



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Velásquez Uribe, Yuliana María; Quiceno Figueroa, Erika María; Tamayo-Agudelo,
William

CONSTRUCCIÓN DE PLANEACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 3,
septiembre-diciembre, 2016, pp. 1-35

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



CONSTRUCCIÓN DE PLANEACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PLANNING FOR INCLUSIVE EDUCATION

Volumen 16, Número 3

Setiembre-Diciembre

pp. 1-35

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>

Yuliana María Velásquez Uribe
Erika María Quiceno Figueroa
William Tamayo-Agudelo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CONSTRUCCIÓN DE PLANEACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PLANNING FOR INCLUSIVE EDUCATION

Yuliana María Velásquez Uribe¹

Erika María Quiceno Figueroa²

William Tamayo-Agudelo³

Resumen: El presente artículo expone los resultados obtenidos en la investigación titulada Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva, en la que participó un grupo de 18 maestros de la ciudad de Medellín (Colombia). El objetivo de la investigación fue identificar las transformaciones generadas por un programa de formación para el desarrollo de planeaciones con características inclusivas, el cual tuvo una duración total de 90 horas, organizadas en 7 talleres abordando temas relacionados con el objetivo indicado. El grupo de participantes fue evaluado antes y después de la intervención de dicho programa. Se encontraron diferencias significativas entre los resultados de la prueba previa y la prueba posterior, ($p < 0.05$) con tamaños del efecto entre -0,66 y -0,95. Asimismo, las sesiones del programa de formación fueron grabadas y analizadas, de allí se arrojaron 18 familias de categorías que ayudaron a comprender los resultados obtenidos y los cambios de las planeaciones pedagógicas que tuvieron en cuenta las categorías de la investigación y una más que surgió de ellos y ellas. Finalmente, se realizó análisis de clúster con el fin de evaluar los cambios obtenidos, en el cual los participantes se agruparon en dos clúster, uno de mayor aprovechamiento (12 docentes) y otro de aprovechamiento básico (3 docentes), quedaron por fuera 3 docentes que se retiraron de la institución. Se concluye que el programa de formación favorece la construcción de planeaciones inclusivas de docentes y puede ser replicado con otros profesionales de la educación e instituciones empleando la misma metodología.

Palabras clave: INCLUSIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE, PLANEAMIENTO DIDÁCTICO, PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Abstract: Inclusive education implies execution of pedagogical responses in accordance with the diversity of students in the classroom. Teaching planning is one of the ways to respond to diversity. This article research presents the results of "Teacher planning design for inclusive education research". The objective of this work was to identify changes and transformations generated by a training program for inclusive planning designs in a group of teachers from the city of Medellin (Colombia); 18 teachers participated, ($M = 30$, $SD = 7.6$) they were tested before and after participation in the training program. Significant differences were founded between the results of the pretest and post-test ($p < 0.05$) with effect sizes between -0.66 and -0.95. The training program had a total duration of 90 hours, it had 7 session classes and they were related to school inclusion and educational planning. The training program sessions were recorded and analyzed; they showed 18 families of categories that helped to understand the reasons for the changes in the teachers planning, which kept in mind the investigation categories and one more that came out of them. Finally, it was performed cluster analysis looking forward to evaluate the obtained changes, in which participants were grouped into two clusters, one of more use (12 teachers) and other of basic one (3 teachers). Three teachers, who retired from the institution, were left out. The research concludes that the training program favors the creation of the teachers' inclusive planning designs, and can be replicated with other docents and institutions by applying the same methodology.

Key words: INCLUSIVE EDUCATION, TEACHER TRAINING, INCLUSIVE PRACTICES, DIVERSITY

¹ Coordinadora Académica del Colegio Madre Antonia Cerini, en Medellín, Colombia. Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia, Colombia. Dirección electrónica: siempreviva@hotmail.com

² Docente de aula, Secretaría de Educación Itagüí, Colombia. Dirección electrónica: erikaquiceno78@gmail.com

³ Coordinador de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Medellín, Colombia. Dirección electrónica: william.tamayoa@campusucc.edu.co

Artículo recibido: 18 de setiembre, 2015

Enviado a corrección: 31 de marzo, 2016

Aprobado: 20 de junio, 2016

1. Introducción

En los últimos treinta años, el discurso alrededor de la Educación Inclusiva (EI) se ha expandido. Actualmente, no solo se considera que se deben implementar estrategias para la inclusión de personas con discapacidad, sino también para el abordaje de las diversidades presentes en las aulas: diversidad étnica, cultural, sexual, en ritmos y estilos de aprendizaje, entre otras. A pesar de todo, la EI continua siendo un reto y no hay consenso acerca de si al hablar de inclusión nos referimos a una ideología que compele a una inclusión total o si se puede pensar en una inclusión parcial o responsable (Hodkinson, 2005; 2011; Vaughan & Scumm, 1995).

García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013) han mostrado la variabilidad en el significado que expertos de diversos países dan a la terminología de la educación inclusiva. Además, han planteado que aunque muy pocos estarán en desacuerdo con las ideas acerca de la EI, de sus fundamentos filosóficos y de su imbricación con los derechos humanos, la operacionalización de dichas ideas debe tomar en cuenta múltiples factores locales que hacen compleja la materialización y puesta en práctica de esta visión educativa (García y col., 2013).

Por un lado, entonces, tendríamos un discurso que piensa en la inclusión como una de las principales metas para cualquier sociedad, en la medida en que se pretende alcanzar estándares altos de calidad en la educación, basados en la capacidad de incluir la diversidad de todas las personas y, por el otro, existe la dificultad de implementar estrategias pedagógicas puntuales que doten de sentido práctico la EI.

Dichas estrategias deben centrarse en aspectos específicos del proceso educativo y particularmente en el papel del profesorado, como figura central para la educación inclusiva (Costello y Boyle, 2013). Sin embargo, el cuerpo docente no se siente preparado (Chakraborti-Ghosh, Orellana y Jones, 2014; Yell, Drasgow, Bradley y Justesen, 2004) y utiliza metodologías generalizadoras que pueden desdibujar las particularidades del estudiantado, las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje; es decir, ya que si bien algunos(as) estudiantes, con necesidades educativas especiales, por ejemplo, logran aprender, muchos de ellos y ellas experimentan fracaso escolar o desertan con facilidad.

En la cotidianidad de la enseñanza, un elemento fundamental para definir las estrategias metodológicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es la planeación pedagógica, la cual en palabras de Arnaiz (2009):

... se constituye en el elemento base del proceso enseñanza- aprendizaje, y orienta el tipo de medidas que se deben tener en cuenta en la misma. Parte de una propuesta curricular oficial e intenta, a través de los distintos niveles de concreción, ajustarla a las características de los alumnos. (p. 119)

Dentro de los discursos actuales de EI, una de las dificultades en las instituciones educativas es hacer que las planeaciones pedagógicas del profesorado, como uno de los elementos que compone las prácticas pedagógicas, estén articuladas a la inclusión; esta problemática ha sido abordada por autores como Parrilla & Moriña (2006), Chiner (2011), Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martíno (2005) y Tenorio (2011). Estos investigadores e investigadoras hacen énfasis en las actitudes poco favorables de las y los docentes hacia la diversidad, la carencia de políticas inclusivas aplicables a la práctica y estrategias de formación pedagógica docente. Sin embargo, más allá de las políticas o la actitud de los maestros y las maestras frente a la inclusión, hay una constante resaltada por estos autores y autoras: los y las docentes no se sienten preparados para afrontar la diversidad en el aula. Por tanto, consideramos que intervenir su formación en cuanto a la formulación de las planeaciones pedagógicas, puede impactar en sus prácticas inclusivas, ya que al tener claridad frente al qué hacer e involucrar en este elementos como clima de motivación, considerar diferentes estilos y ritmos de aprendizajes, diferentes metodologías y estrategias, entre otros elementos, sería la primer puerta para mejorar la actuación y la ejecución podría ser más tranquila y segura para ellos y ellas, estarían entonces en la mitad del camino de la ejecución de una práctica pedagógica inclusiva.

Es por ello que la presente investigación se enfocó en establecer la efectividad de un programa de formación docente para la construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. Para alcanzar este objetivo, las y los docentes de una institución educativa colombiana realizaron una evaluación inicial, en la cual construyeron una planeación pedagógica, tal y como lo hacen al inicio de cualquier periodo académico, ésta fue calificada siguiendo un protocolo extenso de evaluación creado a la luz de los postulados de la EI. En un segundo momento, las y los docentes participaron de un proceso de formación compuesto por siete talleres, en los que se abordaron temáticas relacionadas con EI y enfocadas a la construcción de planeaciones pedagógicas que la favorezcan. El proceso de formación tuvo una duración total de 90 horas y culminó con la construcción de una planeación pedagógica, que correspondió a la realidad de su qué hacer y fue implementada

en su práctica cotidiana, dicha evaluación se calificó con los mismos criterios de la inicial. Por último, la evaluación de la planeación pedagógica inicial se contrastó con la evaluación de la planeación realizada luego del programa de formación, y finalmente se analizaron los resultados, para generar discusiones alrededor de todo lo construido en el programa y establecer la efectividad de la formación.

En el presente artículo se abordarán las posiciones teóricas más relevantes, los conceptos centrales de la investigación, así como las categorías contempladas que sustentan el programa de formación de docentes. Seguido a esto, se abordará el componente metodológico con el diseño, la descripción de la muestra participante, los instrumentos utilizados para la recolección de la información, el procedimiento y los diferentes momentos de la investigación. Luego se describirán y analizarán los resultados de la prueba previa y posterior, y los obtenidos en los grupos focales. Finalmente se desarrollarán las conclusiones que fueron generadas y se plantearán algunas posibilidades para investigaciones futuras.

