

Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia
ISSN: 2395-8901
Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual
México
<http://www.udgvirtual.udg.mx/remeed>

Año. 4, núm. 4, diciembre 2015-noviembre 2016

Análisis de Necesidades de Formación Docente para la Inclusión Educativa en el Nivel Superior

José Antonio Chávez Espinoza*

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana
Veracruz, México

Jorge Arturo Balderrama Trápaga

Facultad de Psicología, Región Veracruz
Universidad Veracruzana
Veracruz, México

Sebastián Figueroa Rodríguez

Facultad de Psicología, Región Xalapa
Universidad Veracruzana
Veracruz, México

Resumen

En la actual Sociedad del Conocimiento las instituciones educativas de cualquier nivel deben estar en camino de ofrecer una educación de calidad. Para ello es necesaria la presencia de determinados indicadores que demuestren el nivel que han alcanzado en este sentido, y dentro de los cuales recientemente se ha incorporado uno por el cual todos debemos encauzar esfuerzos: educación inclusiva al interior de las escuelas ordinarias.

Teniendo como propósito el diseño e implementación de un modelo de formación docente mediado por la virtualidad, y como parte de las actividades del diseño instruccional en la fase de análisis, se procedió a identificar las necesidades de formación respecto al trabajo y aprendizaje colaborativo, así como también las competencias que en la actualidad poseen los docentes respecto a la implementación de una educación inclusiva, de atención a la diversidad. A la vez, esta fase permitió valorar la percepción que los funcionarios universitarios poseen en el tema de inclusión. A raíz de iniciativas que organismos a nivel internacional promueven respecto a la necesidad de implementar estrategias para la atención a grupos vulnerables, como el caso de las personas con requerimientos de educación especial, los resultados de la aplicación de un instrumento de corte cuantitativo a los facilitadores indican que ellos mismos reconocen la falta de capacidad para atender a estudiantes con estas características, a la vez que el 80% considera que es necesario al interior de las instituciones formarse y adquirir conocimiento en el tema, aprovechando la actitud que demuestran para mejorar su desempeño en atención a estos estudiantes.

De igual manera, para la realización de la fase, la cual persiguió un objetivo descriptivo, se consideró como categoría independiente al aprendizaje colaborativo, el cual una vez implementado el proceso formativo permitirá desarrollar las competencias de los facilitadores en el tema de atención a la diversidad, consideradas como la categoría independiente. Como fundamento teórico se consideró a la teoría del aprendizaje denominada Conectivismo, como

base desde la perspectiva de conformar un docente hábil en construir su propia red de colaboración; así como también los fundamentos de la teoría Constructivista, argumentando a un docente en formación responsable de su propio aprendizaje.

Palabras clave: Formación Docente; Educación inclusiva; Virtual; Diversidad.

Needs Analysis of Teacher Training for Inclusive Education at Higher Level

Abstract

In today's Knowledge Society educational institutions at all levels should be on track to deliver quality education. For this, the presence of certain indicators showing the level they have achieved in this regard is necessary, and within which recently joined one by which all efforts must on route: inclusive education within regular schools.

Having as purpose the design and implementation of a model of teacher training mediated virtuality, and as part of the activities of instructional design in the analysis phase, we proceeded to identify training needs regarding work and collaborative learning, as well as the knowledge, skills and attitudes currently held by teachers regarding the implementation of an education inclusive, attention to diversity. At the same time, this phase allows to assess the perception that university officials have on the issue of inclusion. Following initiatives that promote international agencies regarding the need to implement strategies to care for vulnerable groups, such as the case of people with special education needs, the results of the application of an instrument of quantitative section to facilitators, indicate that they recognize the lack of capacity to serve students with these characteristics, while 80% believe that it is necessary within institutions to train and acquire knowledge on the subject, taking the attitude shown to improve performance in serving these students.

Similarly, for the realization phase, which pursued a descriptive purpose, it was considered as a separate category to collaborative learning, which once implemented the training process will develop the skills of the facilitators on the theme of attention to diversity, considered as a separate category. As theoretical foundation was considered a learning theory called connectivism as a base from the perspective of creating a skilled teacher to build their own network of collaboration; as well as the foundations of the constructivist theory, arguing a teacher in charge of their own learning training.

Keywords: Teacher Education; Inclusive education; Virtual; Diversity.

Antecedentes

Antes de iniciar con la presentación de los resultados de la fase de análisis, se considera oportuno hacer un comentario previo respecto a dos conceptos fundamentales, atención a la diversidad y educación inclusiva. Existen apreciaciones de organismos, así como autores que los utilizan y que son referidos en proyectos que, en cualquier nivel educativo, se promueven al interior de las instituciones con la intención de atender a las comunidades más desfavorecidas. De cualquier manera, y en correspondencia a las lecturas previamente realizadas sobre el tema, se considera que uno incluye al otro, estos es, el desarrollo de competencias docentes para la atención a diversidad se convertirá en un reflejo de trabajo hacia la implementación de una educación inclusiva. Lo anterior se hace presente en las aportaciones de Blanco y Hernández (2014), en la obra Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica, como parte del proyecto "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", avalado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), al considerar lo siguiente:

El desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, y un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para todas las personas y no solo para ciertos grupos sociales. (p. 9)

Con ello se deduce que al referir una educación inclusiva conlleva crear las condiciones justas y equitativas para aquellos estudiantes que presentan dificultades para aprender, proporcionando los medios y los apoyos requeridos, a la vez que los docentes convertidos en facilitadores asumen la actitud necesaria para desarrollar competencias que les permitan atender a la diversidad.

