

## Incidencias de la formación permanente del docente en la atención de necesidades educativas especiales (NEE) en una escuela común

Quênia Felinto Del Nascimento / [felintofilho1965@gmail.com](mailto:felintofilho1965@gmail.com)

Programa de Internacionalización Académica de la Universidad Nacional Experimental de Guayana

Milagros Isabel Cova / [mcova.uneg.postgrado@gmail.com](mailto:mcova.uneg.postgrado@gmail.com)

Universidad Nacional Experimental de Guayana

### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar la incidencia de la formación permanente del docente en la atención de las necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela estatal Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil. El enfoque teórico asumido se basa en la perspectiva constructivista (Díaz y Hernández) y la pedagogía de la complejidad (Davis y Sumara; Doll) considerando la atención de las necesidades educativas especiales y la formación permanente en un marco de la educación inclusiva desde la perspectiva de Booth y Ainscow. La unidad de observación se enfocó en tres profesores como informantes clave quienes atienden alumnos con NEE. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada y la observación no participante. Los resultados evidencian que están presentes algunos aspectos de inclusión en la Escuela Estatal Antonio Augusto Martins con poco desarrollo de la práctica pedagógica para la inclusión, resaltando la necesidad de formación permanente del docente para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos con diversidad funcional. Las conclusiones principales se orientan a que aún este centro escolar se mantiene en una estrategia de inclusión por matrícula (recepción de alumnos con NEE) sin fortalecer los otros aspectos de la “escuela inclusiva” como la formación permanente colaborativa.

**Palabras claves:** Formación docente, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, constructivismo, pedagogía de la complejidad.

The main objective of this research was to analyze the incidence of teacher training in the attention of special educational needs (SEN) in the Antonio Augusto Martins - Cantá / RR, Brazil. The theoretical approach assumed is based on the constructivist perspective (Díaz & Hernández) and the pedagogy of complexity (Davis & Sumara; Doll) considering the attention of special educational needs and ongoing training in a framework of inclusive education from the point of view of Booth & Ainscow. The observation unit focused on three teachers as key informants who serve students with SEN. For data collection, we used semi-structured interview technique and non-participant observation. The results show that some aspects of inclusion are present in the Antonio Augusto Martins State School with little development of the pedagogical practice for inclusion, highlighting the need for permanent teacher training to meet the special educational needs of students with functional diversity. The main conclusions are that even this school remains in a strategy of inclusion by enrollment (reception of students with SEN) without strengthening the other aspects of the "inclusive school" as it is collaborative lifelong learning.

**Key-words:** Teaching training, inclusive education, special educational needs, constructivism, pedagogy of complexity.

### Abstract

## Introducción

Los sistemas educativos deben ajustarse a la realidad de la sociedad donde se desenvuelve, para ello es necesario tomar en cuenta la diversidad en el sentido amplio de variaciones que se presentan en el ámbito escolar a fin de fomentar la educación inclusiva en sus distintas dimensiones (elaborar políticas, crear cultura y desarrollar prácticas inclusivas) en que predomine la valoración de las personas y el respeto a las diferencias. Por ello, las políticas educativas de cada nación se encuentran enmarcadas bajo los lineamientos internacionales, con la finalidad de brindar respuestas educativas a la diversidad.

Asimismo, la implantación de políticas educativas que conllevan a la inclusión va revelando situaciones o problemas asociados a tal proceso; como es el caso de la preparación docente para hacerle frente a la atención de las necesidades educativas especiales (NEE). En particular, en unidades educativas ubicadas en la vasta geografía del país, alejadas de los centros de acción principales. Por ende, en esta investigación se plantea como intención principal un análisis de la incidencia acerca de la formación permanente del profesorado hacia la atención de las NEE en una escuela común; tal como, en el caso específico de la Escuela Estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil.

De allí la importancia de los conocimientos que poseen los docentes sobre la intervención pedagógica hacia los alumnos con diversidad funcional en el sentido de insuficiencias del entorno social más que en sus limitaciones y dificultades, puesto que constituye un proceso que debe desarrollarse de manera continua, sistemática y progresiva que implica el desarrollo de estrategias metodológicas acordes a las necesidades de cada estudiante que garanticen la independencia personal, la socialización, la comunicación, la adquisición de habilidades y destrezas; a su vez, el desarrollo cognitivo que le permitan insertarse adecuadamente.

Desde esta perspectiva, se presenta este reporte de investigación aplicado en una escuela común en Brasil cuyo propósito general consistió en analizar la

incidencia de la formación permanente del docente en la atención de las NEE en la escuela estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil. Para ello, se plantearon propósitos específicos siguientes: primero, caracterizar el proceso de formación del docente en relación a la educación inclusiva y la atención de las NEE; segundo, identificar los aspectos de atención y recursos psicopedagógicos específicos que demandan de parte del docente los alumnos con NEE y, tercero, relacionar los aspectos de la formación recibida o su falta, así como su experiencia docente, con la facilitación o limitación del proceso de atención a los requerimientos específicos de los estudiantes con NEE.

El presente trabajo de investigación se basó en la perspectiva constructivista (Díaz y Hernández, 1999) de la educación inclusiva desde los planteamientos de Booth y Ainscow (2002) en un marco de la pedagogía de la complejidad (Doll; Davis y Sumara en Maldonado, 2014). Se justificó por la necesidad de los estudios que den cuenta de resultados sobre las políticas sobre inclusión educativa llevadas a cabo en los países, en particular, que considere a las personas con NEE bajo inclusión social dentro de la escuela común. En este contexto, este trabajo aporta elementos específicos para mejorar la formación continua del docente en atención a las NEE en la escuela común.

Por su parte, la relevancia académica resalta a través del ejercicio de la metodología cualitativa de este estudio mediante el cual permitió la concientización de los maestros y docentes de la escuela estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, acerca de la necesidad de formación permanente sobre las necesidades educativas especiales como garantía para la promoción de una escuela inclusiva. Su aporte es de inmediata aplicación para ayudar a la adecuación de los espacios educativos que permitan la consolidación de una sociedad integradora e inclusiva.

## Bases Teóricas

Los enfoques asumidos para la fundamentación de este trabajo de investigación consisten: En primer lugar, la perspectiva constructiva desde la idea de “la

función del docente como articulador de los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (Díaz y Hernández, 1999; p. 17) y los principios de la educación inclusiva en un marco constructivista (Booth y Ainscow, 2002). Se tomará en cuenta lo ontológico, epistemológico y la metodología con carácter relativo al considerar la construcción de la realidad para un contexto local y específico; la construcción del conocimiento desde los actores y su experiencia en educación inclusiva y atención de NEE y el significado que le atribuyen; cuyos resultados se construirán, utilizando una postura hermenéutica-dialéctica en la búsqueda de una comprensión contextualizada desde los actores en un proceso de interpretación y contraste (Sandin, 2003).

