

# La formación y desarrollo del docente en la UASLP

## Retos para lograr una universidad inclusiva

ALEYDA YAMILET FANDIÑO OJEDA  
JUANA MARÍA MÉNDEZ PINEDA  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Facultad de Psicología. Instituto de Investigación y Posgrado. Maestría  
en Psicología

---

### 1. Introducción

Los cambios en los sistemas educativos y los cambios en la sociedad suponen para el profesorado un importante desafío, produciendo, a veces, sentimientos de desconcierto cuando observan como se ha modificado su contexto de trabajo (Arnáiz, 2003). La investigación que aquí se reporta tiene su base en el enfoque de la educación inclusiva “donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes” (Ainscow, 2001). Ante este reto, en la escuela inclusiva se requiere que los profesores estén en formación y desarrollo profesional continuo, pero tomando como referente las demandas y necesidades que los mismos profesores universitarios experimentan ante su práctica educativa cotidiana en aulas con alumnos con capacidades diferentes, es decir, indagar acerca de las necesidades de formación y desarrollo profesional en docentes ante la diversidad en la UASLP.

Es por ello que esta investigación estuvo centrada en identificar las necesidades de los docentes según la experiencia que han tenido en su labor diaria frente a un grupo heterogéneo. Principalmente se ha centrado nuestra atención en la educación superior.

En la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) han ingresado alumnos con capacidades diferentes en la mayoría de Entidades Académicas como por ejemplo: Derecho, Economía, Administración y Contaduría, Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Información entre otras, ello indica que ha comenzado un proceso de mayor incorporación de la población con capacidades diferentes y es necesaria una transformación de nuestra Institución hacia una universidad de calidad para todos, basada en la educación inclusiva como un enfoque participativo, colaborativo, de respeto y valoración en la diversidad.

Por lo anterior es importante conocer las necesidades de formación de los profesores a partir del análisis de la percepción que ellos tienen acerca de su práctica educativa en los procesos de inclusión, lo cual permite comprender las situaciones que se suscitan en el aula universitaria ante la diversidad y a partir de ello, transformar o cambiar la práctica.

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 62/1 – 15/05/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*



## 2. Marco referencial

En nuestros días niños, jóvenes y adultos que presentan capacidades diferentes han logrado destacar en el deporte, música, artes y otras disciplinas; estos logros son resultado de los cambios que se han producido tanto en la sociedad como en la educación.

En este trabajo se utiliza el concepto de personas con capacidades diferentes para referirse a las personas que ven, escuchan y se movilizan de forma diferente, en él se enfatizan las capacidades para desenvolverse, participar, comunicarse, aprender, relacionarse en el medio en el que se encuentre. Se eligió el término “capacidades diferentes” y no “discapacidad” porque este último implica considerar que las personas con diferencias determinadas biológicamente necesaria o ineludiblemente tendrán una incapacidad para desarrollar determinadas actividades relacionadas con sus diferencias lo cual impide o limita su participación en la sociedad. Esta concepción de las diferencias como discapacidad tiende a generar actitudes de exclusión, segregación, lastima, menosprecio o sobreprotección.

Las visiones acerca de las capacidades diferentes y de la educación de la población que las presenta han sido diferentes y en México se pueden identificar diversos modelos teóricos que sustentan las formas de atención, soporte y educación, que van desde el modelo de atención terapéutico hasta el modelo integracionista que surgió en los años noventa (Méndez, 2007).

En estas visiones se ha buscado favorecer a las personas con capacidades diferentes en aspectos como la creación de apoyos para la rehabilitación, creación de escuelas especiales, y más recientemente la integración a escuelas regulares. Sin embargo, como expresa Méndez (2007) también tuvieron limitaciones importantes en las concepciones acerca de la diversidad y la educación que se tradujeron específicamente en formas de discriminación, segregación y exclusión al etiquetar o marcar una clasificación en alumnos normales y especiales, lo que limitó las acciones educativas y donde predominaron actitudes de rechazo, lástima y/o sobreprotección.