Dada la amplitud y complejidad que pudiera representar el constructo atención a la diversidad, se aclara que, para efectos de la presente investigación, se hace referencia a todas aquellas personas que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, enmarcadas dentro de los Requerimientos de Educación Especial, al presentar alguna de las siguientes condiciones: a) Limitaciones sensoriales, aquellas que se refieren a trastornos de la visión total o parcialmente, así como de audición, en las cuales los estudiantes experimentan disminución en la percepción de los sonidos externos; b) Limitaciones de la actividad física, comprendidas aquellas que ocasionan alteraciones en el movimiento corporal, principalmente dificultando el desplazamiento o movimiento de las manos; c) Trastornos psicosociales, principalmente aquellos que afectan de manera negativa al estudiante en su interacción con el entorno social causado por alguna deficiencia temporal o permanente.

Problema de investigación

Dada la relevancia del factor conocimiento y el desarrollo de habilidades en el manejo de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera que la actual sociedad del conocimiento exige a los facilitadores desempeñen múltiples funciones, requiriendo a la vez innovadoras estrategias didácticas y nuevos mecanismos de formación. De estos podrá depender que los ambientes de aprendizaje al interior de las aulas fusionen el uso de la tecnología con emergentes pedagogías, pero sobre todo se cuente con maestros preparados para estimular la interacción entre los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo (UNESCO, 2014).

Al contemplar lo anterior, se hace evidente la necesidad de enfocar esfuerzos en la conformación de un facilitador que cumpla con las expectativas de la educación del siglo XXI, en el desarrollo de su capacidad y habilidad para fomentar el trabajo y aprendizaje colaborativo en respuesta a los programas educativos por competencias, así como la oportunidad de diseñar estrategias para una educación que contemple la atención a la diversidad. De esta manera, es necesario valorar las competencias con que cuentan para fomentar el trabajo y aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, así como aquellas referidas para implementar una educación de calidad, una educación inclusiva. Para ello es importante considerar la utilidad que los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) pueden representar en los procesos de formación con la intención de crear comunidades de aprendizaje colaborativas entre los colectivos académicos respecto a los puntos anteriores.

Al ser parte la interacción y colaboración de los emergentes modelos educativos, tales como el Conectivismo de Siemens (2004) que establece que la ecología del conocimiento se alimenta de la diversidad de opiniones, basada en la competencia de colaborar con personas con conocimientos y experiencias diferentes, los facilitadores deberán estar inmersos en esta realidad, originando con ello la necesidad de actualizarse y capacitarse de tal manera que desarrollen competencias

para implementar en sus actividades estrategias para interactuar y compartir experiencias, aprendizajes e información. A la vez, es necesario referir que hoy en día, las instituciones en su búsqueda por ofrecer una educación de calidad deberán desarrollar estrategias que contemplen una educación inclusiva, y con ello atender a una comunidad que ha permanecido cautiva ante la falta de oportunidad para desarrollarse e involucrarse en la mayoría de las actividades de la sociedad.

Teorías del aprendizaje que dan sustento al proceso de investigación

Conectivismo

Conocida como la teoría de aprendizaje para la era digital, el Conectivismo tiene su origen en el año 2004 tras las publicaciones que su autor, George Siemens, realiza y que hoy en día es aceptado como la base teórica de una manera de ver y entender cómo se produce el aprendizaje en los entornos conectados (Zapata, 2014). Una de las formas en que Siemens intenta clarificar sus argumentaciones es a través de lo que él llama Ecologías del aprendizaje, anteponiendo que las redes surgen dentro de un dominio, tal como una ecología, y que esta se alimenta de la diversidad de opiniones, basada en la competencia de colaborar con personas con conocimientos y experiencias diferentes. Castañeda y Adell (2013), al referirse al ecosistema pedagógico de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE – Personal Learning Environment, por sus siglas en inglés) consideran que la teoría en mención es la que ha manifestado mayor impacto en los recientes años en la educación en línea, por lo que analizan los principios establecidos por su autor, George Siemens:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización, relacionada con el conocimiento preciso y actual, es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. (p. 31)

El conectivismo es una teoría que presenta un modelo que refleja una sociedad en la que el aprendizaje ya no es un proceso que se produce de manera individual, anteponiendo que actualmente se trata de reconocer que el modo de aprender y su respectiva función se ven alterados al utilizar nuevas herramientas mediadoras.

Constructivismo

A finales del siglo pasado, educadores del mundo entero, no conformes con los resultados que generaba un proceso educativo sustentado en la memoria y la repetición, analizaron la necesidad de formar estudiantes para una sociedad en constante transformación, surgiendo de esta manera una nueva teoría en la cual basar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el constructivismo.