En segundo lugar, desde la perspectiva de la pedagogía de la complejidad, como “la posibilidad de atender la impredecibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, antes que los clásicos programas, objetivos y planeación” (Doll et al. en Maldonado, 2014; p. 7). Este trabajo de investigación constituye una respuesta educativa hacia los desafíos que se presentan en el proceso educativo producto de la complejidad de los problemas actuales, es decir, “volver la mirada y profundizar en las contribuciones que las ciencias de la complejidad permiten en contextos de crisis y en tiempos de fluctuaciones” (Davis y Sumara en Maldonado, 2014; p. 7). Las NEE constituyen un tema que requiere de una atención especializada desde distintas áreas por la relevancia personal y social del tema.

## Educación Inclusiva

La OEI (2015) señala acerca de la educación inclusiva, lo siguiente:

La inclusión implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar

respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos (p. 232).

Cabe destacar, que bajo la educación inclusiva se establece un proceso de cambio del sistema educativo para que todo el alumnado tenga una acertada escolarización y una atención adecuada durante el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de evitar la segregación y transformar la sociedad.

## Características de la Educación Inclusiva

Para poder llevar a la praxis la idea de una escuela donde todos tengan cabida de una forma natural, armoniosa y sin conflictos significativos; que además resulte exitosa a la hora de extraer el máximo potencial individual de cada alumno o alumna, es necesario que se den las siguientes características:

El principio rector y filosófico de un proyecto educativo inclusivo debe basarse en el concepto de “Nosotros” como sinónimo de comunidad. Debe ser una escuela flexible en su currículo, evaluación, promoción y organización. La escuela debe estar enfocada y prestar una gran atención a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje de cada alumno de manera individual. Es importante considerar la humanización, libertad, democracia, justicia e igualdad de oportunidades que deben ser los principales valores por los que se rigen las diversas actuaciones y actividades de la escuela (Booth y Ainscow, 2002). A nivel metodológico, el enfoque ha de centrarse en las características del alumno y no tanto en los contenidos.

## Formación colaborativa para apoyo pedagógico y otros docentes

La escuela inclusiva se fortalece con el liderazgo de las escuelas, una cultura colaborativa, arreglos y adaptaciones de la infraestructura para facilitar el acceso; así como con la posibilidad de intercambio de las experiencias entre profesores y con el desarrollo profesional de especialistas. A su vez, Idol (2006)

plantea diversos indicadores del éxito de la praxis inclusiva dentro de un contexto escolar, a saber:

[Se considerarán] los tipos de discapacidad de los estudiantes que participan en educación especial, la cantidad de tiempo que los estudiantes de educación especial utilizan aprendiendo en el programa de educación general de la escuela, la cantidad de personal de apoyo disponible y cómo ellos son utilizados, la cantidad y tipo de derivaciones para realizar evaluación especial, la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares. (p. 27).

Este autor señala como indicador de éxito de las prácticas inclusivas, la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con NEE y hacia la inclusión.

## Intercambio de Conocimiento y Experiencia en la Comunidad Escolar

Generalmente, tal como lo plantean Míguez y Esperben (2014) la relación entre docentes y padres de familia se limita a la entrega de boletas de calificaciones, organización de algún evento social e informes de la mala conducta de los niños o del bajo aprovechamiento escolar. Las ocasiones en las que estos espacios tienen como finalidad analizar otros aspectos, son pocas, como: la convivencia familiar, la comunicación, la relación afectiva entre padres e hijos, la orientación para que apoyen el trabajo escolar en casa.

Es necesario que los maestros y padres de familia en conjunto encuentren mejores formas de trato hacia los niños. Para ello se requiere que planeen esta coordinación; es decir, formulen estrategias y condiciones para lograrlo. Muchas veces, los padres requieren mayor información acerca del desarrollo de sus hijos y de cómo tratarlos. Por su parte, el maestro puede promover reuniones en donde algunos especialistas hablen sobre las características del niño y

los padres planteen sus dudas con el fin de construir alternativas de solución para mejorar su relación con ellos. Esto es muy pertinente en las escuelas donde se ha incorporado el auxiliar docente como estrategia de la “escuela inclusiva”.

## Fomento de la comunicación con la familia

En un contexto general, se requiere que el maestro informe constantemente a los padres sobre los avances y dificultades de sus hijos en cuanto a su rendimiento académico y no sólo los llame para darles resultados finales. Es importante que reconozcan el esfuerzo de los niños y en el caso que su aprovechamiento escolar fuera bajo, hacerles ver que estas fallas en el aprendizaje son punto de partida para reiniciar el proceso (Grau, 1998).

En el contexto de la educación inclusiva (EI), es necesario que se generen espacios para la reflexión e investigación de los diversos aspectos de un problema; mediante la puesta en común de sus conocimientos y experiencias, ofreciendo alternativas de solución y planeando la forma en que se trabajarán estos temas con la comunidad escolar (familiares incluidos).

## Promoción de Actitudes Positivas hacia la Multiculturalidad en el Aula

La introducción de estrategias para fomentar actitudes positivas interculturales dentro de la organización habitual de la clase no ha sido tarea fácil tal como lo plantean Cabrera y otros (1999). Para ello, los planes de formación permanente del profesorado ya emplean parte de sus objetivos en el asesoramiento sobre la introducción de contenidos sobre estos valores dentro de las programaciones de aula. El MEC (1992), sugiere que el papel del docente en el ejercicio de estas estrategias ha de basarse en las siguientes cualidades:

**Autenticidad.** Coincidiendo lo que dice con lo que hace.

**Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula.** (...) Conocer y llevar a cabo actividades sobre negociación, escucha activa, empatía o mediación es imprescindible para lograr un buen clima, no sólo en las relaciones de aula, sino de todo el centro y la comunidad educativa en general.

**Aceptación incondicional de sus propios alumnos,** considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto y consideración.

**Comprensión y confianza.** Son cualidades muy dependientes de la anterior; el docente deberá ser capaz de comprender el mundo infantil y adolescente y la confianza hacia sus alumnos será la consecuencia más inmediata de este proceso.