2. Referente teórico

En este marco teórico se retomaran los conceptos centrales que sustentan la investigación. Inicialmente, se definirá la educación inclusiva abordada desde la postura de diferentes autores y autoras, luego se definirá el concepto de diversidad y se sustentará la función del profesorado como facilitador de prácticas pedagógicas inclusivas, para finalmente articular estos elementos con el concepto de planeación pedagógica y las categorías de la investigación.

La escuela es un micro retrato de la sociedad. Así como en el símil de la mano, con todos sus dedos distintos y múltiples líneas y caminos, estamos todos y todas unidos(as) para afrontar la vida. Allí, se replica el encuentro de intersubjetividades, con actores que participan proactivamente para hallar un lugar en el mundo, en el cual se reconozca, valore y particularice la diferencia, no como obstáculo, sino como una posibilidad para aprender y crear juntos.

Desde esta línea de reflexión, la presente investigación centró su interés en la Educación Inclusiva (EI) que se ha convertido en un reto para todos los maestros y maestras, ya que implica transformar la representación que se tiene del estudiantado como modelo único, inmóvil e ideal, por unos más humano, diverso, dinámico y, por lo tanto, complejo, pues como lo plantea López (2011), "La desigualdad y la diversidad entraron a las aulas de

la mano de alumnos sumamente diferentes de los clásicos, y sumamente diferentes entre ellos (p. 236).

Es entonces la EI, una posibilidad para que todos los niños y niñas accedan a espacios de aprendizajes que satisfagan las necesidades de todos y todas, independientemente de sus características personales, psicológicas y sociales.

Como lo plantea la UNESCO, la EI es un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos y todas, mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los y las estudiantes y las comunidades, eliminando todas las formas de discriminación (Beltrán y Pérez, 2011).

En este mismo sentido, abordaremos el significado de la escuela inclusiva como una escuela inclusiva eficaz, que tiene claro cuál es su misión, que está comprometida con la calidad de los aprendizajes, el desarrollo integral de todo el cuerpo estudiantil, y la cual comparte los principios y valores de la inclusión. En una escuela inclusiva eficaz la comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Todo el estudiantado y sus familias son igualmente valorados y acogidos (Murillo Torrecilla, 2011).

La psicología educativa permite hacer realidad la EI , a través del encuentro de la educación y la psicología, como una sola disciplina que busca la transformación de los sujetos y lleva de la mano a los maestros y maestras a encontrar las estrategias que fortalezcan el proceso de construcción de saberes, teniendo en cuenta las particularidades del estudiantado y considerando la escuela como un ecosistema de relaciones interpersonales construidas durante un acto pedagógico, entendido como mediación didáctica que facilita a través del pluralismo de los métodos, la relación de los conocimientos previos del alumno y la alumna y la construcción de nuevas explicaciones de la realidad (Lopera, 2010).

En la realidad del aula de clase, la EI no es una elección sino una necesidad, se visualizan multiplicidad y diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, relacionados a situaciones particulares, como necesidades educativas especiales, trastornos, enfermedades, diversidad de etnias, culturas, razas, entre otras. El maestro o la maestra puede, a partir de una transformación de la representación del estudiante ideal a uno real, de la planeación intencionada, sistemática y procesual, que contemple las múltiples formas de

aprender, hacer de la EI una realidad cada vez más cercana, al tener claridad frente a qué enseñar y cómo enseñar puede responder a la diversidad de estudiantes.

La psicología educativa lleva a que el profesorado piense en el proceso de enseñanza en relación con el mundo de hoy, guíe el aprendizaje para que pueda aclarar, precisar, organizar los conocimientos previos y aprendizajes básicos, para producir una ruptura con prejuicios anteriores y modificar el pensamiento del cuerpo estudiantil (Lopera, 2010, p. 151). Tener una mirada dialógica entre el aprendizaje, la enseñanza y la relación con el contexto, potencializa la motivación por el conocimiento, y aunque esto opera en todos, lo hace con más fuerza sobre aquellos y aquellas que por sus diferencias se han visto invisibilizados en el aula de clase.

Desde esta perspectiva, toma importancia definir el concepto de diversidad, como ese sinnúmero de particularidades que nos hace únicos en cada contexto en el que nos desenvolvemos. En términos de Arnaiz (2003)

La diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...) sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona (...). (p.137)

La diversidad de personas, pensamientos, intereses, gustos, capacidades, que se encuentra en los contextos escolares y que requieren de respuestas educativas acordes con la multiplicidad de sujetos, posibilita que la educación llegue a todos y todas y se aborde desde la EI.

La educación inclusiva trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de todo el cuerpo estudiantil, no solo quienes presentan necesidades educativas especiales; sino de todos y todas, es una cuestión de derechos humanos, una actitud, un sistema de valores y creencias (Arnaiz, 2003).

Dentro de este marco, toma mayor fuerza el postulado en el que las y los docentes puedan ser agentes transformadores de la EI en el salón de clase, pues logran obtener resultados maravillosos con la disposición y organización del espacio para la interacción en el aula, el uso de diferentes materiales didácticos, la disposición de un clima de motivación para el aprendizaje, la utilización de estrategias didácticas favorecedoras para toda la población estudiantil y una diversificación metodológica y flexible con la que sea posible

atender la generalidad del grupo, pero a la vez detenerse en la particularidad de cada estudiante.

Por un lado, si el profesorado logra que en sus clase se explore la multiplicidad de relaciones, se tenga en cuenta la diferencia y se lea la heterogeneidad, la disposición de sus estudiantes hacia el aprendizaje será más propositiva y logrará que se sientan interesados(as) por asistir a ese espacio donde son visibilizados e incluidos, ya que la EI significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los y las estudiantes (Ministerios de Educación Nacional, 2008), y ésta atención, sin duda les darán elementos nuevos para afrontar las realidades familiares y sociales a las cuales se enfrentan.

Por otro lado, la labor del cuerpo docente no puede estar aislada de la realidad contextual en la que se inscribe, y como plantea López (2011), el funcionamiento de la institución y la planeación de sus actividades no puede ser hecho en abstracto, sino que debe ser hecho teniendo una representación del estudiantado para quienes se lo hace, quiénes serán los destinatarios, quiénes serán los que participarán de esas actividades. Para tener en cuenta esta visualización, esta interacción entre ellos y ellas y su relación con el contexto, el profesorado puede pensar en la organización del espacio áulico, que posibilite la interacción, en la variedad de métodos y estrategias que respondan a diversos estilos y ritmos de aprendizaje y a un clima en el que el estudiantado se sienta parte activa y propositiva del proceso de enseñanza aprendizaje y participe de la construcción de su propio contexto. Pensar en estos elementos hace parte de la planeación pedagógica.

Es ahí cuando toma fuerza el concepto de planeación pedagógica, como esa acción intencionada que se inscribe en la labor docente y que sustenta el programa de formación propuesto. El concepto de planeación pedagógica, es definido como la organización previa de las actividades, los métodos y las estrategias didácticas que garantizan una secuencia de construcción y de complejidad del acto de aprender.

En el programa de formación de los maestros y maestras, se empleó una estrategia didáctica basada en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), en la que ellos y ellas no solo eran receptores de información, sino que construían aprendizajes desde la experiencia y articulación con sus saberes previos, las preguntas problematizadoras y la construcción de sentidos, realidades y conceptos con otros, en donde se establece una relación diferente con el saber. Esta estrategia fue diseñada por las investigadoras.

Cada taller constó de objetivo, temática de educación inclusiva, justificación, desarrollo y estuvo dividido en cuatro momentos secuenciales. La especificación de los talleres y sus momentos se encontrará en el apartado metodológica.

En este orden de ideas, las categorías de la investigación fueron: estrategia de aprendizaje, materiales didácticos, organización del espacio para la interacción, clima de motivación para el aprendizaje y diversificación metodológica (Ver Tabla 1).

Con respecto a la categoría *Estrategias de aprendizaje*, en esta investigación se concibe como los actos coordinados e intencionados que median entre los contenidos de aprendizaje y las habilidades cognitivas que permiten procesarlas, es decir, "son los procedimientos de repetición, organización, elaboración y transformación de la información" (Monereo, 1990).

Materiales didácticos se comprende desde los planteamientos de Merieu (2009): "Totalidad de documentos, instrumentos, recursos proporcionados por el formador en una situación didáctica, que se pondrán en práctica dentro del dispositivo propuesto".

Otra de las categorías, *Organización del espacio para la interacción*, es considerada como el ordenamiento del aula de clase en función de las condiciones óptimas para el diálogo participante, "es la implementación de los ambientes de aprendizaje-enseñanza que favorecen la expresión y circulación de formas de pensar" (Hernández y García, 1991).

Con referencia a la categoría *Clima de motivación para el aprendizaje*, se entiende como el contexto de aprendizaje que concita el interés por el conocimiento y el disfrute de avanzar intelectualmente sobre un tema específico. Desde otros planteamientos, "son las condiciones que tienen en cuenta los procesos cognitivo – afectivos, los estilos y ritmos del aprendiz para que éste asuma como un incentivo el acto de aprender" (Tapia, 2007).

Por último, la categoría *Diversificación metodológica*, se concibe como la modalidad pedagógica que establece diferentes vínculos entre las técnicas didácticas de uso corriente para reforzar la interdisciplinariedad del conocimiento y la transferencia, "es la variedad de dispositivos y técnicas de estudio que implementan el aprendizaje desde diferentes perspectivas y procedimientos" (Álvarez, 1988).