En esta teoría del aprendizaje se visualiza al educando como un ente proactivo en el desarrollo cognoscitivo y el maestro como un facilitador de información, destrezas y valores. El conocimiento es construido a nivel personal, generado socialmente, dependiente del contexto. De la misma manera Herrera (2009) establece que la teoría constructivista se centra en el estudiante, en sus experiencias previas desde las cuales desarrolla nuevas construcciones mentales, trasladando este proceso a lo que concretamente han aportado los principales teóricos de esta filosofía de aprendizaje al considerar que la construcción se produce en el momento que: a) el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento – Piaget; b) cuando lo anterior lo realiza en interacción con otros – Vygotsky; y c) cuando está frente a algo que le es significativo - Ausubel.

Papel del docente constructivista

No son pocos los autores que señalan que uno de los retos más apremiantes en los sistemas educativos en el mejoramiento de la práctica docente (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014; Herrera, 2009; Coll et al. 1999). Lo anterior se acentúa en el nivel superior ante los cambios que la Sociedad del Conocimiento imprime en cada uno de los actores de los procesos enseñanza aprendizaje. En el contexto del constructivismo el docente convertido en un facilitador favorece ante todo el aprendizaje del discente a la vez que va disminuyendo su figura de intervención y priorizando el aprendizaje autónomo de este sobre la mera transmisión del conocimiento.

De manera específica, como lo sostiene Herrera (2009), en esta teoría el docente desempeña funciones relacionadas con el acompañamiento del estudiante en la construcción del conocimiento; promueve un ambiente de interacción, respeto y confianza al interior del grupo; se muestra tolerante ante la posibilidad de la aparición de errores en la construcción de ese conocimiento retomando esta situación para profundizar en el aprendizaje, entre otros. Así mismo, menciona diversas características que han de distinguir al facilitador constructivista:

- Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del estudiante.
- Utiliza terminología cognitiva relacionada con clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, elaborar.
- Utiliza estrategias para identificar la comprensión que tienen los estudiantes respecto a un tema, antes de compartir su propia comprensión relativa a.
- Desafía la indagación estableciendo preguntas que requieren de reflexión y análisis, a la vez que diseña estrategias para lograr la interacción y reconstrucción de los significados al interior del grupo. (pp. 6-79)

Lo anterior permite inferir que esta teoría educativa tiene como finalidad que el estudiante construya su propio aprendizaje, interactuando y logrando establecer un significado propio a la realidad de cada uno de ellos.

Tipo de estudio

Se consideró la realización de la fase de análisis utilizando un enfoque mixto sustentado metodológicamente en la filosofía de trabajo Investigación Acción. Al utilizar el enfoque mixto, tomando como base las estrategias de corte cualitativo sobre el cuantitativo, se busca aprovechar las fortalezas de ambos tipos de indagación al obtener una perspectiva más amplia del fenómeno de estudio, mayor teorización reflejada en el enriquecimiento y variedad de los datos, así como la posibilidad de

triangular los resultados obtenidos y lograr consolidar la visión, perspectiva y entendimiento del problema estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La investigación-acción desde la perspectiva educativa "es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad" (Murillo, 2011, p. 11), por lo que la adecuación de la investigación-acción como estrategia para comprender la educación e ir más allá de la indagación del fenómeno se perfila como idónea dentro de las instituciones educativas.

Definiciones conceptuales de las Categorías

Categoría independiente: Aprendizaje colaborativo

El constructo aprendizaje colaborativo es abordado por diversos autores (Podestá, 2014; Casanova, Álvarez y Gómez, 2009) y de manera indistinta lo refieren tanto como aprendizaje colaborativo como aprendizaje cooperativo, por lo que en el presente trabajo se tomarán sugerencias y aportaciones para fortalecer las propuestas en los distintos apartados. En este sentido, Podestá (2014), establece que el aprendizaje colaborativo se manifiesta cuando existe reciprocidad entre un grupo de personas, que participan, diferencian y contrastan sus puntos de vista desarrollando con ello la construcción del conocimiento. Por su parte Ruíz, Martínez y Galindo (2012), al referirse al Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Virtuales (ACAV) lo conciben de la siguiente manera:

Espacio virtual en donde interactúan dos o más sujetos para construir aprendizaje por medio de la discusión, reflexión y toma de decisiones; los recursos informativos actúan como mediadores psicológicos y eliminan las barreras espacio-tiempo; abren la posibilidad de la educación individualizada a un contexto de amplia interacción social. (p. 3)

De esta manera, es notoria en cada una de las aportaciones la presencia del factor interacción para desarrollar el aprendizaje, convirtiéndose en eje medular del proceso, y que al ser mediado por recursos tecnológicos produce efectos sobre la percepción, interpretación, motivación y adaptación de los participantes que abonan al éxito del proceso y al cumplimiento del objetivo común.

Categoría dependiente: Competencias docentes en atención a la diversidad.

De manera concreta, Ugarte y Naval (2010) conciben al término competencias como:

Aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad y función [...] En esta concepción teórica subyacente el proceso de adquisición de competencias incluyen adquirir ciertos conocimientos, consolidar actitudes determinadas y entrenarse en habilidades específicas. Los medios para lograrlo son la docencia, la orientación y el entrenamiento. (pp. 4-5)

Esta acepción del término coincide con lo establecido en los aspectos de fundamentación teórica que sustentan los programas formativos basados en el desarrollo de competencias, relacionados con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, principalmente.