**Estímulo recíproco entre alumnos-profesores,** en las diferentes y numerosas experiencias didácticas.

**Trabajo cooperativos** que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos. (p. 32-36)

## Necesidades Educativas Especiales

Aguilera (2004) define lo siguiente acerca de las NEE:

Una necesidad educativa es especial cuando deriva de una dificultad de aprendizaje de tal envergadura que exige la provisión de recursos y/o actuaciones educativas especiales; esto es, un niño tiene una necesidad educativa especial si tiene una dificultad de aprendizaje que reclama que se haga para él una provisión educativa especial. Y decimos que un escolar tiene una dificultad de aprendizaje cuando tiene un problema para aprender significativamente mayor que los niños de su edad (p. 192).

Según los autores Mora y Aguilera, tomado de Aguilera (2004) la definición de las NEE presentan las siguientes características: *“son relativas, es un concepto amplio y normalizador, responden a un*

*modelo educativo de las dificultades del aprendizaje, no determina el emplazamiento escolar del niño”* (p. 194). Las NEE no son exclusivas porque cualquier alumno puede presentar alguna diversidad transitoria en cualquier momento del acto educativo.

## Problemas de aprendizaje

En el ámbito educativo, podemos decir que el alumno con este tipo de problemas sufre una especial dificultad para manejar de modo ágil y preciso la información; es decir, le cuesta procesar y sostener mentalmente los datos que recibe y expresar, emplear o ejecutar organizadamente los conocimientos y procedimientos instruidos. De este modo, el funcionamiento de las vías necesarias (visual, auditiva, táctil y motriz, simbólica, verbal) para todo ello podría en algunos casos mostrarse alterado de modo aislado, viéndose afectadas en principio sólo las actividades escolares donde predominase tal función (Echeita, 1998).

Las “dificultades de aprendizaje” no son resultado de una discapacidad o de una deficiencia puesto que, si bien con gran esfuerzo, el alumno con estas dificultades puede ir compensando y subsanando en cierto grado los efectos de su problema. Aprende porque es inteligente y es capaz de “crear” sus propias estrategias para ir asimilando los conocimientos que se le ofrecen. Con el tiempo se le hace muy difícil comprender nuevos contenidos escolares más complejos.

En consecuencia el niño con “dificultades de aprendizaje” no aprende las letras y los números a la misma velocidad que la mayoría de sus compañeros; no logra fijar los conceptos y los términos específicos de las materias; no consigue elaborar suficientemente los conocimientos memorizados, dando respuestas excesivamente escuetas y en ocasiones confundiendo esos conocimientos con otros cercanos (Echeita, 1998).

Cabe destacar, que si el problema no se detecta y no se ofrece ayuda, conforme avancen los cursos, la situación de aprendizaje escolar puede llegar a hacerse insostenible para el alumno, y por añadidura para los padres y profesores que no aciertan a comprender qué es lo que sucede.

## Necesidades Especiales en un Marco de Inclusión

La inclusión de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, trasciende en sus implicaciones el ámbito puramente educativo, involucrando la esfera valórica. Esto sucede, en la medida que da cuenta de cómo una sociedad resuelve y se hace cargo de una manera no segregada de los niños que presentan algún tipo de discapacidad.

García Etchegoyen (2001) aborda la integración como el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a personas que están segregadas y aisladas de la sociedad. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, desarrollándose como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos como ciudadanos. Desde la expectativa cuando se habla de integración y actualmente, más bien de inclusión, se está haciendo referencia a la identificación, evaluación y desarrollo de programas especiales orientados a niños y personas cuyas dificultades o desventajas para aprender, requieren de ayuda adicional para alcanzar su pleno desarrollo educativo. Giné (2001), al respecto se plantea que:

Tales dificultades se pueden relacionar con disfunciones físicas o sensoriales, como son los problemas severos de visión o de audición. También, se incluyen como niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), aquellos que presentan trastornos severos en el área del lenguaje y aquellos que presentan trastornos severos de aprendizaje, ya sean estos generales o específicos. Las dificultades emocionales o de conducta, que por su gravedad hacen difícil la adaptación del niño al sistema escolar, también se han incluido dentro de los estudiantes que requieren de una asistencia especializada. (p.144).

Cualquiera sea el tipo de discapacidad que aqueja a estos niños, suelen presentar dificultades de aprendizaje en el contexto escolar normal, lo cual puede afectar la lectura, la escritura, el lenguaje, las matemáticas y/o el ámbito del desarrollo socioemo-

cional, sino se aplican medidas especiales para facilitar la integración y el mejor desarrollo de cada niño con necesidades educativas especiales.

## Atención a la diversidad y multiculturalidad en Alumnos con NEE

La asistencia especializada a niños con necesidades educativas especiales, puede darse en el contexto de la educación regular, en lo que se ha llamado escuelas integradas, o bien, en escuelas especiales, en un modelo de educación segregada (Bautista, 1990). Un alumno con necesidades educativas puede presentar mayores dificultades en una escuela que en otra, debido a los diferentes planteamientos educativos, a su organización y el tipo de respuesta educativa que se dé. La escuela, centro educativo que es el reflejo fiel de la sociedad debe responder a la diversidad de su estudiando con todos los medios a su alcance, si quiere realmente ofrecer la calidad educativa de la que se habla y que es preciso concretar de algún modo.

## Trabajo colaborativo con docentes especialistas en NEE

El docente de educación especial en el ámbito del aula coordina y programa la atención educativa integral de los niños con necesidades educativas especiales que no logran beneficiarse por completo de las estrategias planteadas dentro del aula regular. En el ámbito comunitario promueve la participación activa de los distintos actores involucrados en el quehacer educativo (Blanco, 2000).

Según Blanco (2000), el docente especialista debe desempeñarse como promotor social e integrador, como tal, coordina y coopera con el docente de aula regular, para favorecer la acción pedagógica. Es así como también coordina y programa, en el aula especial la atención educativa integral de los niños que no logran beneficiarse por completo de las estrategias planteadas dentro del aula regular y promueve en el ámbito comunitario la participación activa de los distintos actores involucrados en el hecho edu-

cativo. El rol del docente especialista es brindar, en un trabajo coordinado y cooperativo con el docente del aula, atención educativa integral especializada de acuerdo con la necesidad educativa del alumno, además, de ofrecer orientación a los docentes regulares y a la familia.

## Integración inversa

Cuando alumnos con necesidades educativas especiales se escolarizan en los centros escolares, habitualmente lo hacen con recursos o respuestas propios de la integración educativa en la búsqueda de la educación inclusiva. Por ello, los alumnos con NEE son incorporados en aulas ordinarias con algunos apoyos o reciben enseñanza en aulas específicas a cargo de docentes especialistas (Zardel y Blanca, 2012).