Una visión actual, que empieza a cobrar presencia, es el modelo de la educación inclusiva, un enfoque amplio que se interesa por todos los alumnos como señala Moriña (2004).

La educación inclusiva se puede considerar como una filosofía y práctica educativa emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias para todo los estudiantes, a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del curriculum común. (p.35).

Se trata de favorecer espacios en las instituciones educativas donde todos los alumnos posean la oportunidad de participar y de aprender, así como de comprender y respetar la diversidad sin competir unos con otros, ni fomentar el individualismo o la exclusión.

López Melero (2004) refiere que para hacer posible los objetivos de la educación inclusiva el profesorado es una herramienta central de la acción pedagógica, por lo tanto, requiere que tome conciencia del compromiso con los alumnos, ya que es quién está frente a los grupos y quien puede favorecer prácticas educativas, de colaboración y respeto.

Sin embargo, es pertinente preguntarse ¿cuáles son las necesidades, demandas o carencias del docente ante la necesidad de atender la diversidad de alumnos en el aula? ¿Las necesidades se sitúan en

asignaturas, estrategias didácticas, en la evaluación del aprendizaje? Estas interrogantes, nos llevan consecuentemente a otras: ¿cómo favorecer que los docentes cuenten con herramientas para enfrentarse a los retos de la educación inclusiva?

Las respuestas tienen implicaciones importantes para la formación de los docentes, sobre todo en el nivel universitario, donde los profesores tienen una formación de base disciplinar y en su mayoría no cuentan con una preparación para el desarrollo de competencias docentes de orden pedagógico, por lo que sus prácticas docentes se pueden considerar como intuitivas y basadas en la experiencia.

Es decir que el docente universitario, "en la mayoría de los casos sólo se prepara en un determinado saber de la profesión elegida" (Segovia, 1997, p.152), lo cual limita el desarrollo de prácticas que faciliten la construcción de aprendizajes de sus alumnos y además, también en la mayoría de los casos, reproduce prácticas tradicionales que contribuyen a incrementar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sobre todo de los que pertenecen a grupos de riesgo.

En consecuencia, se considera necesario que los profesores del nivel superior cuenten con una formación que les permita desarrollar prácticas pedagógicas que coadyuven a que todos los estudiantes aprendan, que todos logren los objetivos curriculares y además lo hagan en un ambiente de respeto y colaboración.

### 3. Método

El diseño de la investigación es cualitativo, descriptivo. Debido a que se identificó una situación específica en un contexto específico mediante técnicas que permitan dar voz a las personas y describir y comprender las necesidades a partir de la observación de la actividad docente en escenarios naturales. (Taylor & Bogdan, 1987)

El escenario en el cual se llevó a cabo la investigación fue la UASLP, específicamente en las Facultades de Economía, Derecho, Ciencias Químicas, Contaduría y Administración, la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades y la Escuela de Ciencias de la Información donde se encontraban inscritos los alumnos con capacidades diferentes.

La población participante fueron 13 docentes que atendían a estos alumnos en las Entidades Académicas antes mencionadas.

Se utilizaron entrevistas semiestructurada que se caracterizan por su flexibilidad en cuanto al cambio de la secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo a la situación de los entrevistados (Álvarez - Gayou, 2003).

También se realizó observación participante en tres casos que se seleccionaron con base en la disposición del profesor para permitir la incursión en el aula durante su clase, como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando (Rodríguez, Gil & García, 1999), el propósito de ello fue identificar de manera directa las dificultades que enfrenta el profesor en su actividad docente.

En la investigación cualitativa el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo (Taylor & Bogdan, 1987). En nuestro caso, se tomaron tres tareas básicas de análisis: la reducción de datos, la disposición de datos y la extracción y verificación de conclusiones (Miles & Huberman, 1994 citado por Rodríguez et al., 1999).