Respecto a la función del docente, Marín, Guzmán, Márquez y Peña (2013) refieren el término competencias docentes como aquellas que corresponden a la parte formal, normativa y funcional del trabajo académico que permite al docente desarrollar de manera adecuada sus actividades en el contexto de las prácticas educativas dentro de su perfil profesional. Se percibe con ello que estas competencias se desarrollan

principalmente desde el momento en el que el docente enfrenta su realidad laboral, y por consiguiente con los problemas que la profesión docente le plantea, pero que se pueden adquirir o seguir desarrollando en términos de procesos de formación o actualización profesional. Lo anterior, permite construir el constructo competencias docentes en atención a la diversidad como los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes manifiestan disponer, adquiridas de manera formal a través de procesos de formación o de manera informal en la práctica educativa, que permiten innovar la función académica a través del mejoramiento de condiciones y el apoyo requerido por todos aquellos estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y, por consiguiente, su vinculación con la sociedad.

Población

La población para la fase de análisis correspondió al personal de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), principalmente al interior de la Unidad Regional Norte (URN), conformada por el Representante del Programa Institucional de Tutorías y atención a la diversidad, funcionarios de alto nivel en la URN y representantes de la Comisión de Tutorías. Así mismo, se trabajó con los facilitadores en activo de una de las unidades académicas como participantes del proceso. La muestra de esta fase de la investigación estuvo determinada por el método no probabilístico por cuotas, tomando como referencia el criterio de inclusión dado que la selección responde lo que a juicio del investigador cumple con lo que se pretende investigar.

Recolección de datos

Durante la recolección de información se aplicaron entrevistas al Representante del Programa Institucional de Tutorías y atención a la diversidad de la universidad, funcionarios de alto nivel y representantes de la Comisión de Tutorías en la URN, cuestionando sobre la percepción en cuanto a las competencias de los docentes en el tema de la atención a diversidad, el trabajo colaborativo desempeñado por los docentes, y visión sobre la atención a estudiantes con requerimientos especiales al interior de la institución. Así mismo, a los facilitadores de diversas asignaturas de una de las unidades académicas se les convocó para ser parte del proceso de análisis de necesidades, iniciando con la aplicación de un cuestionario en el cual se reflexionó sobre la perspectiva de la puesta en marcha del modelo educativo virtual accesible, percepciones en el tema de inclusión y la adquisición de competencias para dar respuesta a las necesidades de estudiantes con requerimientos de educación especial; instrumento estructurado con los siguientes apartados: 1) Datos Generales; 2) Respecto a formación recibida para atender a la diversidad educativa. Adquisición de Conocimientos; 3) Desarrollo de habilidades para la puesta en marcha de una educación inclusiva; 4) Respecto a planteamientos de inclusión y atención a la diversidad. Creencias y actitudes; 5) Percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad educativa al interior de las aulas y; 6) Percepción acerca de la situación de la institución respecto a la atención a la diversidad educativa.

Resultados

En esta primera etapa del proceso de investigación, dentro de la fase de análisis, se han aplicado entrevistas a funcionarios académicos y administrativos de la URN de la UAS, así como al responsable del Programa de Atención a la Diversidad Institucional, con la finalidad de detectar necesidades de formación y la perspectiva que desde los mandos universitarios existe respecto al tema de las competencias docentes, los procesos de formación y mecanismos de trabajo para formar el recurso humano, así como la implementación de una educación inclusiva. A continuación, retomando las

respuestas de cada uno de los entrevistados (y para conservar el anonimato se referencian como Funcionario F1, Funcionario F2, y así sucesivamente), se comparte la conclusión a que se llegó en algunos de los cuestionamientos:

¿Qué opina sobre el tema de inclusión al interior de las instituciones educativas, de apoyar a los estudiantes con requerimientos de educación especial?

Al respecto, se detecta que prevalece la importancia que representa que las instituciones abran sus espacios a esta comunidad de estudiantes, como lo expresa el Funcionario F1, "la UAS abre sus puertas para que las familias con hijos con estas características reciban una educación acorde a sus necesidades y puedan prepararse junto a cualquier estudiante, con las mismas oportunidades", por lo que es necesario que las instituciones realicen ajustes para admitirlos o darles la oportunidad, aspecto en el que la universidad ya se encuentra trabajando.

¿Cómo percibe a la universidad en relación al aspecto de atención o la puesta en marcha de una educación inclusiva?

Al cuestionar en este sentido a los Funcionarios, F1, F3 y F5 coinciden que la actual administración, encabezada por el rector de la universidad, ha venido trabajando en coordinación con los diferentes mandos y departamentos en la creación de condiciones mínimas necesarias para atender a esta comunidad. De cualquier manera, el Funcionario F4 reconoce que "el aspecto financiero en que se encuentra la institución repercute en que no se logre en totalidad las metas que se pretenden alcanzar". Así mismo, el Funcionario F3 confirma que "en el actual periodo se está atendiendo a una cantidad considerable de estudiantes con estas características, entre ellos con problemas visuales, de lenguaje, con discapacidad motriz, entre los principales", lo que es un reflejo de que independientemente de las carencias, la institución tiene abiertas sus puertas a todos aquellos que desean matricularse en las diferentes escuelas que la conforman.