En sentido contrario se ha experimentado con algunas innovaciones educativas basada en la "integración inversa". Esto es, alumnos sin NEE son invitados y se les permite acudir, en diversos momentos de la jornada escolar, a las aulas específicas, para integrarse con sus compañeros que sí presentan tales necesidades; apoyándolos, realizando actividades conjuntas, con un mutuo enriquecimiento educativo que lleva a aprendizajes, en su más amplio y alto sentido, bastante relevantes (Zardel y Blanca, 2012).

## Formación Permanente o Continua

Libâneo (2004) define la formación continua como "la extensión de la formación inicial, orientada a la mejora teórica y práctica del profesional en el contexto del trabajo y el desarrollo de una cultura general más amplia, además del ejercicio profesional" (p. 227). La formación permanente trata de una preparación personal para transformar al docente, de tal forma que genere un buen desarrollo en el ejercicio de la profesión y, por ende, produzca mejoras del centro educativo.

## Formación para la Atención de las NEE

La atención integral al alumnado que presenta

necesidades educativas especiales se iniciará desde el mismo momento en que la necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión. Los centros educativos dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la Ley Orgánica de Educación( art. 71.1, 2006).

Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el citado sistema. (art.72.3).

Se contribuirá, por parte de las Administraciones educativas, a favorecer la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado. (art.72.1).

Las condiciones de realización de las pruebas establecidas en la Ley Orgánica de Educación se adaptarán para aquellas personas con discapacidad que así lo requiere. (art.74.5)

## Principios Pedagógicos para la Transformación de la Práctica docente

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) recoge aspectos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, auspiciada por la UNESCO, que pueden considerarse em un plan para la atención de las NEE y que se resumen en los principios siguientes: Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, la planificación para potenciar el aprendizaje, la generación de ambientes de aprendizaje, énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados, uso de materiales educativos para favorecer el aprendizaje, evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender la diversidad, la incorporación de temas de relevancia social, renovar el pacto entre los estudiantes, los docentes, las familias y la escuela y la tutoría y asesoría académica a la escuela (SEP, 2011).

## Bases Legales y Normativas sobre la Educación Inclusiva y las NEE

La inclusión educativa está fundamentada en normativas internacionales y principios éticos que deben regir la interacción humana como son las siguientes:

- **Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).** Se llega al acuerdo que todos los derechos deben ser aplicados a todas las niñas y niños sin excepción alguna y es obligación de los estados tomar las medidas que sean necesarias para proteger a sus niños y niñas de cualquier tipo de discriminación.
- **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990).** Se hace la recordación explícita de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas y tomar las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del servicio educativo.
- **Conferencia Mundial de Derechos (Viena, 1993).** En esta conferencia se establece la ampliación del concepto de universalidad de los Derechos Humanos.
- **Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994).** Buscan garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.
- **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales NEE: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994).** El principio formulado en el Marco de Acción de Salamanca señala que “las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos” (artículo 2 de la Declaración). Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.
- **Declaración de educación para todos: Un**

**asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007).** Este documento es el soporte para las deliberaciones de la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina. El tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.

## Legislación Brasileña sobre Educación Inclusiva e integración NEE

De acuerdo a Lagos (2007), Coordinadora General de Educación Infantil del Ministerio de Educación (MEC), en relación a los derechos y deberes de los estudiantes existe la siguiente información sobre Legislación Educativa de Brasil, conformada por:

Constitución de la República Federativa de Brasil (1988).

Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996)

Estatuto de la Niño (a) y del Adolescente (1990)

Plan Nacional de Educación (2001)

Leyes que incluyen el niño y la niña de 6 años en enseñanza fundamental (2006)

Educación Básica y de Valorización de Profesionales de Educación (2006)

Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. Ministerio de Educación el 7 de enero de 2008.

## Perspectiva Metodológica

Es así como en la presente investigación la unidad de estudio está constituida por el ente donde se desarrolla y recopila toda la información, en el caso de la presente investigación es la formación permanente del docente para la atención de las necesidades educativas especiales en la escuela estatal Antonio

Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil.

De modo que, en un grupo de 16 profesores de los cuales 10 atienden a alumnos con NEE, se consideraron como informantes claves tres docentes dispuestos a participar en la investigación donde uno se orienta a áreas específicas y dos son asistentes.

La Tabla 1 presenta un resumen que caracteriza la formación de cada docente considerado para la investigación en la Escuela Estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil.

**Tabla 1.** Docentes participantes A, B y C en la Escuela Estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, BRASIL. (1)

Identificación	Edad	Características
Docente A	40 años	15 años de experiencia en la escuela elemental inferior, desempeñándose como Auxiliar de Educación Especial. Licenciatura en Pedagogía y Postgrado en Psicopedagogía Clínica e Institucional.
Docente B	26 años	5 años de experiencia en la escuela elemental inferior, desempeñándose como Educación Especial, Licenciatura en Pedagogía.
Docente C	50 años	24 años de experiencia en la escuela elemental inferior, desempeñándose como docente de Historia atendiendo 6° a 9° año de la escuela primaria, Licenciatura en Historia.

**Fuente:** Datos recolectados de la Ficha del Docente aplicada en la Escuela Estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil (Julio 2018).

En la Tabla 2 se caracterizan las aulas asociadas a cada docente en las que fue observado su proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Tabla 2.** Caracterización del aula del docente que atiende NEE. (2)

Identificación	Características
Aula Docente A	Clase de 6° grado A de la escuela elemental del turno Mañana con 18 estudiantes (10 varones y 8 niñas). La clase tiene un estudiante que presenta NEE-sordera.
Aula Docente B	Clase de 6° grado B de la escuela elemental del turno Mañana con 16 estudiantes (10 varones y 6 niñas). Entre el grupo de edad de 11 a 13 años. La clase tiene un estudiante con NEE-parálisis cerebral.
Aula Docente C	Clase de 6° grado C de la escuela elemental del turno Matutino, con 18 estudiantes (10 varones y 08 niñas). La clase tiene un estudiante que presenta necesidad educativa especial-sordera.

**Fuente:** Datos registrados en la guía de observación aplicada en la Escuela Estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil (Julio 2018).

## Técnicas de Investigación

Esta investigación se apoyó en la observación no participante del acto educativo, entrevistas semi-estructuradas a los docentes como informantes claves, las conversaciones informales y el análisis de documentos que fueron facilitados por la institución educativa.

La recolección de datos de la presente investigación se realizó durante el período escolar entre julio y agosto de 2018, a través del método de investigación cualitativa. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron: una ficha del docente, un cuestionario semi-estructurado para la entrevista a los profesores que enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales, la guía de observación y diario de campo (se solicitaron las autorizaciones correspondientes).

## Análisis de los Datos

En la investigación se consideraron categorías previas asociadas a la formación del docente para atender las NEE en un proceso de comparación continua a partir de un estudio minucioso de cada entrevista, cada conversación o cada documento suministrado.