Tabla 1
Categorías de la investigación - Cuadro Resumen

CONCEPTO		DESCRIPCION CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
ESTRATEGIA APRENDIZAJE	DE	Son actos coordinados e intencionados que median entre los contenidos de aprendizaje y las habilidades cognitivas que permiten procesarlas.	Son los procedimientos de repetición, organización, elaboración y transformación de la información (Monereo, 1990)
MATERIALES DIDÁCTICOS		Merieu – Totalidad de documentos, instrumentos, recursos proporcionados por el formador en una situación didáctica, que se pondrán en práctica dentro del dispositivo propuesto.	Acceso a fuentes primarias y secundarias de información y a las tecnologías modernas de la era de la globalización (Ibáñez, 1984)
ORGANIZACIÓN ESPACIO PARA INTERACCIÓN	DEL LA	Es el ordenamiento del aula de clase en función de las condiciones óptimas para el diálogo participante.	Es la implementación de los ambientes de aprendizaje-enseñanza que favorecen la expresión y circulación de formas de pensar (Hernández y García, 1991)
CLIMA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.		Es el contexto de aprendizaje que concita el interés por el conocimiento y el disfrute de avanzar intelectualmente sobre un tema específico.	Son las condiciones que tienen en cuenta los procesos cognitivo – afectivos, los estilos y ritmos del aprendiz para que este asuma como un incentivo el acto de aprender (Tapia, 2007)
DIVERSIFICACIÓN METODOLÓGICA.		Es la modalidad pedagógica que establece diferentes vínculos entre las técnicas didácticas de uso corriente para reforzar la interdisciplinariedad del conocimiento y la transferencia.	Es la variedad de dispositivos y técnicas de estudio que implementan el aprendizaje desde diferentes perspectivas y procedimientos (Álvarez, 1988)

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, y considerando la importancia de la EI y la necesidad de que el profesorado tenga las herramientas teóricas, prácticas y conceptuales que les permitan actuar frente a la diversidad, la presente investigación plantea como objetivo general identificar las transformaciones de las planeaciones docentes generadas por la participación en un proceso de formación para la construcción de planeaciones pedagógicas que favorezcan la educación inclusiva. Para alcanzarlo, se desarrolló un programa de formación para docentes en la construcción de planeaciones pedagógicas con un enfoque inclusivo.

3. Metodología

En tanto es un objeto complejo de investigación, se diseñó un estudio cuasi experimental con pre prueba y post prueba (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), dentro del cual empleamos una metodología cualitativa de grupos focales para el programa de construcción de planeaciones, con siete talleres (ver tabla 2), los cuales constituyen una técnica útil para la recolección de datos, al posibilitar debates abiertos y accesibles para todos, donde los temas de discusión son de preocupación común y se intercambian visiones, ideas y experiencias (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Tabla 2
Cuadro resumen de los talleres

TALLER #1	
Temática: Consolidación de la educación inclusiva.	Objetivo: Realizar un acercamiento histórico y teórico de las nociones, prácticas e influencias que consolidaron la educación inclusiva.
TALLER # 2	
Temática: Inclusión educativa y diversidad.	Objetivo: Conceptualizar los principios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.
TALLER # 3	
Temática: El proceso de cambio escolar hacia escuelas más inclusivas.	Objetivo: Analizar los cambios y reformas institucionales para constituirse una escuela inclusiva.
TALLER # 4	
Temática: La educación inclusiva como respuesta a la diversidad.	Objetivo: Reconocer la importancia del desarrollo social, el respeto por la diversidad y la educación inclusiva.
TALLER # 5	
Temática: Características del docente para la atención a la diversidad.	Objetivo: Construir las características y el perfil del docente inclusivo.
TALLER # 6	
Temática: Adaptaciones Curriculares.	Objetivo: Determinar la importancia de las adaptaciones curriculares para la flexibilización del currículo en la educación inclusiva.
TALLER # 7	
Temática: Índice de inclusión.	Objetivo: Realizar un acercamiento teórico y práctico a los principios del índice de inclusión.
Fuente: Elaboración propia.	

Cada taller constaba de cuatro momentos, en el primer momento, *Preguntas problematizadoras para dinamizar conceptos centrales*, se plantearon preguntas para activar los conocimientos previos de los maestros y maestras sobre las temáticas, sus apreciaciones y posiciones sobre la educación inclusiva; en el segundo momento, *Situaciones que inducen conflicto cognitivo en el área de conocimiento*, se presentaron cuentos, videos o

presentaciones para movilizar esos conocimientos previos y relacionarlos con situaciones contextuales a partir de un estudio de un caso de educación inclusiva. En este, los y las docentes sostenían discusiones sobre estudios de casos, posibilitando que la experiencia hiciera parte del conocimiento. Para el tercer momento, *Gestión argumentada de acuerdos y desacuerdos*, los y las participantes debían leer previamente textos sugeridos de acuerdo con la temática, se confrontaba el conocimiento de las y los maestros y las construcciones que se hicieron en el grupo de discusión, con los aportes de las teorías de los autores.

Por último, en el momento de *Síntesis metacognitiva y nuevos aportes*, se buscó que a partir de la triangulación entre los conocimientos previos, la construcción en la discusión y los aportes teóricos, los y las docentes concretaran su aprendizaje en un esquema que diera cuenta del aprendizaje construido en el taller.

La metodología de los talleres se articuló permanentemente con la construcción de planeaciones pedagógicas, pues estos mismos momentos de movilización del conocimiento, al trasladarse a la planeación de clases, y articularse con las categorías de la investigación, acercaban más al profesorado a una planeación pedagógica que respondiera a la diversidad del aula.

Los datos fueron descritos a través de estadísticos de tendencia central y tablas de frecuencia. Se realizaron pruebas de análisis de asociación para variables nominales (chi-cuadrado) con los datos de la prueba previa. Luego, los datos recolectados en esa prueba y los de la prueba posterior fueron comparados con la W de Wilcoxon, prueba no paramétrica para comparación de muestras relacionadas. Además, se realizaron análisis de Clúster para determinar la configuración de los grupos antes y después de la intervención. Un análisis de este tipo permite visualizar la distribución de los participantes de acuerdo con el rendimiento en la prueba de evaluación de planeaciones pedagógicas. Finalmente, se analizaron cualitativamente las grabaciones y las fichas utilizadas en el programa de formación (ver instrumentos) con el fin de establecer categorías presentes en los discursos del profesorado y cómo estas permeaban las planeaciones pedagógicas. Esto se realizó utilizando el programa para análisis cualitativo Atlas Ti.

4. Participantes

Participaron 18 docentes (10 mujeres y 8 hombres) de una institución educativa colombiana, de carácter privado, que atiende las modalidades de preescolar, básica y media

(Ver Tabla 3). Los docentes presentaban una edad promedio de 30 años (DE= 7,6) y con más de un año de experiencia docente (M= 6,61, DE= 7,24).

Tabla 3
Muestra participante

PARTICIPANTE	SEXO	EDAD	NIVEL DE EDUCACION	EXPERIENCIA EN INCLUSION (AÑOS)	EXPERIENCIA DOCENTE (AÑOS)	NIVEL DE ENSEÑANZA
Participante 1	Mujer	52	Especialista	1	30	Primaria
Participante 2	Hombre	33	Especialista	6	11	Secundaria
Participante 3	Mujer	30	Licenciado	7	7	Primaria
Participante 4	Hombre	35	Profesional	2	4	Secundaria
Participante 5	Mujer	30	Licenciado	13	14	Primaria
Participante 6	Hombre	21	Normalista	2	2	Secundaria
Participante 7	Mujer	21	Normalista	1	1	Primaria
Participante 8	Mujer	24	Profesional	1	4	Secundaria
Participante 9	Mujer	29	Profesional	1	1	Primaria
Participante 10	Hombre	27	Licenciado	1	5	Secundaria
Participante 11	Mujer	27	Profesional	1	1	Primaria
Participante 12	Hombre	21	Licenciado	3	4	Secundaria
Participante 13	Mujer	28	Licenciado	1	1	Secundaria
Participante 14	Hombre	27	Profesional	3	3	Secundaria
Participante 15	Hombre	40	Licenciado	2	4	Secundaria
Participante 16	Mujer	33	Especialista	4	4	Secundaria
Participante 17	Hombre	38	Licenciado	1	15	Secundaria
Participante 18	Mujer	35	Licenciado	3	15	Primaria

Fuente: Elaboración propia.

Antes de comenzar el programa de formación, firmaron un consentimiento de investigación aprobado por el Comité de Bioética de la sede Medellín de la Universidad Cooperativa de Colombia.

5. Instrumentos

Prueba de evaluación de planeaciones inclusivas. Con el fin de evaluar el estado de las planeaciones pedagógicas elaboradas por las y los docentes participantes, se creó un instrumento de evaluación adaptado del Índice de Inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000). Este fue avalado por dos expertas en investigación escolar en el área de la inclusión educativa (ver la tabla 4) y está conformado por cinco categorías que representan los diferentes componentes que se postulan como centrales para la elaboración de una planeación pedagógica inclusiva. Cada categoría está compuesta por indicadores puntuales que permiten establecer los criterios de evaluación de esta y, en su conjunto de la planeación pedagógica. Los indicadores son calificados de manera dicotómica (satisfactorio/No satisfactorio). La prueba alcanza un puntaje máximo de 27 (cumple

satisfactoriamente con la planeación pedagógica inclusiva) y mínimo de 0 (no cumple satisfactoriamente con la planeación pedagógica inclusiva).