De acuerdo a su experiencia, ¿Cuáles son los principales factores que pueden obstaculizar el que se tengan matriculados estudiantes con requerimientos de educación especial?

Sobre este punto, el Funcionario F5 tuvo una respuesta inmediata, comentando "aquí se percibe la aparición de resistencias culturales de quienes conforman la comunidad universitaria, ya que se actúa solo en base a satisfacer necesidades propias con un sentido de individualidad", por lo que se requiere trabajar en la creación de una cultura de aceptación, de apoyo. Otro de los factores que inciden de manera negativa es compartido por el Funcionario F4, relacionado a aspectos de infraestructura, materiales, capacidad financiera para incrementar los espacios disponibles, reconociendo que la demanda de ingreso en las unidades académicas se ve rebasada en capacidad de atención, y quedan al margen aspirantes ocasionando un problema que impacta negativamente en la sociedad.

Al interior de la universidad ¿Cómo considera la preparación o las competencias de los docentes respecto a la puesta en marcha de una educación inclusiva en su función académica?

La respuesta a esta pregunta tiene un criterio unificado por los entrevistados, ya que se coincide que la planta docente carece de estas competencias, sin embargo se

reconoce que existe un marcado interés por adquirir conocimiento en este sentido por parte de los docentes. Los Funcionarios F1, F3 y F5 comparten que el proceso para ofrecer una educación acorde a las necesidades de estos estudiantes apenas inicia, reflejado en el taller de sensibilización, pero se tiene la certeza que el tema amerita trabajar de manera colaborativa, con proyectos que promuevan trabajar en el mejoramiento de las competencias de la planta académica.

¿Cómo considera la respuesta por parte de los profesores cuando se les convoca a participar en cursos de capacitación para el mejoramiento de su función?

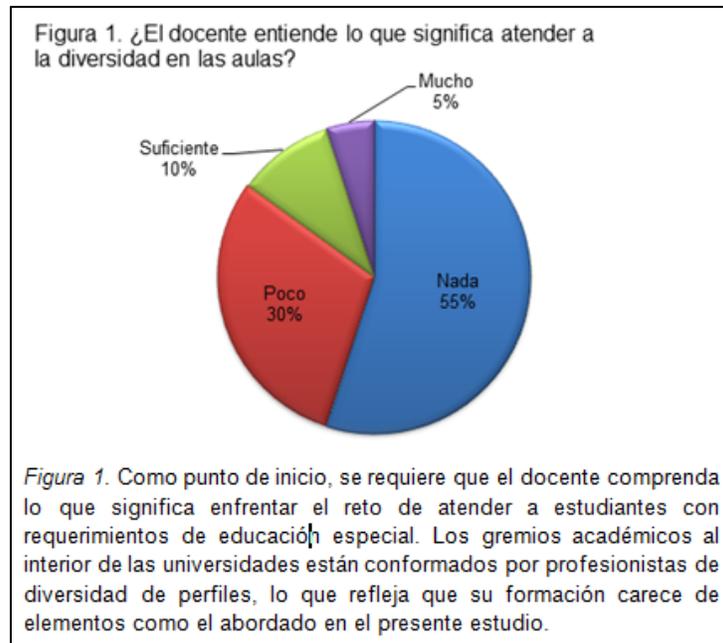
Se percibe por los Funcionarios F2 y F4 que, por vocación, los docentes universitarios responden favorablemente a las convocatorias para seguir formándose, sin embargo existe también el compromiso por parte de ellos ya que los cursos de capacitación se imparten dentro de su jornada laboral. Principalmente se ha aprovechado para realizar convocatorias de formación continua los inicios de semestre, donde el docente tiene el compromiso de asistir a la institución aun cuando las clases oficiales en la aulas todavía no inician, por lo que esos días son los óptimos para este tipo de actividades, aceptando por ser parte de su preparación, a la vez de mejorar su currículo para el momento de valorar su productividad.

Aunado a lo anterior, debido a que se pretende poner en marcha estrategias de trabajo colaborativo entre docentes y expertos en el tema, se realiza la siguiente pregunta:

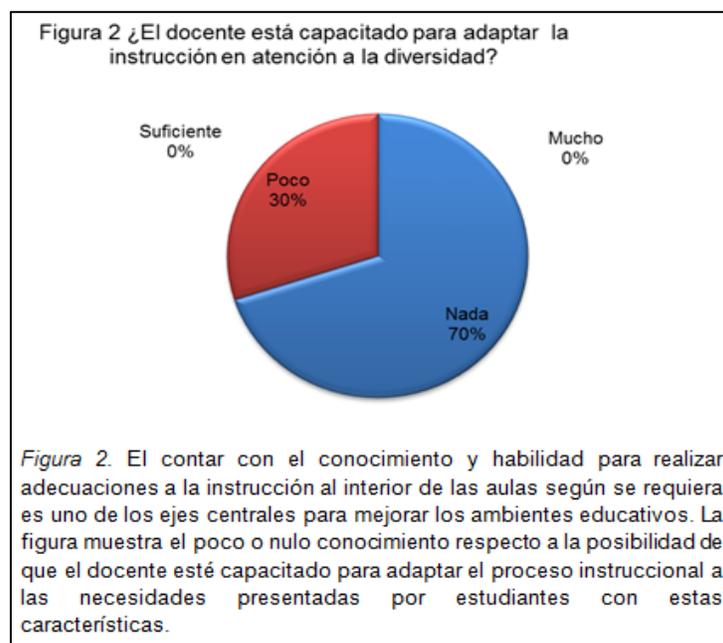
¿Cómo considera las competencias de los facilitadores para desarrollar trabajo colaborativo al interior de la universidad?