Las categorías que se seleccionaron atienden los propósitos específicos planteados en la investigación: Formación del Docente en educación inclusiva y necesidades educativas especiales (FD), Recursos Psicopedagógicos Específicos para la atención a NEE (RPE) y la relación Formación y Atención a los Requerimientos Específicos (FARE). Por consiguiente, en cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías, para facilitar la indagación con los distintos informantes, basadas en la perspectiva constructivista de la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2002) y la visión de la educación como totalidad desde la pedagogía de la complejidad (Davis y Sumara en Maldonado, 2014); tal como se detalla en la Tabla 3, lo cual permitió hacer manejable el cúmulo de información registrada durante el trabajo de campo. En las Tablas 4, 5 y 6 se definen cada una de las sub-categorías que guió el análisis e interpretación los datos.

**Tabla 3.** Categorías y Sub-categorías. (3)

Categoría	Código	Sub-categoría
Formación del Docente	FD	-Formación entre colaboradores y con especialista em NEE (intercambio de conocimiento y experiencia) -Formación para la atención a la diversidad y multiculturalidad -Formación para la atención de las "Necesidades especiales" en un marco de inclusión -Formación relativa a la legislación y políticas e integración NEE

**Cont... Tabla 3:** Categorías y Sub-categorías. (3)

Categoría	Código	Sub-categoría
Recursos Psicopedagógicos Específicos	RPE	-Tutoría específica al alumno con NEE -Acomodación y ajuste de la enseñanza y aprendizaje -Comunicación -Trabajo colaborativo entre estudiantes -Promoción o no de la integración inversa -Atención y participación de las familias
Formación y Atención a los Requerimientos Específicos	FARE	-Facilitadores de los procesos de atención de NEE -Limitadores de los procesos de atención de NEE -Buenas prácticas para la atención de NEE -Lecciones aprendidas en la atención de NEE

**Fuente:** Adaptado de Booth y Ainscow (2002).

En la Tabla 4 se definen las sub-categorías asociadas a la categoría "Formación del Docente"

**Tabla 4.** Formación del Docente (FD). (4)

Subcategoría	Definición
Formación entre colaboradores y con especialistas en NEE	La educación inclusiva plantea que la formación permanente debe darse en la praxis educativa reflexionando en conjunto, compartiendo experiencias entre colegas y en el trabajo con especialistas que apoyan las NEE
Formación para la atención a la diversidad y multiculturalidad	Formación para atender la diversidad, que precisan ser reconocidas en los distintos ámbitos de actuación y aún más en los procesos educativos donde van a requerir tratamientos individuales

Cont...

**Tabla 4.** Formación del Docente (FD). (4)

Subcategoría	Definición
Formación para las "Necesidades especiales" en un marco de inclusión	Formación para la atención de las NEE como parte de la dinámica natural escolar considerando el paradigma de la inclusión para así poder tener conciencia del otro.
Formación relativa a Legislación y políticas en EI e integración NEE	Formación para el fomento del conocimiento e instrumentación de las políticas, legislación y normativas locales, nacionales e internacionales respecto de la EI y las NEE.

Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2002).

**Tabla 5.** Recursos Psicopedagógicos Específicos (RPE). (5)

Subcategoría	Definición
Tutoría específica al alumno con NEE	El apoyo del auxiliar especial y la tutoría específica para la atención del alumno con NEE.
Acomodación y ajuste de la enseñanza y aprendizaje	Conocimiento de las características personales, familiares y socioculturales de los alumnos para detectar la situación inicial de trabajo, y su desarrollo, y va a facilitar la elaboración de una programación idónea y ajustada a las características y necesidades de los alumnos.
Comunicación	Brinda apoyo a docentes, a través de la entrega de información, dando orientaciones generales respecto a que tendrán a un estudiante con discapacidad.
Trabajo colaborativo entre estudiantes	Los alumnos de la escuela interactúan entre ellos realizando actividades junto a los alumnos NEE en el curso del proceso educativo fortaleciendo el crecimiento de ambos grupos.

Cont...

**Tabla 5.** Recursos Psicopedagógicos Específicos (RPE). (5)

Subcategoría	Definición
Integración inversa	Promoción de la asistencia al aula de apoyo de los alumnos NEE acompañados por otros compañeros de sus clases regulares; así como el uso de estrategias y materiales "especiales" por alumnos sin NEE.
Atención y participación de las familias	Se generan espacios para la puesta en común de las inquietudes y necesidades de la planificación, adaptación curricular, necesidades de apoyo al alumno, evaluación considerando a la familia en la dinámica de la escuela.

Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2002).

**Tabla 6.** Formación y Atención a los Requerimientos Específicos (FARE)

Subcategoría	Definición
Facilitadores de los procesos de atención de NEE	Son los aspectos y condiciones que, en el ámbito escolar –social propician la atención de los alumnos con NEE
Limitadores de los procesos de atención de NEE	Son los aspectos y condiciones que, en el ámbito escolar –social limitan la atención de los alumnos con NEE
Buenas prácticas para la atención de NEE	Se refiere a aquellas prácticas docentes, estrategias, metodologías con las cuáles se obtienen resultados favorables en la atención de los alumnos con NEE de forma sostenida.
Leciones aprendidas en la atención de NEE	Son los aprendizajes, susceptibles de sistematizar, que se derivan de los procesos de atención a alumnos con NEE en un marco de inclusión.

Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2002).

## Procedimiento para la Investigación

Para llevar a cabo el proceso de investigación en la escuela en estudio se consideró lo siguiente:

- Contacto a las autoridades del centro educativo y solicitud de permiso para realizar la investigación.
- Se preparó una lista preliminar de informantes clave posibles entre docentes (10 potenciales).
- Se lograron acuerdos de disponibilidad para la investigación con informantes clave a fin de concretar las entrevistas y observaciones.
- Se programaron las visitas de observación a las aulas y las entrevistas con los informantes clave.
- Se prepararon los instrumentos (Ficha del Docente, Guía de Entrevista y Guía de Observación) a utilizar en la recolección de la información con relación a los objetivos planteados en la investigación.
- Se realizó la transcripción de los registros audio de las entrevistas y de las notas de observación y diario de campo.
- Se organizó la información para la búsqueda de las evidencias en las categorías propuestas.
- Se ejecutó la fase analítica de la información recabada a través del proceso de categorización y codificación de los datos a fin de transformar la información que conlleve a la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Sistematizar toda la información recolectada.
- Preparación del informe de la investigación a través de un trabajo escrito.