Tabla 4
Prueba de evaluación de planeaciones pedagógicas inclusivas

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	Satisfactorio	No satisfactorio
1. Se evidencian los objetivos de aprendizaje de la temática. 2. Plantea una actividad que se relacione con la activación de conocimientos previos. 3. Las actividades responden a los estilos y ritmos de aprendizaje propuestos en el caso. 4. Menciona actividades de copia mecánica. 5. Propone actividades de autoevaluación 6. Plantea diferentes estrategias de evaluación. 7. Planea adaptación curricular para los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. 8. Propicia actividades que permitan la interacción y construcción de conocimientos entre pares. 9. Propone actividades en las que se relacione el concepto nuevo con el conocimiento previo de los estudiantes. 10. Se relacionan los contenidos trabajados con situaciones contextuales. 11. Se planean actividades finales de apropiación conceptual.		
MATERIALES DIDÁCTICOS	Satisfactorio	No satisfactorio
12. Son evidentes en la planeación los materiales que se requieren para la clase. 13. Tiene en cuenta el uso de material concreto. 14. Involucra las TICS como material didáctico. 15. Contempla el uso de recursos para la situación de aprendizaje. 16. Propone diferentes materiales y recursos para el desarrollo de la clase. 17. Utiliza diferentes recursos para la adecuación curricular.		
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO PARA LA INTERACCIÓN	Satisfactorio	No satisfactorio
18. Hace explícita la organización del espacio físico. 19. Plantea métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...) 20. Propone la organización del espacio físico y ubicación de mobiliario en beneficio de la interacción.		

CLIMA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	Satisfactorio	No satisfactorio
21. Realiza actividades que generen motivación.		
22. Establece en la planeación un espacio para la retroalimentación.		
23. Plantea la forma de verificar el progreso de cada estudiante.		
24. Diseña actividades para beneficiar la participación.		
DIVERSIFICACIÓN METODOLÓGICA	Satisfactorio	No satisfactorio
25. Hace explícita la metodología que va a utilizar.		
26. Plantea diferentes actividades en el desarrollo de la temática (el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información).		
27. Plantea diferentes momentos evaluativos en la planeación.		

Fuente: Elaboración propia.

Otros instrumentos que se emplearon fueron tres fichas en las que los maestros y las maestras construían sus conocimientos dentro de los grupos focales, las fichas fueron:

Ficha Conocimientos previos: Ficha con preguntas que apuntan a consignar los conocimientos previos de las y los docentes en las nociones de inclusión, así como un concepto grupal construido por todos los y las integrantes de los subgrupos para dialogar y poner en común sus saberes. Algunas de preguntas son: ¿Cuáles son las características de una escuela excluyente y una incluyente?, ¿Cuál es la concepción que los y las docentes tienen sobre la discapacidad? La ficha se diligenció en los grupos focales y se propuso para que las maestras y los maestros tuvieran en cuenta este momento de conocimiento previo en sus planeaciones. Se estableció relación con las categorías Clima de motivación para el aprendizaje y Organización del espacio para la interacción. Cuando se comenzaban cada taller, se activaban los saberes previos del profesorado, es decir al inicio de la sesión, al presentar las temáticas. Esta metodología posibilitó que las y los docentes consideraran la importancia de los saberes previos de los niños y las niñas.

Ficha Gestión de acuerdos y desacuerdos: Esta ficha planteaba una situación problemática centrada en la educación inclusiva y en las diferentes maneras de planear el proceso de aprendizaje-enseñanza. Los grupos focales debían resolver esta situación y consignar sus opciones de forma escrita. Se relacionó con las categorías diversificación metodológica y estrategias de aprendizaje. Estaba situada en el intermedio del taller y los

maestros y las maestras construían los conocimientos a partir de la triangulación entre sus saberes previos, los de sus compañeros y compañeras y los de las personas autoras, para en el grupo focal construir un nuevo concepto. De igual forma, se detectó la importancia de este momento del saber con el estudiantado, para ser tenido en cuenta en la planeación.

Ficha Síntesis metacognitiva y nuevos aportes: En esta ficha los y las participantes, a través de un mapa mental, mapa conceptual, la V heurística, árbol de problemas, guía didáctica y simulación didáctica, consignaban los nuevos conocimientos que construyeron en los grupos focales. En esta se da una relación directa con la implementación de materiales didácticos, pero este momento recoge en sí todas las categorías. Se trabajó en la parte final del taller, donde a partir de diferentes estrategias, materializaban los aprendizajes, es decir, se recogió el producto final de la sesión.

Todas las discusiones fueron grabadas con el consentimiento de los participantes.

Estas fichas tienen relación directa con la planeación pedagógica para ejecución de la EI, ya que la estructura de los talleres estaba atravesada por cuatro momentos que buscan propiciar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) en los maestros y maestras y que respondían directamente a las categorías de la investigación descritas en la tabla 1: Preguntas problematizadoras para dinamizar conceptos centrales, Situaciones que inducen conflicto cognitivo en el área de conocimiento, Gestión argumentada de acuerdos y desacuerdos y Síntesis metacognitiva y nuevos aportes. En esta última, surgió la nueva concepción del maestro o maestra sobre la temática abordada y sobre la construcción de planeaciones que conciban estos elementos.

Al terminar el programa de formación, el profesorado no solo han construido conocimientos sobre temáticas relacionadas con EI, sino que ha vivenciado una planeación que responde a ella de acuerdo con las categorías y que propicia un aprendizaje significativo al movilizarlos desde los cuatro momentos propuestos en los talleres.

6. Procedimiento

Primero, se aplicó la *Prueba de evaluación de planeaciones pedagógicas inclusivas*, con una duración de dos horas, en la que las y los docentes podían utilizar los textos guía, las mallas curriculares y todo aquello que necesiten para su planeación. Cada una de las pruebas fue calificada de manera separada por las dos primeras autoras. Cuando se presentaron discrepancias en la calificación de uno de los ítems, las investigadoras

evaluaron conjuntamente la prueba. Vale aclarar que solo se presentaron discrepancias en la calificación de dos ítems.

Posterior a esto, se realizó la intervención, consistente en siete talleres, cada uno con diferentes temas relacionados con la inclusión escolar, y enfocados en la construcción de planeaciones que la favorezcan. El proceso de formación tuvo una duración total de 90 horas. Terminados los talleres, se procedió a implementar la prueba posterior con una duración de dos horas, en la que, de igual forma a la inicial, podían utilizar los materiales requeridos. Para la calificación de la prueba posterior, las dos primeras autoras lo hicieron por separado y confrontaron las discrepancias que en cada ítem. Es decir, que esta cumplió con las mismas características de la prueba inicial.

7. Resultados

Para la presentación de los resultados se seguirán los siguientes pasos: En primer lugar se hará la descripción de los resultados de la prueba previa y los contrastes realizados a través del estadístico chi cuadrado, examen que permite determinar la asociación o independencia entre variables nominales. En este punto se mostrará la agrupación de los y las participantes de acuerdo con sus respuestas en la prueba previa utilizando el análisis jerárquico de clústeres. En segundo lugar, se realizará el contraste entre los resultados de la prueba previa y la posterior y se mostrará la nueva agrupación de los y las participantes luego de la participación en el programa de formación. En tercer y último lugar, aparecerán los resultados de los análisis de los grupos focales, con la codificación y la construcción de familias surgidas de los análisis de contenido de los talleres y consignados en las fichas descritas previamente y en las grabaciones de las discusiones.

En *Estrategias de aprendizaje* prevalecieron los resultados no satisfactorios en todos los ítems, con porcentajes que van desde 55,6% (ítem 8) hasta 94,4% (ítem 1). En *Material Didáctico*, en tres de los ítems prevalecieron los puntajes satisfactorios: ítem 12 (83%), ítem 15 (72,2%), ítem 16 (61,1%). En el resto de ítems de esta categoría, prevalecieron las respuestas no satisfactorias. En *Organización del Espacio para la Interacción*, el ítem 18 fue el único donde el porcentaje de respuestas satisfactorias fue superior (61,1%). En los restantes ítems de la categoría, prevalecieron las respuestas negativas. En los cuatro ítems de la categoría *Clima de Motivación para el Aprendizaje*, prevalecieron las respuestas no satisfactorias con porcentajes entre el 61,1% hasta el 94,4%. En la última categoría, *Diversificación Metodológica*, el ítem 25 tuvo prevalencia de respuestas satisfactorias

(83,3%) y el 26 tuvo el mismo porcentaje de respuestas satisfactorias y no satisfactorias (50%).