A decir del Funcionario F5, "las autoridades, encabezada por el rector, reconocen que la mayoría de los profesores cuentan con un contrato de asignatura, esto es, todavía no cuentan con una plaza de mayor nivel como lo es la de tiempo completo, y eso ocasiona que el docente de asignatura se vea en la necesidad de buscar otras alternativas de trabajo", lo anterior lo corrobora el Funcionario F6 quien comenta que el docente realiza lo anterior "principalmente con la intención de hacerse de mayores recursos económicos". Lo anterior es un factor para que los profesores que se encuentran en esa circunstancia se vean limitados en la oportunidad de tener mayor acercamiento con sus compañeros y otras comunidades de colegas afines a su disciplina profesional, minimizando el trabajo colaborativo.

A la vez, como parte del proceso de recopilación de datos, se ha aplicado un cuestionario a los docentes de una de las unidades académicas, en este caso la Facultad de Agronomía del Valle del Fuerte, el cual se encuentra dividido en seis apartados. En total se han incluido 32 reactivos en los cuales los profesores expresan sus percepciones respecto al tema de atención a la diversidad. A continuación se comparten algunos de los datos más significativos producto de su aplicación.

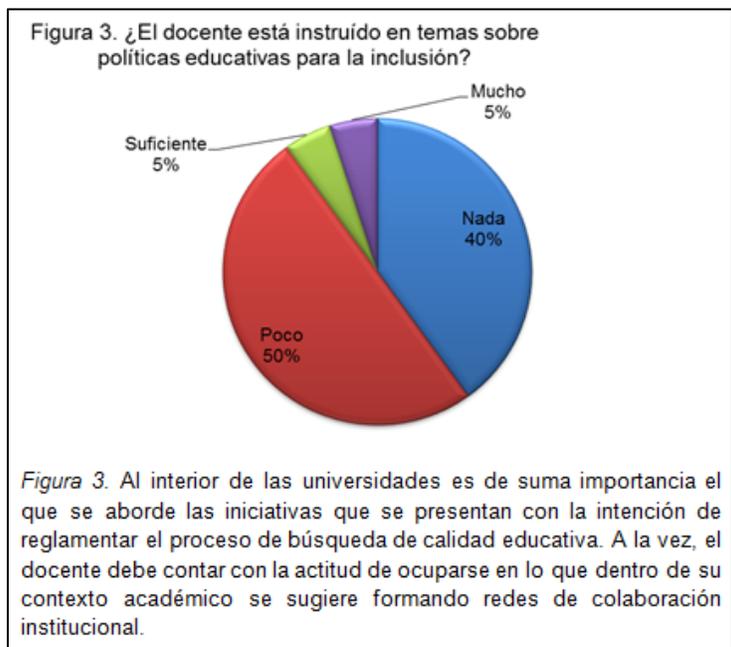


La Figura 1 refleja que la mayoría de los docentes encuestados no comprenden el significado o lo que implica la atención de la diversidad al interior de las aulas. Existe un bajo porcentaje que considera tener suficiente y mucho conocimiento al respecto, contabilizados en el 10 y 5% respectivamente, sin embargo, estos porcentajes corresponden a docentes que han recibido formación o capacitación cuando han sido parte de departamentos o de apoyo al programa de tutorías, el cual es el responsable de velar por el mejoramiento de las procesos de aprendizaje para estudiantes que así lo requieren. En general, se visualiza la necesidad de implementar estrategias formativas en el tema de atención a la diversidad.

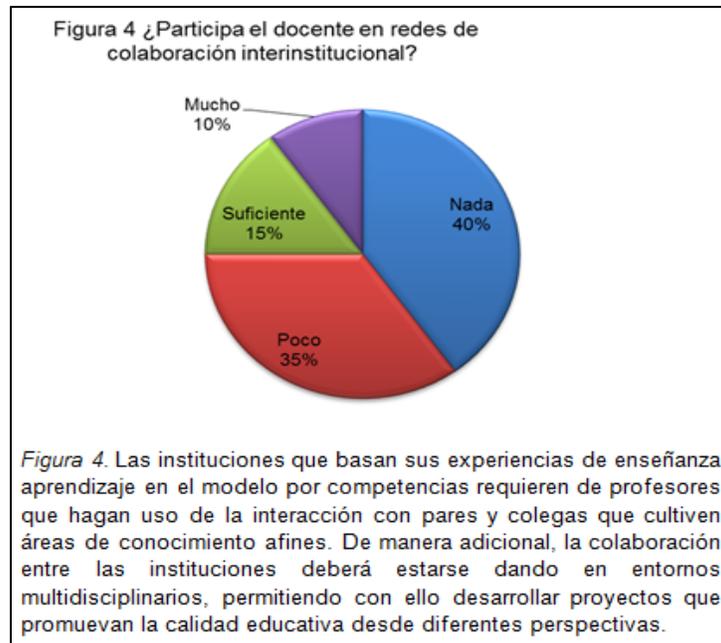


Como comprobación de lo mostrado en la Figura 1, donde se manifiesta que la mayoría de los docentes encuestados no comprenden lo que significa resolver o enfrentar una situación de atender a un estudiante con barreras para el aprendizaje, sea por discapacidad o cualquier otra situación, se corrobora en la Figura 2, sin embargo, es necesario reconocer que el tema de adaptar la instrucción, sea curricular o estratégica al interior de las aulas, corresponde al punto de mayor jerarquía dentro del proceso formativo, y de mayor significancia en el proceso de mejorar y adecuar los ambientes de aprendizaje con orientación inclusiva.