## Protocolo de Investigación

El proceso de trabajo en campo se organizó según las siguientes fases:

- Una primera interacción con los docentes seleccionados como informantes clave en la que se les solicitó su Ficha de formación y experiencia particular en NEE y educación inclusiva. Luego, se les realizó una entrevista semi-estructurada para profundizar sobre su experiencia con NEE y EI.

- La segunda interacción se realizó en el aula del docente con una Guía de Observación para identificar los tipos de NEE que atiende y las estrategias específicas que utiliza.
- La tercera interacción se realizó para aclarar y realizar un cierre de validación de los datos recolectados con los informantes clave, incorporando las aclaratorias correspondientes.

## Resultados y discusión

Para la interpretación y discusión de los resultados se realizó el análisis desde la perspectiva de las diferentes categorías y sus respectivas subcategorías que fueron definidas en la sección previa “metodología”: Formación del Docente (FD), Recursos Psicopedagógicos Específicos (RPE) y Formación y Atención a los Requerimientos Específicos (FARE).

### Formación del Docente (FD)

Un acercamiento inicial a la formación del docente se realizó desde la revisión de la ficha del docente en cuatro aspectos: Formación inicial, Formación de Postgrado, Formación Continua y Formación en la Experiencia encontrando que desde los casos considerados se plantea un encuentro “tímido” con la educación inclusiva (EI) y la atención de las NEE que se da en su formación inicial o de grado hasta un proceso de profundización con la formación de postgrado (dos de los tres casos) y el desarrollo de su experiencia laboral que es demandado desde la necesidad de su cotidianidad, tal como lo evidenciaron sus declaraciones en las entrevistas:

*Nuestro sistema educativo es muy defectuoso, necesita ser rehecho, especialmente en el aspecto de necesidades educativas especiales. De hecho, los conocimientos adquiridos en esta área de educación inclusiva se restringen a ciertas personas de la Secretaría de educación (...) (Profesor A)*

*En cuanto a este tema, lo veo como una obligación y deber de cada educador tener al menos un conocimiento básico de las políticas educativas de educación especial e inclusiva. En*

*particular, busco estar siempre informado y actualizado de los temas de mi área profesional, aunque el sistema no colabora mucho con la formación del docente (Profesor B)*

Más allá de lo declarado en un currículo vitae o en una ficha, los aspectos específicos como la EI y la atención de las NEE en un marco de inclusión emergieron a partir de la interacción con los actores en la búsqueda de sub-categorías que responden a las expectativas de la EI como: Formación entre colaboradores y con especialistas, formación para la atención a la diversidad y multiculturalidad, formación para las “Necesidades Especiales” en un marco de inclusión y formación relativa a la legislación y políticas e integración NEE todas reunidas en la categoría FD.

La revisión de los tres casos nos mostró que el principio de formación en colaboración con los otros para la EI es incipiente y no está desarrollado en el espacio escolar considerado, al respecto algunas de sus expresiones:

*Desafortunadamente los cursos ofrecidos por el Departamento de educación en esta área no satisfacen nuestras expectativas (...). Queremos intercambiar experiencias, compartir conocimientos, ideas (Profesor B)*

Dos de los casos presentan, potencialmente, formación para trabajar con la diversidad y multiculturalidad. Tal como lo expresa el Profesor A:

*(...) así que fui después y tomé un curso en Libras. Esta capacitación me ha facilitado el proceso de interactuar con otros estudiantes (...)* soy consciente de que debo empoderarme porque la demanda de estudiantes con NEE aumenta cada año. Nosotros los maestros necesitamos mucha ayuda para aprender a trabajar con estos estudiantes. Los profesores auxiliares han sido héroes (Profesor C)

Estas manifestaciones asoman poca profundidad en los procesos de planificación de la formación para promover la EI y la atención de las NEE en espacio escolar regular, muy a pesar de toda la regulación y legislación declarada.

Los casos considerados expresan un conocimiento de la atención de las NEE en un marco de inclusión; sin embargo, su práctica cotidiana evidencia las dificultades a las que se enfrentan al momento de considerar esta integración NEE y EI, según declaran:

*Simplemente me dieron una escuela con síndrome de Down y listo [gestos de preguntas]. Los temas abordados en las universidades parecían tan lejanos de lo que viví en el día a día con esa escuela. Ante este reto decidí hacer un poco de formación en la zona. (...) Creo que la falta de conocimiento en el área ha obstaculizado todo el proceso de enseñanza y aprendizaje entre estudiante-maestro y estudiante-estudiante (Profesor B)*

La Formación del docente desde la perspectiva de atención de las “Necesidades Especiales” en un marco de inclusión se enfrenta a múltiples desafíos en su cotidianidad escolar. No es un asunto solamente de “especializarse”; sino también del desarrollo de una escuela donde los niños tanto con NEE como otros se sientan parte de ella.

Las expresiones de los informantes evidenciaron distintos grados de conocimiento de las políticas, leyes y normas en materia de EI y atención NEE; sin embargo, sus planteamientos convergen hacia la necesidad de este conocimiento para la atención en su centro escolar y su relación con la comunidad escolar.

*Hoy ya estoy dentro de los derechos y deberes de las instituciones, especialmente de la escuela [risas]. Pero lamentablemente mucho [de esto] sólo continuará en el papel, porque los representantes y los órganos jurídicos no han cumplido en la observancia de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales (profesora A)*

## Recursos Psicopedagógicos Específicos (RPE)

Esta categoría que fue configurada inicialmente desde las siguientes sub-categorías: Tutoría específica al alumno con NEE, adecuación y ajuste de la

enseñanza y aprendizaje, comunicación, trabajo colaborativo entre estudiantes y la promoción de la integración inversa permitió constatar la mayor debilidad en el despliegue de la EI en la escuela bajo estudio.

Las observaciones evidenciaron que no es suficiente "incluir" al alumno con NEE en la escuela regular, él necesitará apoyo adicional de sus docentes y compañeros. La consolidación de estas tutorías requerirá de formación y experiencia. Esto queda descubierto al revisar los registros de la observación de la experiencia del profesor A, quien mostró mayor formación y experiencia respecto de la EI y la atención de las NEE:

*(...) el profesor A es un ayudante de intérprete, que apoya en las actividades e inclusión del alumno con NEE y trata de pasar todas las situaciones en Libras [Lenguaje de señas en Brasil] al estudiante que ya tiene un determinado dominio de la lengua en signos (...) Él permitió que el estudiante eligiera el grupo en que participaría (Observaciones de la investigadora)*

Los profesores B y C no realizaron adecuación y ajuste de la enseñanza y aprendizaje para el alumno con NEE y mantuvieron las mismas estrategias con todo el grupo.