## 4. Resultados

Los resultados de esta investigación giran en torno a una categoría denominada “Necesidades del docente universitario ante la diversidad” de la cual se derivan cuatro subcategorías: la primera está relacionada con el desarrollo de estrategias para el trabajo en el aula, la segunda con la relación del docente con el alumno, donde la confianza y la comunicación son considerados factores ineludibles; la tercera con el desarrollo de una cultura inclusiva, es decir de valoración, aceptación y apoyo ante las diferencias entre las personas; y la última tiene que ver con la reflexión de la práctica docente y el trabajo cooperativo entre docentes.

### 4.1 Repensar estrategias de trabajo en el aula

Los docentes expresan la necesidad de conocer estrategias para trabajar con los alumnos con capacidades diferentes, debido a que las estrategias que usan habitualmente les han sido poco convenientes, pues la clase magistral, las lecturas previas para la clase, el aclarar las dudas de los alumnos, el uso de una plataforma virtual, la revisión de tareas así como el uso de foros digitales para esclarecer dudas, no han sido suficientes y, perciben que requieren de otras estrategias que los hagan sentir preparados para atender a la diversidad.

Una profesora de Ciencias de la información que dio la clase de Metodología de Investigación Cualitativa, comentó que al utilizar en clase la exposición de temas, comentarios y preguntas, utilizó en la mayor parte de la clase el recurso verbal, lo cual limitó en gran medida la comprensión de contenido y la participación de un alumno con hipoacusia. .

Por otra parte, cuando se trata de clases donde se utilizan recursos visuales (uso de presentaciones, gráficos, esquemas en el pizarrón), obviamente se limita el aprovechamiento de los alumnos con ceguera o debilidad visual, como lo señala una profesora de Derecho que impartió la materia de Derecho Romano II.

Estos hallazgos plantean la necesidad de tomar en cuenta los diferentes enfoques de aprendizaje del alumno para ser utilizada como herramienta de enseñanza, ya que el uso de una misma estrategia durante el semestre provoca la sensación en los docentes de que no se cuenta con la preparación para atender a la diversidad.

Las estrategias que solicitan están enfocadas a aspectos operativos, como el dirigirse de manera efectiva con los alumnos, ya que en ocasiones, los docentes utilizan lenguaje no verbal para dirigirse a ellos y darles la palabra, o para solicitarles que continúen con la clase, que expliquen algún término, sin considerar que en la clase hay un alumno con ceguera o debilidad visual.

Esta relatividad de lo que es necesario hacer respecto a cada grupo de alumnos preocupa a los docentes, al no saber qué hacer en algunos casos específicos, según la situación de cada alumno y, por ello solicitan mayores elementos formativos que les permitan tomar las decisiones más adecuadas en cada situación.

Al respecto Mayor (2003) menciona que los docentes universitarios refieren experimentar problemas profesionales formativos encaminados más a las destrezas comunicativas, es decir dificultades para entenderse con sus alumnos para hacer comprensible la disciplina o materia que enseñan. La autora ubica dos factores que influyen en esta situación, la primera de ellas se debe a la falta de formación didáctica-disciplinar y la segunda a la carencia de formación pedagógica que implica facilitar el conocimiento, y formar a los alumnos.

Al plantear como una necesidad el conocimiento de estrategias didácticas específicas los docentes parecen ubicarse en un modelo de atención a las diferencias centrado en el déficit, al considerar que el profesor que atiende a alumnos con capacidades diferentes tiene que dominar técnicas especializadas o especiales, porque estiman que solo saben trabajar con alumnos "íntegros" como les llamó un profesor de la Escuela de Ciencias de la Información, con ello hace diferencias entre unos alumnos y otros; y pone en desventaja a los alumnos con capacidades diferentes.

(...) generalmente uno como docente está acostumbrado a trabajar con personas íntegras, sin estas discapacidades y desconoce muchas estrategias que posiblemente puedan ser más eficaces, que las que uno tiene o bien complementarlas de las que uno tiene, con técnicas que pudieran ser más positivas para el aprovechamiento del alumno. (E6P36).