Otro de los puntos importantes para comprender la relevancia y necesidad del tema de educación inclusiva al interior de las instituciones educativas en la Sociedad del Conocimiento es precisamente lo relacionado a proyectos emprendidos por organismos nacionales e internacionales que promueven la calidad educativa, así como lo referente a lo que las mismas instituciones visualizan, en este caso la UAS. En este sentido, la Figura 3 muestra que el 40% de los docentes manifiesta tener nulo conocimiento sobre estas iniciativas, así como el reflejo de que el 50% confirma tener poca referencia al respecto. Y es que en la actualidad se requiere de un docente proactivo con iniciativa, y la mentalidad de que no es lo mismo educar en la actualidad en comparación a lo que se requería hace unas décadas. Es un hecho consumado que la tecnología ha llegado para involucrarse en cada una de las actividades y las formas de proceder en cada uno de los sectores productivos y educativos, por lo que es preciso contar con un docente en constante formación y de esta manera transforme los espacios de enseñanza aprendizaje según se requiera.



Respecto a la figura 4, el docente debe tener la habilidad para construir su propia ecología del conocimiento, por lo que es necesario implementar mecanismos de trabajo y aprendizaje colaborativo facilitando con ello la adquisición de competencias abonando con



ello al desarrollo personal y profesional del mismo. Según lo demuestra la Figura 4, es bajo el porcentaje de docentes que participan en redes de colaboración, por lo que habría que trabajar en este sentido.

Tras los resultados anteriores, se refleja que, una vez aplicado el cuestionario a los docentes, el 80% considera que es necesario recibir formación en atención a la diversidad. Se tiene la percepción de que es un tema que no ha sido abordado al interior de las instituciones y que apremia que el docente universitario adquiera competencias para mejorar su desempeño al interior de las aulas. La universidad debe cristalizar en desarrollo de competencias la actitud que el facilitador manifiesta para recibir formación y estar suficientemente preparado, principalmente en temas estratégicos, como lo es el diseño y aplicación de estrategias innovadoras en beneficio de ambientes educativos inclusivos.

Conclusiones

La actual Sociedad del Conocimiento exige que el personal docente esté inmerso en la integración de la tecnología en sus funciones, sean académicas, profesionales y personales para responder a las expectativas de sus estudiantes. Al referir este estudio a un proceso de formación docente para el desarrollo de competencias en atención a la diversidad, es preciso establecer como mecanismo de interacción modalidades no convencionales, haciendo uso de ambientes virtuales principalmente, complementados con sesiones presenciales, consideradas aún necesarias para el acercamiento y éxito de los programas formativos. El docente convertido en facilitador hoy en día deberá responder a las convocatorias para seguir formándose de manera continua, aprovechando sus escasos tiempos disponibles para no quedar al margen del nuevo conocimiento.

Tras la revisión de literatura relacionada, se concluye que el tema de atención a la diversidad, y por consiguiente, la oportunidad de ofrecer una educación inclusiva, es todavía un asunto pendiente por resolver al interior de las instituciones educativas. De manera específica, las autoridades de la UAS se han percatado de ello, tal como lo

manifiesta el Funcionario F5, quien comparte que "al interior de la universidad se están haciendo esfuerzos por mejorar los procesos educativos en el sentido que la misma ha estado recibiendo a estudiantes con estas características", evidenciando que existe visión sobre la importancia de incluir a estos estudiantes.

Así mismo, dentro de sus funciones algunos directivos afirman que han tenido la oportunidad de atender en aula a estudiantes que requieren atención especial, por lo que dan importancia a la necesidad de contar con las competencias para lograr que estos estudiantes aprendan, se incluyan y permanezcan matriculados. Sin embargo, se reconoce que los docentes no cuentan con los conocimientos y destrezas que el reto exige, como lo manifiesta el Funcionario F1, "se está en una etapa de inicio, se considera que es una nueva forma de desarrollar las diferentes actividades académicas al interior de la aulas, y se reconoce que la mayoría de los profesores carecen de preparación en el tema", por lo que se confirma que apremia su incorporación a procesos formativos relacionados con temas de atención a la diversidad.