Utilizó materiales didácticos que no eran adecuados para el estudiante debido a sus limitaciones y dificultades, el lápiz era muy pequeño y escurridizo que obstaculizó el manejo por el estudiante. El profesor B en ningún momento dió apoyo y atención específica y psicopedagógica al estudiante incluido (Observaciones en aula del profesor B).

*En la posesión de los textos los estudiantes comenzaron una lectura compartida en la cual cada uno leyó un extracto del texto en voz alta. El estudiante incluido no tuvo oportunidad. A continuación, el profesor C explicó cada elemento en el texto. Entonces el profesor escribió en el marco de las actividades referente al texto explicado y discutido. Cada estudiante escribió sus actividades. El profesor C usó el mismo método de enseñanza y aprendizaje para el estudiante incluido, que fue ayudado por el maestro auxiliar (Observaciones en el aula del profesor C).*

Los aspectos considerados para la configuración de esta categoría sobre recursos específicos para la inclusión de los alumnos con NEE no son usados extensivamente en la Escuela Estadual Antonio Augusto Martins – Cantá / RR, Brasil. La experiencia recae más en la iniciativa individual como el caso del Profesor A cuya formación y motivación personal le impulsan a la promoción de los diversos recursos psicopedagógicos.

## Formación Permanente y Atención a los Requerimientos Específicos (FARE)

Esta categoría se configuró a partir del surgimiento de sub-categorías que la integran: facilitadores de los procesos de atención de NEE, limitadores de los procesos de atención de NEE, Buenas prácticas inclusivas para la atención de las NEE y lecciones aprendidas para la atención de las NEE bajo inclusión.

Los casos estudiados coinciden en presentar a la formación permanente del docente, con calidad, como el principal facilitador para la atención de alumnos con NEE y promover su inclusión en la escuela regular.

*Creo que el conocimiento es la base de todo, porque a través de él, el docente es capaz de ejercer el papel de mediador, porque tendrá estrategias, desarrollará las prácticas pedagógicas, ya que tendrá didáctica y finalmente tendrá cómo utilizar Los recursos psicopedagógicos, porque sabrán cómo trabajar las especialidades de cada NEE. (Profesor A)*

El Profesor C lo plantea desde la perspectiva de la formación con calidad:

*Estoy de acuerdo en que usted tiene cursos de capacitación en escuelas, talleres, preparación de materiales y adaptaciones. [Pero] ya estamos saturados con su información trivial.*

Los docentes B y C concuerdan en que la falta de conocimientos específicos y la no utilización de actividades adaptadas limitan los procesos de

atención a NEE. Pero no sólo esto, también critican la forma en que las instancias formales han planificado los procesos para la promoción de la escuela inclusiva en la que no se consideraron los procesos de adaptación de la escuela, las necesidades de los docentes para preparar sus actividades:

*Creo que los cambios deben ser de las estructuras físicas a las estructuras emocionales. Cuando decidieron incluir a estos escolares en las escuelas y las clases regulares no había ninguna planificación. No hubo cambios ni adaptaciones en las escuelas, no hubo capacitación de maestros, gerentes y comunidad escolar (Profesor B).*

*Este tema de la inclusión comenzó todo mal, el sistema no se preparó, no se adaptó, no lo hizo, no logró el cambio en las escuelas para tener esta inclusión. Todo se hizo a toda prisa (Profesor C).*

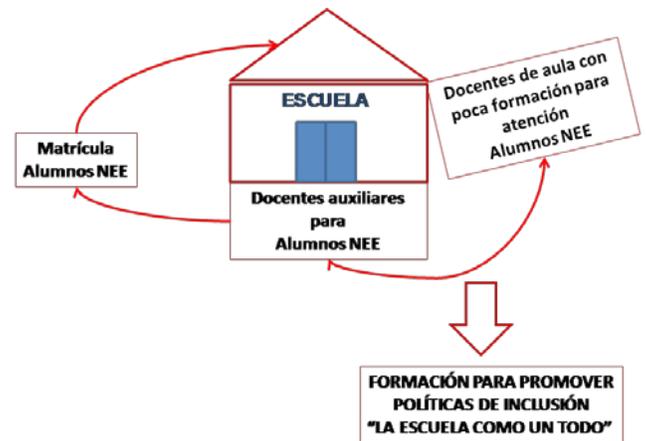
A partir de las observaciones, encontramos que solamente la práctica docente del profesor A reúne una mayor cantidad de características de la educación inclusiva, evidenciada en el mayor uso de los recursos psicopedagógicos, que permiten considerarla como una “buena práctica” inclusiva, no ocurriendo así con los docentes B y C. La base fundamental de esto la encontramos en las respuestas del mismo profesor A:

*Es incalculable tal influencia [de la formación], todo se vuelve más práctico y hace que sea más fácil desarrollar o hacer algo. La formación te dirige y te guía (Profesor A).*

La lección principal que emergió desde un primer momento y a lo largo de los encuentros con los informantes está asociada a la imperiosa necesidad de formación de los profesores pertinente a las condiciones encontradas en la escuela y las especificidades de sus alumnos con NEE, lo cual ya ha sido documentado extensamente. Otra lección que emerge de la información recabada es que pareciera que la inclusión se está asumiendo sólo como un asunto de matrícula, es decir, incluir a la mayor cantidad de niños y niñas con NEE sin considerar las implicaciones

asociadas. La Figura 1 ilustra estos hallazgos en la escuela estudiada. Al respecto el profesor C, nos advierte:

*Como dije, no tengo conocimientos profundos en el tema, pero soy consciente de que debo empoderarme porque la demanda de estudiantes con NEE aumenta cada año.*



**Figura 1:** La educación inclusiva en la Escuela Antonio Augusto Martins - Cantá / RR, Brasil. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

No se está asumiendo a la escuela inclusiva como un todo, tal como lo plantean Booth y Ainscow (2002) en su enfoque constructivista y complejo de la EI, que involucra tanto los aspectos de estructura física (adaptación para las diferentes NEE) como la plantilla de personal, la adaptación de los materiales y la estructura socio-cultural de la escuela. Las observaciones en las aulas así nos lo confirman:

*El medio ambiente no es favorable y adecuado. No hay ventiladores, haciendo la habitación muy caliente. No tiene energía adecuada, lo que dificulta la visibilidad de los estudiantes. Los asientos no son apropiados para el rango de edad de los estudiantes, causando molestias. La estructura física no es adecuada, no tiene closet para almacenar materiales didácticos y el material no es adaptado. (Aula del profesor A).*

*La estructura de la habitación es muy precaria, no tiene ventilación, iluminación y asientos adecuados. En la habitación no hay tampoco closet y material didáctico (Aula del profesor B).*

Finalmente, los aspectos considerados en el análisis de la relación entre la formación permanente del docente y la atención a los requerimientos específicos como son: los facilitadores y limitadores de los procesos de atención a las NEE, las buenas prácticas y las lecciones aprendidas entrecruzan el camino de formación que ha seguido el docente con su práctica pedagógica y los resultados que va mostrando en su cotidianidad escolar.