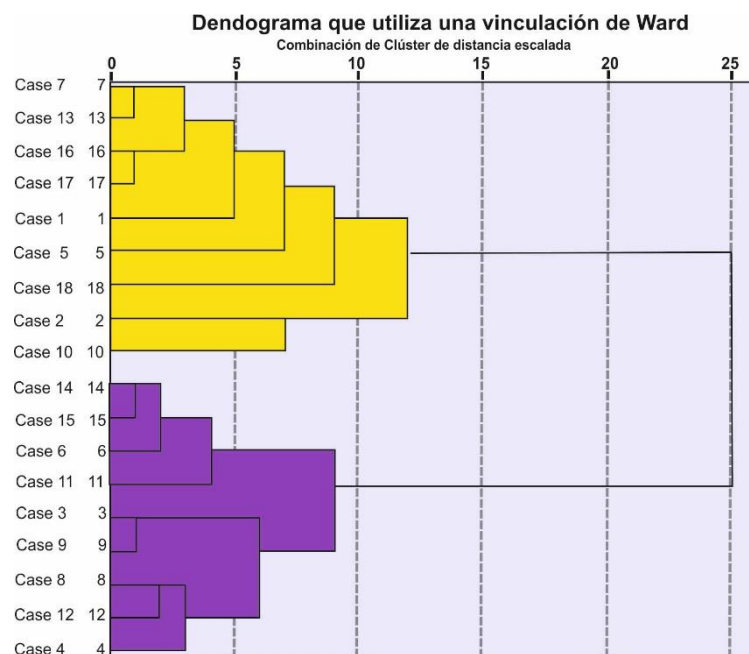
No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres con respecto a las categorías establecidas y los diferentes ítems; se encontraron diferencias en el nivel de enseñanza (primaria o secundaria) solo en el ítem 24, "Diseña actividades para beneficiar la participación", $\chi^2(1, N = 18) = 5,103, p = 0,024$ y con respecto al nivel de educación (normal, profesional, licenciado, especialista) y las categorías establecidas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 3, "Las actividades responden a los estilos y ritmos de aprendizajes propuestos en el caso", $\chi^2(3, N = 18) = 11,250, p = 0,010$. En este caso se encontró que los y las participantes con especialización obtuvieron mejores resultados. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en relación con la experiencia en inclusión, $U = 30, p = 0,408$.

Para observar la organización de los y las participantes de acuerdo con su rendimiento en la elaboración de la planeación pedagógica previa a la intervención, se elaboró un análisis jerárquico de *clústers*.

Como se observa en la figura 1, aparecen dos clúster definidos claramente con nueve casos cada uno. Al mirar detalladamente, se encuentra que se agrupan de acuerdo a la proporción de respuestas satisfactorias y no satisfactorias.

En uno de los clúster, se muestra que predominan las respuestas no satisfactorias (clúster 2, color violeta), mientras que el otro, fluctúa entre respuestas satisfactorias y no satisfactorias (clúster 1, color amarillo).

Figura 1
Agrupación de las personas participantes según respuestas satisfactorias o no satisfactorias en la prueba previa



Fuente: Elaboración propia.

Luego de la intervención a través del programa "Formación de maestros para la construcción de planeaciones pedagógicas inclusivas" se realizó la prueba posterior, que tenía las mismas características de la prueba inicial en tiempo de aplicación, utilización de recursos y forma de evaluación.

La muestra inicial estaba constituida por 18 maestros y maestras que participaron de la aplicación de la prueba previa y el proceso de formación; sin embargo, solo a 16 se les aplicó la prueba posterior, ya que dos de ellos, un hombre y una mujer, se retiraron de la institución y no se tuvieron en cuenta en el análisis.

Para comparar los resultados de la prueba previa y la prueba posterior se sumaron los valores satisfactorios y se creó así una nueva variable con la suma de dichos ítems en cada categoría. El puntaje máximo que puede alcanzar cada participante a través de la prueba es 27 y el mínimo 0 si su planeación no corresponde a los parámetros estipulados en la prueba de evaluación de planeaciones inclusivas.

En la tabla 5 se presentan las medias y desviaciones estándar para la prueba previa y la prueba posterior. En la prueba previa la categoría que obtuvo la media más alta fue *Materiales didácticos* y en la prueba posterior, la media más alta fue *Estrategias de*

aprendizaje. Lo que se nota al comparar las dos pruebas es que en la inicial, los puntajes son más bajos, es decir, planeaciones poco satisfactorias, mientras en la prueba posterior, se observa una media que refleja planeaciones un poco más satisfactorias.

En la tabla 6 se presenta la comparación del rendimiento en las planeaciones antes y después de la aplicación del programa de formación de maestros(as) para la construcción de planeaciones inclusivas a través de la prueba estadística W de Wilcoxon para muestras relacionadas. Se observa que hay diferencias significativas en todas las categorías intervenidas por el programa de formación de maestros y maestras para la construcción de planeaciones inclusivas. Además se calculó el tamaño del efecto con la Delta de Cliff (Macbeth, Razumiejczyk, y Ledesma, 2011) y se encontró un tamaño del efecto grande para *Estrategias de aprendizaje* y *Clima de motivación para el aprendizaje*, y un tamaño medio para *Organización del espacio para la interacción*, *Diversidad metodológica* y *Material didáctico*.

Tabla 5
Media y desviación estándar para la prueba previa y posterior

	Prueba previa		Prueba posterior	
	M	DE	M	DE
Estrategia aprendizaje	2,06	1,69	8,63	1,67
Material didáctico	3,06	1,61	5,19	,911
Org. espacio interacción	1,25	,856	2,5	,966
Clima motivación				
Aprendizaje	,5	,632	2,94	1,06
Diversificación metodológica	1,63	,806	2,63	,806
Total	8,5	4,02	21,88	4,35

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6
Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas

CATEGORÍAS		Rango promedio	Z	Sig.	Δ de Cliff*
Estrategias apren pos	Rangos negativos	,00	-3,432	,001	-0,957
Estrategias apren pre	Rangos positivos	8,00			
Material didáctico pos	Rangos negativos	3,00	-3,275	,001	-0,789
Material didáctico pre	Rangos positivos	8,36			
Espacio interacción pos	Rangos negativos	5,00	-2,598	,009	-0,664
Espacio interacción pre	Rangos positivos	8,75			
Clima motivación pos	Rangos negativos	1,50	-3,484	,000	-0,898
Clima motivación pre	Rangos positivos	8,97			
Diversif metodológica pos	Rangos negativos	10,00	-2,551	,011	-0,695
Diversif metodológica pre	Rangos positivos	6,75			

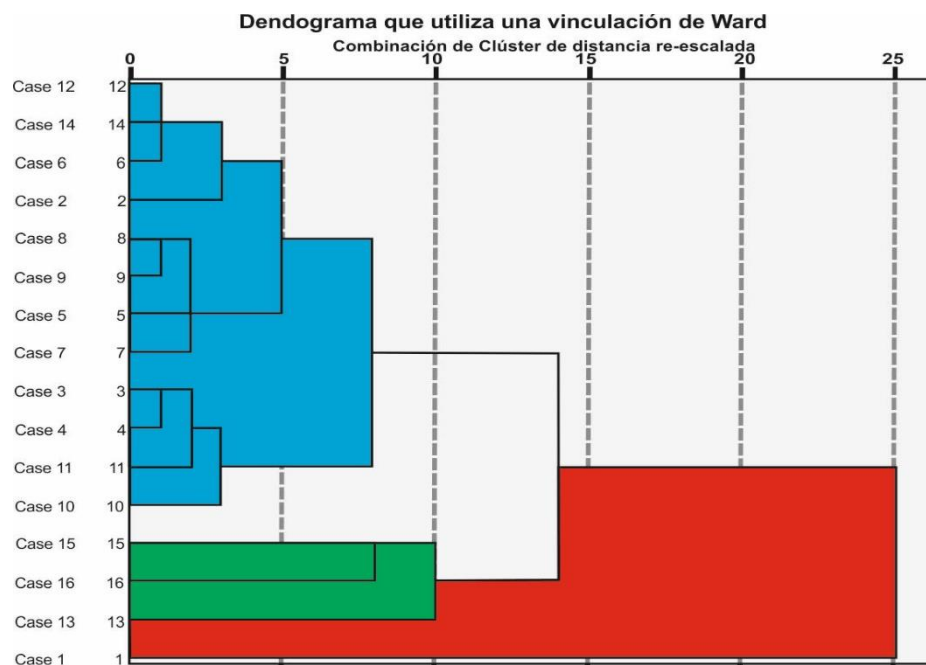
*La Delta de Cliff es una medida del tamaño del efecto no paramétrica. Los valores negativos indican que la media en el segundo grupo de medidas es mayor que la media del primer grupo de medidas.

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de clúster para la prueba posterior, se encuentra una nueva organización de los y las participantes. A pesar de que hay dos clúster, como en la prueba previa, aquí se organizan de forma diferente. En el primer clúster (Figura 1) hay dos grupos divididos con el mismo número de integrantes. Como se puede observar en el clúster posterior (Figura 2) hay dos grupos no equilibrados, uno compuesto por doce casos, otro por tres y un caso atípico. Los análisis muestran que el clúster con mayor número de casos (color azul) presentó un mejor rendimiento en todas las categorías evaluadas por la prueba posterior. Por esta razón se denomina como *Clúster de mayor aprovechamiento*. En el segundo grupo, compuesto por tres casos (color verde), a pesar de que obtuvieron mejores resultados que en la prueba previa, eran levemente inferiores a los del Clúster de mayor aprovechamiento. Éste grupo lo denominamos *Clúster de aprovechamiento básico*.

Se presentó también un caso atípico, es decir, una caso que no se organizó en ninguno de los dos clúster, que podría considerarse como un caso aislado porque no tuvo ningún aprovechamiento (color rojo).

Figura 2
Análisis jerárquico de Clúster Posterior



Fuente: Elaboración propia.

8. Resultados de la codificación y categorización de grupos focales

Como segundo momento de los resultados, aparecen las redes de códigos y categorías extraídas de las fichas y las transcripciones de las discusiones de los grupos focales.