Lo anterior se corrobora cuando al facilitador se le cuestiona si entiende el significado de atender a la diversidad, encontrando que el 55% de los encuestados no comprende lo que este reto pudiera significar, a la vez que un porcentaje mayor, el 70%, confirma no estar capacitado para emprender adaptaciones al proceso de instrucción para favorecer la atención de las personas que requieren de procesos educativos innovadores e incluyentes. De cualquier manera, existen indicios que dejan ver la posibilidad de avanzar significativamente, aprovechando la actitud que el docente muestra, ya que el 80% opina que debe recibir formación en atención a la diversidad, así como el compromiso y participación mostrado por el gremio académico en los talleres de sensibilización que se trabajan en cada unidad académica, donde en un lapso de tres horas el docente recibe información básica sobre las condiciones de los estudiantes con requerimientos de educación especial, pero que a decir de los funcionarios se requiere profundizar en el tema y que los docentes puedan estar en camino de adquirir competencias para mejorar los ambientes de enseñanza aprendizaje al interior de las aulas universitarias.

En este sentido, Marchesi, Blanco y Hernández (2014), establecen lo siguiente:

Abordar las diversas necesidades educativas de los estudiantes en el aula, no solo demanda conocer en profundidad a los alumnos y los contenidos esenciales de la disciplina que se enseña, sino también manejar una variedad de estrategias y medios educativos para llegar a todos los estudiantes y asegurar que participen y aprendan. (p. 61)

De cualquier manera, la UAS, como cualquier otra institución que trabaja para ofrecer una educación de excelencia, experimenta situaciones que limitan cumplir a totalidad las metas previstas, y que aun existiendo voluntad para mejorar, sortean obstáculos en función de sus posibilidades financieras. Sin embargo, se percibe la posibilidad de ir avanzando en una mejor infraestructura, formación y capacitación, y en general establecer condiciones favorables para los estudiantes que ya cursan algún programa educativo, y desde luego, continuar con las puertas abiertas para la incorporación de nuevos estudiantes, que buscan en la casa de estudios la oportunidad que no han tenido para mejorar su perspectiva de vida.

Referencias

- Casanova, M., Álvarez, I., y Gómez, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 28, pp. 1-18. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec28/articulos_n28_pdf/Edutec-E_Casanova_Alvarez_Gomez_n28.pdf
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy, España: Marfil.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zavala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*, (9ª Ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Educación Superior Virtual Inclusiva - América Latina. (2015). Mejorando la accesibilidad en la educación virtual. Red de Cooperación y Observatorio de Accesibilidad en la Educación y Sociedad Virtual. Recuperado de <http://www.esvial.org/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. Ed.). México, D.F: Editorial McGrawHill.
- Herrera, A. (2009). El constructivismo en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, pp. 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANGELA%20MARI_A_HERRERA_1.pdf
- Marchesi, J., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica, Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación universitaria*, 6(6), pp. 41-54. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062013000600005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-50062013000600005
- Murillo, F. (2011). Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial. Recuperado de <https://www.academia.edu/5813195/Investigacion%20Accion%20en%20Educacion%20Especial>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Las TIC en la educación. Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>
- Paz, C. y Cardona, M. (2013). *Cuestionario sobre competencias docentes en atención a la diversidad*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Podestá, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC. Congreso Iberoamericano

de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/374.pdf>

Ruíz, E., Martínez, N. y Galindo, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Revista Apertura*, 4(2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/313/280>

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for a digital age. Recuperado de http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Torres, A., Badillo, M., Valentín, N., y Ramírez, E. (Septiembre-Diciembre, 2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Pedagógica*, 14(66), pp. 129-145. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA-2014/revista-66/revista-66-las-competencias-docentes.pdf>

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>

Zapata, M. (2014). La fundamentación teórica y científica del conectivismo. RED – El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. ISSN 2386-8562. Recuperado de <http://red.hypotheses.org/688>

* **José Antonio Chávez Espinoza.** Licenciatura en Sistemas Computacionales por la Universidad de Occidente. Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Actualmente cursa el Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado como maestro de asignatura y diseñador de cursos semipresenciales en la Universidad Autónoma de Sinaloa, así como asesor pedagógico en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Cultiva las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento Gestión y Calidad de Programas Educativos, así como el desarrollo de propuestas formativas para docentes. Becario CONACyT para estudios de posgrado. Diplomado en Competencias para la Investigación.

Jorge Arturo Balderrama Trápaga. Licenciatura de Médico Cirujano y Licenciatura en Psicología por la Universidad Veracruzana. Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Maestro en Ciencia del Comportamiento con opción en Análisis de la Conducta por la Universidad de Guadalajara. Doctorado en Ciencia del Comportamiento con opción en Neurociencias por la Universidad de Guadalajara. Especialidad en Docencia y Diplomado en Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo por la Universidad Veracruzana. Profesor de tiempo completo Titular C para la Universidad Veracruzana. Perfil PRODEP 2015-2018. Miembro del Núcleo Académico del Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos, por Universidad Veracruzana.

Sebastián Figueroa Rodríguez. Licenciatura en Psicología por la Universidad Veracruzana. Especialista en Investigación Educativa, con estudios de Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y Doctor en Filosofía de las Ciencias y Educación, grado obtenido con calificación de Sobresaliente Cum Laude. Becario del Programa SUPERA-ANUIES durante sus estudios y becario del PROMEP. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. Docente tiempo parcial de Licenciatura y el posgrado en Enfermería de la Universidad Veracruzana, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rebsamen", de la Universidad Pedagógica Veracruzana y posgrado de la Universidad "Cristóbal Colón"