## Conclusiones

Al analizar la incidencia de la formación permanente del docente en la atención de las NEE en la Escuela Estadual Antonio Augusto Martins – Canta / RR, Brasil emergió la necesidad de una mayor capacitación de los docentes para integrar de manera acertada a los alumnos con diversidad funcional al aula regular, ya que algunos docentes no han realizado talleres o cursos relacionados con la temática, no evalúan el desarrollo de éstos estudiantes con los instrumentos adecuados y poseen poco dominio de las áreas y niveles de desarrollo de acuerdo a la necesidad.

Aún cuando en la escuela se sigue una estrategia de escuela inclusiva con la incorporación en aula de docentes auxiliares, los docentes aplican estrategias grupales, tradicionales ajustadas a los estudiantes normales. No obstante, no aplican estrategia individual y grupal, en atención a la dificultad o limitante que presenta el niño con alguna diversidad funcional. En tal sentido, se destaca la falta de integración tanto social como cognitiva durante las actividades en el aula.

La dificultad de interacción observada entre los profesores de disciplinas específicas y profesores auxiliares (estrategia para la inclusión) es consecuencia de la falta de información y formación. Nos muestra que no ha sido suficiente la incorporación del personal auxiliar a la plantilla escolar para apoyar el proceso de inclusión si no se considera la formación permanente requerida, en un marco de formación colaborativa, para la atención de alumnos con NEE.

De lo expuesto se concede al educador un papel protagónico, ya que a él le corresponde ser la persona encargada de organizar estrategias de aprendizaje que garanticen efectivas interacciones comu-

nicativas y constructivas, donde él forma parte del grupo o de los estudiantes entre sí, para lo cual debe contar con una serie de conocimientos sobre la intervención pedagógica de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje que le permitan asumir “la impredecibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje” que plantean Doll et al. (en Maldonado, 2014; p.7).

Aparte de la inclusión en matrícula que se presenta en la escuela, no se puede generalizar sobre una práctica de “escuela inclusiva” si no casos particulares aislados que dependen de la iniciativa individual de cada docente que se plantea la inclusión desde su planificación hasta su evaluación pedagógica.

En este orden de ideas en el caso del maestro que siempre demostró dominio y experiencia con este tipo de NEE. Sin embargo, esto ha obstaculizado el proceso de estimular la interacción e inclusión del alumno con la clase, con el maestro regular y consecuentemente con toda la escuela, en el sentido de la escuela inclusiva como un proceso de construcción colectiva en la perspectiva de Booth y Ainscow (2002). Es decir, la iniciativa individual, si no se realiza en un marco de acción colectiva, puede provocar problemas colaterales en el ejercicio de la inclusión.

El poco uso de los recursos psicopedagógicos entre el docente titular y el docente auxiliar evidencia la ausencia de esta estrategia de educación inclusiva requerida para fomentar el desarrollo e inclusión del alumno con NEE como uno más en el aula y la comunidad escolar.

Se ha evidenciado que existe un entrelazamiento entre la ruta de formación permanente para la inclusión de los alumnos con NEE que ha seguido el docente y su práctica pedagógica; con resultados dependientes más de su acción individual que de la acción colectiva de la comunidad escolar. La necesidad de promoción de la formación permanente para la atención de las NEE en un marco de inclusión surge desde el sentimiento y emoción de los docentes, no como una estrategia meramente instrumental para cubrir vacíos y cumplir planes; sino como un proceso que debe darse para el encuentro entre ellos que les permita el enriquecimiento de su experiencia personal en un marco de acción colectiva, como lo demandan los principios de la escuela inclusiva.

## Referencias

- Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Primera edición. Mc Graw Hill Interamericana, Madrid, España.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Sexta Edición. Editorial Episteme. Caracas, Venezuela.
- Bautista, R. (1990). *Modalidades de escolarización: El aula especial y el aula de apoyo*. En R. Bautista y otros Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Blanco, R. (2000). *Trabajo colaborativo con docentes especialistas en NEE. Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, REALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Cabrera y otros (1999). *Promoción de Actitudes Positivas hacia la Multiculturalidad en el Aula*. III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo", Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Conferencia Mundial de Derechos (1993). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. Se celebró por las Naciones Unidas en Viena, Austria, del 14 al 25 junio de 1993.
- Conferencia Mundial sobre Educación para todos (1990), *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* Jomtien, Tailandia, 5 – 9/03/1990.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales NEE. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España, 7-10/06/1994.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). UNICEF COMITÉ ESPAÑOL Mauricio Legendre, 36. 28046 Madrid [www.unicef.es](http://www.unicef.es) [unicef@unicef.es](mailto:unicef@unicef.es)
- Díaz, A.F. y Hernández, R.G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (pp. 13-33). México: Mc Graw Hill.
- Echeita, G. (1998). Problemas de aprendizaje: La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos*, 1, 237-249.
- García Etchegoyen (2001). *Necesidades Especiales en un Marco de Inclusión*. Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona, España.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo", Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Grau, C. (1998). Fomento de la comunicación con la familia de la Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación Holística Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Ciea-Sypal
- Idol (2006). *Formación colaborativa para apoyo pedagógico y otros docentes*. Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo: PsicoLibros
- Lagos (2007) La adquisición de competencias en magisterio de educación infantil: tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales. Brasil.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE 4 de mayo.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Tercera Edición. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Libâneo, J. (2004). Organización y gestión de la escuela-teoría y práctica. Goiânia: alternativa.
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios Sociales*. El Colegio de Jalisco N° 7.
- Mc Millan, J. y Shumacher, S. (2011). *Investigación Educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Editorial Pearson Addison Wesley.
- MEC (1992), *La formación del profesorado para una escuela para todos*. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. España.
- Míguez, M. N. y Esperben, S. (2014). Intercambio de Conocimiento y Experiencia en la Comunidad Escolar Educación Media y Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?. Santiago de Chile: *Revista Inclusiones*, 1(3), pp. 56-83.

OEI (2015). *Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la generación bicentenaria*. Madrid.

ONU. (1994). *Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. (Naciones Unidas, 1994).

Sandin Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. México D.F., México D.F., México: Secretaría de Educación Pública.

UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

Zardel J. y Blanca E. (2012). *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo sócia.*, Buenos Aires, Argentina.