De lo anterior, se desprende la importancia de favorecer la creación de una cultura escolar más inclusiva, donde las situación que se presente en el aula de clase –ya sea con alumnos o docentes –sea tomada como retroalimentación para sustentar estructuras institucionales, y no ver solamente que existe un problema y que la solución es segregarse o limitar al alumno que no responde de manera favorable a sus expectativas y requerimientos (Ainscow, 2001).

## 4.2 El aula universitaria como espacio de aprendizaje y convivencia.

Otra de las necesidades que manifiestan los docentes se refiere a la "relación con el alumno", misma que muestra que los docentes están interesados en saber cómo tratar y acercarse a los alumnos con capacidades diferentes, ya que procuran proyectar una actitud de respeto y con ello evitar señalamientos, segregación o incomodidad. Una profesora de Contaduría y Administración comenta su interés por acercarse y comunicarse con su alumna, y evitar que su intención fuera interpretada como una ofensa o exhibición.

Con la experiencia que tengo en docencia, no me sentí yo capaz de cómo abordarla a ella, yo lo que quiero (...) que ella disfrute su clase, necesito yo prepararme, como abordarla sin ofenderla, que ella se sienta respetada, cuidando todos estos detalles, me estoy dando yo tiempo de buscar el momento preciso para ella, y sin exhibirla con los estudiantes, ni que ella se sienta que le estoy dando una atención especial (...). (E3P16).

Otro aspecto relevante se refiere a la necesidad de los docentes de mejorar la comunicación con los alumnos (a todos ellos), durante las entrevistas hacen explícita la importancia de la comunicación entre ellos

para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje así lo menciona el profesor de Sociología Jurídica:

(...) tener mejor acercamiento con ellos, no, me atrevo a pensar que no quisiera que ellos se sintieran ni desplazados, haciéndolos sentir tal vez no con 100% de sus capacidades, a eso me refiero, el tacto, vaya, saber cómo tratarlos, y no hacerlos sentir, vaya la expresión, menos. (E9P62).

Una de las barreras de esta comunicación de parte de los docentes hacia los alumnos tiene que ver con las suposiciones que hacen con respecto a sus acciones, al considerar que pueden ser ofensivos, pero no por lo que ellos hicieron o dijeron, sino por cómo puede ser interpretado por el alumno.

Lo anterior influye de alguna manera en el trato de los docentes hacia los alumnos, especialmente hacia los que presentan capacidades diferentes. El trato se dirige en cuatro sentidos: el trato igualitario, la sobreprotección, indiferencia y los apoyos preferenciales. Con respecto al primero que es el trato igualitario, los docentes hacen énfasis en que los alumnos con capacidades diferentes son tratados igual, como cualquier otro alumno. Sin embargo, existe una contradicción, al mencionar algunas condiciones que lo hace diferente y que estas condiciones los limitan de la participación.

(...) le doy el mismo valor que los demás, no sé hasta qué punto pueda ser objetivo esa parte, porque si se habla de incorporarlos a la sociedad, entonces igual podemos pensar que se les pueda atender de la misma manera, claro pensando en la discapacidad que tiene Juan, porque también había otra persona que tiene una discapacidad muy distinta que Juan, y ahí entonces si se ve la necesidad de empezar a planear bajo otra característica la forma de transmisión del conocimiento (E6P35).

La segunda característica del trato, la sobreprotección, son las acciones que los docentes dirigen específicamente a algunos alumnos que marcan una notable diferencia entre los alumnos con capacidades diferentes y los demás. Se observa cuando por ejemplo en clase frecuentemente preguntan al alumno si ha entendido o piden su participación constantemente.

Con lo que respecta a la indiferencia los docentes la interpretan como desinterés por atender al alumno, así como por su desempeño, debido a que no sabe de qué forma tratarlo en el aula, sea por sus características personales distintas de percepción o de habilidades que resaltan de los demás. También influyen las expectativas del docente hacia el alumno, lo que genera la acción de no tomarlo en cuenta como a todos los demás, al no involucrarse con él o como dice un docente "no ponerse en su camisa".