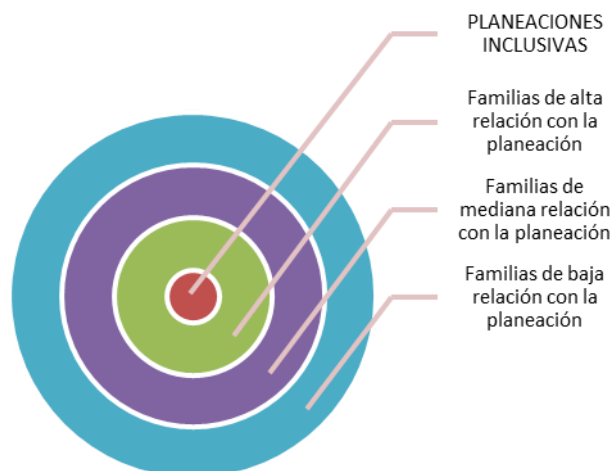
Del análisis para la codificación emergieron 3 supra-familias que agruparon a su vez 18 familias de códigos. Esta codificación se hizo a partir de las grabaciones de las discusiones de los grupos focales y de las tres fichas para la construcción de conocimiento. Se utilizó el software Atlas Ti para la construcción de códigos, familias y suprafamilias. En la tabla 7 se observa esta agrupación y en la figura 3 las suprafamilias organizadas de acuerdo con su cercanía con la elaboración de una planeación pedagógica inclusiva.

Tabla 7
Familias y suprafamilias

Suprafamilia	Familia
Baja relación con la planeación	Acompañamiento familiar tradicional Educación Perfil del docente de apoyo escolar Integración Población objeto de la inclusión
Familias con mediana relación con la planeación	Apoyos Concepción de la discapacidad Consolidación de la inclusión Dificultades de la inclusión Necesidades de la inclusión Perfil del docente inclusivo
Familias con alta relación con la planeación	Estrategias de aprendizaje Materiales didácticos Organización del espacio para la interacción Clima de motivación para el aprendizaje Diversificación metodológica Adaptaciones

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3
Suprafamilias organizadas de acuerdo con su relación con la planeación inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

9. Discusión

El presente trabajo buscó establecer los efectos de un programa de formación docente para la construcción de planeaciones pedagógicas inclusivas en una muestra de docentes de Colombia. Para ello, se usó un diseño pre prueba y post prueba, solicitando al profesorado participante que construyera una planeación pedagógica antes y después de participar en el programa de formación.

Los resultados de la prueba previa (pre prueba) mostraron que la mayoría de ítems evaluados en cada una de las planeaciones construidas, no alcanzaban a considerarse como satisfactorios, esto no se asoció con las características sociodemográficas y laborales de los y las docentes, tales como la edad, el género o los años de experiencia docente. Luego de la calificación de las planeaciones previas, fue posible comprender que los temores reiterados por los maestros y las maestras acerca de la falta de preparación para integrar el discurso de la inclusión a la práctica docente cotidiana, no son infundados. Ya Chiner (2011), en su investigación sobre la relación entre las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y el mayor o menor uso de determinadas prácticas educativas inclusivas, planteaba que aunque las y los docentes tengan buena actitud frente a la diversidad en el aula, un elevado porcentaje no creía tener la formación para atender de manera adecuada a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Relacionado con esta posición, algunas de las expresiones de los y las docentes participantes en los grupos focales fueron: *"Tenemos poco conocimiento en metodologías y*

en la forma de aprendizaje e intereses de los estudiantes" (Participante 3), *"Muchas veces como maestras ni siquiera tenemos la herramientas y al llegar uno a la institución que se apunta como inclusiva tampoco encuentra esas orientaciones"* (Participante 8).

De esta manera en la investigación se confirma el temor del profesorado relacionado con la poca formación y podría ampliarse esta conclusión y decirse que incluso frente a las particularidades de las y los estudiantes que requieren menos apoyos, los y las docentes carecen de respuestas metodológicas que favorezcan la inclusión. Desde las discusiones, ellos y ellas argumentaron que en sus formaciones como maestros o maestras, no encontraron fortalezas para, desde la metodología o la estrategia pedagógica, planear para un grupo de estudiantes diversos, sino que su formación era desde metodologías unificadoras y estandarizantes, que desdibujaban los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Esto, por tanto, es una justificación de la importancia del programa de formación de maestros y maestras en la construcción de planeaciones pedagógicas inclusivas, que propone esta investigación.

Al realizar un análisis más detallado de los resultados de la pre-prueba, notamos que aparecen dos ítems que muestran diferencias significativas. En primer lugar, hay diferencias entre el nivel en el que enseña el profesorado (básica primaria o secundaria) y la categoría Clima de motivación para el aprendizaje, en el ítem de Actividades de participación; en donde los maestros y las maestras de primaria obtienen un nivel más satisfactorio que los de secundaria. Una posible explicación a este resultado podría ser el cuerpo docente de básica primaria suele ser más recursivo en las actividades que proponen e implementan más el trabajo en grupo. Chiner (2011), mostraba que el profesorado de la básica primaria era más recursivo a la hora de proponer actividades pensadas en la inclusión que el de secundaria.

La otra diferencia significativa se encontró al comparar el nivel de educación que tiene el profesorado, relacionado con la categoría de Estrategias de aprendizaje, en el ítem Estilos y ritmos de aprendizaje; en donde se muestra que hay un resultado satisfactorio para los maestros y las maestras que tienen una formación post gradual como especialistas, a diferencia de un resultado no satisfactorio en el profesorado licenciado, normalista o profesional en otras áreas. Al parecer, los maestros y las maestras con más formación tienen mayor consideración a la hora de planear su clase y respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes del estudiantado. Este punto es bastante interesante, pues abre la posibilidad de nuevos estudios en los cuales se comparen con detalle las actitudes y ejecuciones en cuanto a planeación pedagógica inclusiva de las profesoras y los profesores

de acuerdo con el grado de formación y los grados a los cuales están asignados. Para un estado como el colombiano, el cual se proyecta con excelentes niveles educativos, y que actualmente sus políticas y recursos están dirigidos en gran parte a la cualificación docente a través de becas y capacitación constante, este hallazgo puede ser tenido en cuenta para pensar que se requiere de una alta formación del profesorado para elevar los niveles no solo en la enseñanza, sino también en el aprendizaje y la calidad educativa, es decir, que a docentes más preparados, mejores planeaciones y ejecuciones pedagógicas.

Ahora bien, pasando al análisis de los resultados de la post prueba, lo primero que deseamos resaltar es que la prueba de hipótesis para muestras relacionadas (Tabla 6) deja claro que hay diferencias significativas entre las planeaciones de los maestros y las maestras antes del programa de formación y después de este. El análisis de esa diferencia muestra que hay una modificación hacia la mejora en las planeaciones pedagógicas construidas luego de la participación en el programa de formación. Como investigadores, consideramos que esta mejoría está directamente relacionada con la metodología de los talleres basada en el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento, pues el cuerpo docente aprendió sobre planeaciones al hacer y experimentar en los grupos focales, trabajando desde sus saberes previos, desestabilizándolo a partir de las discusiones con colegas y con las personas autoras y acomodando el nuevo conocimiento desde la práctica de sus propias planeaciones pedagógicas. La evaluación de esto se ve más claramente en el análisis de clúster posterior (ver figura 2).

Para comprender este resultado, es necesario tener en cuenta que la planeación pedagógica que responda a la inclusión, es el concepto central de la investigación. Este se entiende como el conjunto de estrategias, experiencias, recursos y apoyos que facilitan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y el enriquecimiento mutuo (Murillo Torrecilla, 2011).

Desde esta perspectiva, la planeación pedagógica se consideraría como uno de los caminos que beneficia la respuesta educativa a la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula. Por esa razón, en el programa de formación las discusiones de los y las docentes giraron en torno al lugar de la planeación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La codificación y categorización de las discusiones del profesorado, arrojaron 18 familias de códigos que para el análisis agrupamos en tres suprafamilias: familias con baja relación con la planeación, familias con mediana relación con la planeación y familias con

alta relación con la planeación. La figura 3, representa la relación de las suprafamilias con la planeación encaminada a la inclusión, en donde el centro es la planeación y las esferas siguientes van mostrando la cercanía que tienen con este objeto de estudio.

En relación con estas suprafamilias, aunque todas las familias que surgieron de las discusiones de los maestros y las maestras tienen relación con la inclusión escolar, hay categorías que se salen de la competencia del profesorado y de su planeación, y que aunque inciden en el ambiente inclusivo de una institución, no son controladas por ellos o ellas. Estas conforman la primera suprafamilia o familias de baja relación, aquí se agruparon cinco familias: acompañamiento familiar, educación tradicional, perfil del docente de apoyo, integración escolar y población objeto de la inclusión. Aunque estas están dentro del proceso de inclusión, se relacionan con otros factores que no impactan directamente en la construcción de las planeaciones y por lo tanto, su relación es débil con la planeación, aunque se requieren en el proceso de inclusión escolar.

La suprafamilia de mediana relación con la planeación, ayuda a pensar el cambio que hubo en los y las docentes y la transformación en sus planeaciones desde la aplicación de la prueba previa hasta la aplicación de la prueba posterior. Las familias que surgieron en las discusiones permiten evidenciar los cambios que se fueron dando en los grupos focales y su relación mediana con la planeación.

Estas familias tienen una relación media, porque en ocasiones son de competencia de los y las docentes y en otras, se deben a factores externos a ellos y ellas. Las concepciones y percepciones de las maestras y los maestros frente a los conceptos de inclusión, discapacidad, necesidades educativas especiales, apoyos, entre otros, son importantes en tanto les posibilitan a tener mayor apertura para reconocer las diversidades de sus estudiantes y se sensibilice frente a estas realidades. Surgieron seis familias: apoyos, concepciones de la discapacidad, consolidación de la inclusión, dificultades de la inclusión, necesidades de la inclusión, perfil del docente inclusivo. Estas familias son importantes dentro del proceso de formación; aunque no inciden directamente en la planeación, su consideración y emergencia beneficia la construcción de los procesos inclusivos en la institución, en tanto que si existe la pregunta del profesorado por la diversidad y la preocupación por qué es lo que requiere hacer un(a) maestro(a) para que los y las estudiantes construyan conocimiento desde los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, ese cuestionamiento les llevará a tener planeaciones intencionadas.

