de [http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto\\_organico.pdf](http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf)
- Villar, Luis, Correa, Juliana; Gaytán, Susana; Hervás, Carlos; Maldonado, María Dolores; Medianero, José María; Ortega, Amalia; Reyes, Miguel; Romero, Carmen; Romero, Rosalía; Ruiz, María Dolores; Toledo, Purificación; Vázquez, Alfonso y Cantillana, Concepción. (mayo-agosto 2003). Innovación curricular, ambiente percibido y desarrollo profesional en la Universidad de Sevilla. *Revista española de pedagogía*, 225, 265-284
- Wolfberg, Pamela; LePage, Pamela & Cook, Ellen. (2009). Innovations in inclusive education: two teacher preparation programs at the San Francisco State University. *International journal of whole schooling*, 5, 2.

# Anexos