Para ejemplificar esto, citamos algunos de los aportes del profesorado participante hechos en los grupos focales, donde definieron y pensaron la inclusión como: *"Un proceso mediante el cual, frente a las dificultades de aprendizaje y /o sociales de los estudiantes, se requiere la disposición para cambio de paradigmas de la comunidad educativa para crear la posibilidad de un currículo para todos y todas, que apoye la aceptación en la diversidad"* (Participante 5), *"Se requiere vocación y apertura al cambio y a la innovación"* (Participante 8), *"Son espacios de aprendizaje con estilos y capacidades diferentes, a través del amor, dedicación y exigencia que nos hacen únicos"* (Participante 2).

La suprafamilia de alta relación con la planeación, incluye las cinco categorías que fueron establecidas previamente en la investigación y una categoría adicional que no fue contemplada en principio, pero que surgió en las discusiones de los y las docentes. Está compuesta por seis familias (ver tabla 7) que se relacionan altamente con la planeación, ya que inciden directamente en ella y son determinantes en el momento de atender las particularidades de las y los estudiantes y las generalidades del grupo. Son de competencia directa del maestro o la maestra, no obedecen a factores externos, su consideración favorece la educación inclusiva y responden ante la diversidad del estudiantado.

La primera familia es *Estrategias de aprendizaje*; surge en las discusiones como todas las búsquedas que hace el profesorado para lograr que sus estudiantes aprendan. Esta familia es determinante y se relaciona directamente con la planeación por ser uno de los pilares del proceso educativo, la estrategia equivale a la actuación secuenciada, potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la didáctica, encaminada hacia la optimización del proceso enseñanza- aprendizaje en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser (Rajadell, 2001).

El uso de estrategias en el aula, está relacionado con la planeación que hace el o la docente y con una intención pedagógica que se hace evidente en la práctica. La estrategia materializa el horizonte educativo que tiene el maestro o la maestra con un grupo determinado o con un estudiante específico. El uso de diversas estrategias, se convierte en una muestra de la apertura que tiene el docente o la docente para pensar en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, buscando responder a los diferentes estilos y ritmos y a la diversidad inmersa en el aula. Estas estrategias varían de acuerdo con la creatividad de la o el docente; algunas de las implementadas en los talleres del programa de formación fueron: árbol de problema, estudio de casos, V heurística, mapa conceptual, secuencia didáctica, mapa mental, entre otras.

Otra de las familias de este grupo es *Materiales didácticos*. Se concibe en las discusiones como todos los materiales que el cuerpo docente usa en las clases y que benefician los procesos de aprendizaje- enseñanza. Los maestros y las maestras plantean como materiales didácticos: los materiales concretos, los medios visuales e interactivos, las fichas, los textos, las fotocopias, entre otros. Esta concepción de los diferentes materiales se relaciona con lo que plantea Meirieu (2009): "Los materiales son la totalidad de documentos, instrumentos, recursos proporcionados por el formador en una situación didáctica, que se pondrán en práctica en el dispositivo propuesto" (p. 220). Esta categoría tiene una alta relación con la planeación encaminada a la inclusión por constituirse como un recurso que beneficia el aprendizaje. Cuando las y los docentes piensan, antes de la clase, en los materiales que harán más fácil el camino a la comprensión, al incluir en su planeación diversos elementos y darles un sentido pedagógico, consolidan su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La familia *Organización del espacio para la interacción*, se relaciona altamente con la planeación por ser una forma de responder a la diversidad de estudiantes. Pensar el espacio y su organización con una intención pedagógica posibilita la construcción de los aprendizajes cooperativos o individuales, experimentales o teóricos, personales o grupales. La ubicación en un lugar determinado de un estudiante con alguna necesidad puede beneficiar o no su proceso de aprendizaje, la organización de las sillas, el mobiliario y todos los materiales en función de la situación de aprendizaje, en beneficio de la interacción entre pares, la cercanía del docente, la comodidad del aula, son factores que contribuyen a la educación inclusiva. Al respecto Murillo (2011) plantea que "Las escuelas que consiguen mejores resultados son aquellas que cuentan con condiciones básicas en cuanto a infraestructura, equipamiento, recursos y materiales educativos para llevar a cabo la enseñanza" (p. 18).

Dentro de este grupo también se encuentra la familia *Clima de motivación para el aprendizaje*. Esta tiene una relación alta en la construcción de planeaciones que favorezcan la inclusión escolar, ya que cuando un estudiante tiene motivación, se siente tranquilo y está en un ambiente en el que se puede equivocarse y recibe apoyo de sus compañeros, en el que el énfasis está puesto en la potencialidad y no en la falta, este puede desarrollar mejores niveles de aprendizaje. Murillo (2011) lo explica de la siguiente manera:

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia y la inclusión escolar. En una escuela

inclusiva eficaz la comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales. (p. 19)

En el programa de formación, se abordó el clima de motivación, no sólo como elemento importante para tener en cuenta con los y las estudiantes, sino que se tuvo la intención de avivar la motivación del profesorado desde el reconocimiento, el estímulo, la ambientación a cada taller, y fue posible evidenciar que a mayor clima de motivación, mayor compromiso, apertura y disposición para el aprendizaje de las maestras y los maestros.

La familia *Diversificación metodológica*, hace referencia a la modalidad pedagógica que establece diferentes vínculos entre las técnicas didácticas de uso corriente, para reforzar la interdisciplinariedad del conocimiento y la transferencia, es fundamental en este proceso de planear pensando en la inclusión, ya cuando el maestro tiene apertura a diferentes formas de enseñar y no se centra en una sola metodología planea para un estudiante dinámico y diverso. Frente a esto, Rajadell (2001) piensa la diversidad metodológica como:

Aquella opción que toma el docente o el formador para organizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, teniendo presentes una serie de factores que condicionan dicha actuación, como la lógica interna de la materia, el nivel de madurez de los sujetos a los que pretende enseñar, las finalidades que se persiguen, los recursos disponibles, el currículo vigente, la relación entre las diferentes áreas curriculares, su propio pensamiento profesional y la respuesta o reacción del alumnado. (p. 503)

Como se mencionó anteriormente, en la suprafamilia de alta relación con la planeación, se encontró una última familia emergente, esta fue *Adaptaciones*, que guarda relación con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia frente a la inclusión escolar: "Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno" (Ministerio de Educación y ciencia, 1992, p. 15). La emergencia de esta categoría, no contemplada inicialmente en la investigación, podría indicar que algunos de los lineamientos del Ministerio podrían operacionalizarse si los y las docentes pudiesen accedieran de manera sistemática a programas de formación estructurados.

Estos resultados, en parte, son congruentes con los reportados por Serrato y García (2014), quienes utilizando un programa de intervención para promover las prácticas docentes

inclusivas, encontraron que había gradación en las modificaciones de las prácticas de los docentes en función del control percibido: aquellas en las que los y las docentes notan que dependen de otras personas o recursos que no controlan, fueron impactadas en menor medida por el programa, mientras que aquellas en las que sentían que tenían el control, se modificaron de manera significativa (Serrato y García, 2014). En nuestro caso, las familias encontradas en los análisis muestran una gradación análoga, aunque más amplia con respecto a una práctica específica de inclusión como es la construcción de una planeación. Probablemente la metodología de los grupos focales, el tiempo de duración del programa y el énfasis en cada variable, expliquen el hecho de que apareciesen un número alto de familias susceptibles de ser estudiadas por sí mismas en otras investigaciones.

Para el tercer y último momento de esta discusión, presentamos la nueva agrupación en clúster de los docentes participantes y cómo está relacionada con el proceso de formación.

Como se puede observar en la figura 2, luego de la intervención, los participantes se agruparon en dos nuevos clúster (azul y verde) y un caso atípico (clúster rojo).

Asumimos, que la nueva agrupación se debió a los efectos del programa sobre los resultados de la construcción de la planeación pedagógica inclusiva y a las discusiones que se llevaron a cabo dentro del proceso de formación, ya que se observa que los dos clúster (el azul y el verde) muestran mejor aprovechamiento. El hecho de que se hayan agrupado de esta manera podría deberse al reconocimiento que los y las docentes realizaron de la dinámica interna de los talleres, a las conceptualizaciones promovidas por las discusiones, al reconocimiento de factores que podrían controlarse dentro una planeación inclusiva y a los que se encuentran fuera de su control, y, por último y no menos importante, a las condiciones personales de los y las docentes.

En el caso de la agrupación del clúster verde, que denominamos de menor aprovechamiento, quedó conformado por tres participantes, uno de ellos extranjero con algunas dificultades en el dominio del idioma español, una docente que se encontraba en proceso de retiro voluntario y una última docente que tenía desmotivación por continuar en la institución. Aunque estos factores son externos al programa de formación, puede incidir la parte motivacional y comunicativa en los resultados obtenidos y, por último en la constitución de este clúster.

Con respecto al caso atípico (clúster rojo), se trata de la participante con mayor edad. Aunque debe resaltarse que su planeación final fue un poco mejor que la inicial, la distancia

entre el aprovechamiento de ella y el de sus compañeros es notoria. En ningún momento esto indica que la edad sea un impedimento para aprovechar programas de formación, por el contrario, esto advierte a nuevos investigadores sobre la necesidad de adaptar programas de formación en inclusión para los y las docentes cuyas prácticas fueron moldeadas bajo otros principios educativos.

La metodología implementada en los talleres también es un factor importante en el aprovechamiento del cuerpo docente, ya que en ellos se abordan asuntos conductuales y cognitivos que propician el aprendizaje significativo y se relacionan directamente con su quehacer y sus planeaciones en tiempo y espacio real. Cada momento del taller (Situaciones que inducen conflicto cognitivo – Saberes previos, Gestión argumentada de acuerdos y desacuerdos, Síntesis metacognitiva y nuevos aportes) estuvo pensado como estrategia para favorecer el aprendizaje del profesorado y la evolución de los temas también tenía relación con esto.

10. Conclusiones

Una de las conclusiones más relevantes de la investigación, es que se confirma la efectividad del programa de formación para la construcción de planeaciones pedagógicas que favorezcan la inclusión escolar a través de talleres que movilicen los conocimientos y experiencias del profesorado. Esta efectividad está directamente relacionada con la metodología implementada en los talleres, basada en el aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y en los grupos focales, donde a través de la discusión y el desequilibrio de los conocimientos, se logró que los y las docentes consolidaran nuevos aprendizajes sobre planeación pedagógica que responda a la IE.

Se establece también la importancia del trabajo cooperativo, entre maestros y maestras de diferentes áreas y la asesoría del cuerpo docente de apoyo, para la construcción de la planeación inclusiva, ya que favorece la búsqueda de objetivos comunes, la articulación con las mallas curriculares y la creación e implementación de los elementos categoriales de la investigación. Además de esto, al planear de forma conjunta, se evidencia con claridad el horizonte institucional.

Para las y los docentes participantes, el impacto de la formación en el programa propuesto, depende de la implementación de lo aprendido en sus planeaciones pedagógicas y de su incorporación a la filosofía institucional. Aunque la durabilidad de la formación puede depender de su implementación cotidiana, a la largo del proceso investigativo fue posible

identificar transformaciones en el profesorado frente a sus percepciones sobre la inclusión, en sus discusiones se hizo visible la concientización de la importancia de pensar en las particularidades de sus estudiantes para la construcción de la planeación pedagógica. Así mismo, lograron desequilibrarse de los conocimientos anteriores sobre la forma de planear y los conceptos de inclusión y anclaron sus nuevos aprendizajes al tener en cuenta las categorías de la investigación y reflejarlo en la prueba posterior. Antes planear para los maestros y las maestras participantes era generar actividades relacionadas con un tema y evaluar sobre él, ahora han ampliado este concepto, pues tienen en cuenta los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y todos los elementos contemplados en las categorías de la investigación.

De acuerdo con los resultados de la investigación, se encontró que la metodología implementada en el programa de formación, propicia la construcción del conocimiento, en tanto que articula los saberes previos de los participantes, los moviliza y confronta a partir de situaciones que generan conflicto cognitivo, inmersas en su contexto, propician discusiones entre ellos y ellas para llegar a acuerdos y desacuerdos, y finalmente consolida los aprendizajes en la construcción de las planeaciones inclusivas; de esta manera, puede ser replicable para otros procesos de formación a docentes, adaptadas a cualquier tema, ya que cuando el maestro o la maestra hace parte en la construcción del saber, éste es más significativo.

Uno de los hallazgos más relevantes, es que la planeación para la inclusión parece ser una variable que al ser intervenida a través de un programa estructurado favorece la inclusión. En este estudio los tamaños del efecto son entre altos y medios, lo que demuestra que el cambio entre la primera prueba y la evaluación final en términos grupales, son lo suficientemente significativos para considerar el programa de formación como una estrategia efectiva, económica y viable. Lo que resta es preguntarse qué otras variables deben aparecer en el proceso de formación de docentes para la inclusión y así perfilar maestras y maestros inclusivos. Elementos como las actitudes y percepciones del profesorado hacia la inclusión, sus historias de vida, su cercanía o distancia con situaciones de exclusión, su interés por asuntos sociales y poblaciones vulnerables, se pueden convertir en centros de estudio para pensar en el perfil de profesorado inclusivo.

La planeación inclusiva debe comenzar a estructurarse teóricamente como un concepto ligado a la EI que permita tomar acciones directas sobre ella, pues si bien el pensar la diversidad en el aula nos acerca a la inclusión, faltan las estrategias que la hagan posible

y real, y como se ha mencionado en la investigación, uno de los caminos es la planeación pedagógica.

De igual forma, una de las debilidades de la investigación, fue que el tamaño de la muestra fue reducido. Esto es debido a que la población de la institución educativa elegida es pequeña y por lo tanto, las y los docentes que laboran allí son pocos en comparación con otras instituciones públicas.

Por este motivo, se sugiere que para futuras investigaciones se fortalezca el diseño metodológico, utilizando un grupo experimental, un grupo que reciba otro tipo de formación y un grupo control que no reciba ninguna intervención. Además de establecer calificadores externos a la investigación para las pruebas previa y posterior.

Otro factor por tener en cuenta, es que las dinámicas institucionales se caracterizan por tener un cronograma cargado de actividades y tareas extras para el profesorado y no priorizan tiempos para su formación. Esto puede afectar en la concertación de los tiempos para la intervención en el programa de formación, teniendo en cuenta esto, se podría pensar para futuras investigaciones, disminuir el número de talleres para ver si tiene el mismo efecto.

Para esta investigación, había poca representatividad de docentes de educación preescolar. En futuras réplicas, se podría ampliar esta participación, para establecer comparaciones entre los y las docentes de preescolar, básica y media, ya que en el análisis de la pre prueba, los maestros y las maestras de básica primaria obtuvieron mejores resultados que los de secundaria, dicha comparación permitiría analizar si realmente hay mayor diversificación metodológica en docentes de un nivel de enseñanza o de otro.

Asimismo, es importante dejar la consideración de pensar en un proceso de formación para docentes que tienen muchos años de experiencia laboral (30 a 40 años) y que les cuesta flexibilizar las formas de enseñanza y de aprendizaje que han adoptado. Pensar en la metodología apropiada para movilizarlos al cambio de paradigma y sea posible que planeen en un aula de clase diversa y heterónoma.

Referencias

- Álvarez, Miguel. (1988). *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca.
- Álvarez, Marina, Castro, Pilar, Campo-Mon, María Angeles y Álvarez-Martino, Eva. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17, 601-606. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>
- Ausubel, David. (1983). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. México: Paidós.
- Arnaiz, Pilar. (2009). *Atención a la diversidad – Programación curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, Pilar. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Beltrán, Jesús, y Pérez, Luz. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Booth, Tonny y Ainscow, Mel.(Ed.). (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Booth, Tonny, Ainscow, Mel, Black-Hawkins, Kristine, Vaughan, Mark y Shaw, Linda. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Chakraborti-Ghosh, Sumita, Orellana, Karre y Jones, Joseph. (2014). A cross-cultural comparison of teachers' perspectives on inclusive education through a study abroad program in Brazil and the US. *International Journal of Special Education*, 29(1), 4-13. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034078.pdf>
- Chiner, Esther. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Costello, Shane y Boyle, Christopher. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013931.pdf>
- García, Ismael, Romero, Silvia, Aguilar, Claudia, Lomeli, Karla y Rodríguez Diana. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/605>
- Hernández, Pedro y García, Luis Alberto. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.

- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª. ed.). México: McGraw Hill Ed.
- Hodkinson, Alan. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: A critical examination of final-year trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 73(1), 15-28. doi: <http://dx.doi.org/10.7227/RIE.73.2>
- Hodkinson, Alan. (2011). Inclusion: a defining definition? *Power and Education*, 3(2), 179-184. doi: 10.2304/power.2011.3.2.179
- Ibáñez, Ricardo. (1984). *Eficacia en el estudio*. Madrid: Anaya.
- Lopera, Egidio. (2010). Teorías del sistema cerebro/mente: implicaciones psicoeducativas. *Pensando Psicología*, 6(11), 143-156.
- López, Néstor. (2011). *El desprecio por ese alumno. Escuela, identidad y discriminación*. Buenos Aires: UNESCO.
- Macbeth, Guillermo, Razumiejczyk, Eugenia y Ledesma, Rubén. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/643/1092>
- Meirieu, Philippe. (2009). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Guía de adaptaciones curriculares*. Andalucía: Junta de Andalucía. Conserjería de Educación y Ciencia Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Educación Inclusiva con calidad: "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"* (Guía). Colombia: Ministerio de Educación.
- Monereo, Carlos. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, (50), 3-25.
- Murillo Torrecilla, Javier. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 19(1), 17-22.
- Parrilla, Ángeles y Moriña, Anabel. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539.
- Rajadell, Nuria. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En Félix Sepúlveda y Núria Rajadell (Eds), *Didáctica general para Psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: UNED.
- Serrato, Lilia y García, Ismael. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/629>

- Tapias, Alonso. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En Manuel Álvarez y Rafael Bizquera (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (Libro electrónico, pp. 1-39). Barcelona: Walter-Kleaver.
- Tenorio, Solange. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Vaughan, Sharon y Schumm, Jeanne. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270.
- Yell, Mitchell, Drasgow, Erik, Bradley, Renee y Justesen, Troy. (2004). Contemporary legal issues in special education. En Audrey Sorrells, Herbert Rieth & Paul Sindelar (Eds), *Critical issues in special education: Acces, diversity, and accountability* (pp. 16-37). Boston, MA: Pearson.