Cebero (alumno con ceguera) se me hacia tan bruto, perdón la palabra, tan cerrado que mejor me llevaba la fiesta en paz, le dejaba las tareas sus participaciones irregulares, el primero que tuve (...) pero, nunca lo reprobaría, a lo mejor está mal lo que le diga, pero yo a él nunca lo reprobaría. (E8P52).

La indiferencia de los docentes provoca rechazo para involucrarse con los alumnos con capacidades diferentes en el proceso de aprendizaje; ante el desinterés de qué aprende, cómo aprende y qué hace. Lo anterior limita al alumno para alcanzar los objetivos que la institución universitaria ofrece, el desarrollo de profesionales que logren desempeñar su disciplina en la vida personal, social y laboral.

En lo que respecta a los apoyos preferenciales, por ejemplo el brindar asesoría o apoyo después de clases ante dudas y preguntas, son exclusivos para pocos alumnos. Otro apoyo, tiene que ver con dar más tiempo a los alumnos con capacidades diferentes en exámenes o para la entrega de trabajos y



modificaciones en la presentación de exámenes de forma oral o escrita, esto por un lado puede ser visto como un apoyo, pero también como una forma de discriminación o limitación de oportunidades para el desarrollo de competencias profesionales para el alumno en formación.

No se trata de brindar apoyos especiales o diferentes a los alumnos, ni de tratarlos condescendentemente por su condición, sino de buscar estrategias que se reflejen en el trato equitativo con todos y cada uno de los alumnos independientemente de sus características o capacidades, que el trato y las acciones que se dirigen entre alumnos y maestros no estén condicionados por situaciones sino por valores como el respeto, compromiso y cooperación entre otros.

### 4.3 Marchar hacia una cultura inclusiva en la educación superior.

Lo anterior introduce al tema que implica la necesidad de los docentes de contar con elementos para favorecer en sus instituciones una cultura inclusiva donde se respete a la diversidad, tanto a las personas con capacidades diferentes como a todas las demás y, se brinde la infraestructura necesaria en los accesos y servicios, así como la promoción de programas institucionales en la universidad e instancias gubernamentales que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Al hablar de cultura es importante resaltar que hay que evitar que se centren las acciones en el apoyo asistencial y comenzar a erradicar ideas como: "asignar docentes con ciertas características según la situación del alumno con capacidades diferentes" (E2P12); "que los tutores se encarguen del apoyo de estos alumnos" (E10P67) y "el tener un área especial para que llegue el discapacitado" (E7P44), mismas que hacen referencia a un apoyo especial de las personas con capacidades diferentes así como los espacios específicos adaptados a ellos.

Se requiere comenzar a cambiar esa perspectiva integracionista antes descrita, y comenzar por promover acciones inclusivas donde cada alumno sea tratado con equidad por cualquier docente, para lo cual se requiere de disposición para la convivencia y respeto para cada estudiante, así como de espacios comunes donde todos puedan sentirse acogidos, estos son características de una cultura de la diversidad.

Las necesidades que hasta ahora se han expuesto están relacionadas precisamente con el desarrollo de una cultura inclusiva en la universidad, es por ello, que para lograr una auténtica inclusión y participación de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje, de la vida social y académica se requiere de un cambio de concepciones, creencias, actitudes y acciones con implicación y actuación de cada miembro que participa en la comunidad educativa.

### 4.4 Un recurso para la formación y desarrollo profesional: la reflexión docente y el trabajo cooperativo

Con lo que respecta a la "Reflexión de la práctica docente" como la última subcategoría de las necesidades de formación y desarrollo profesional, se destaca la necesidad de formarse en estrategias de trabajo cooperativo para valorar la participación de los docentes de manera conjunta y de los procesos de reflexión en estos encuentros.

Los docentes reconocen los intentos (mediante reuniones de academia) y la importancia del trabajo cooperativo entre ellos, algunas academias de docentes, organizadas por materias afines que ellos imparten, permiten reunirse para la planeación del programa, así como la disposición para hacer una evaluación de la misma al finalizar el semestre, además de otros aspectos que les son prioritarios.

Durante las entrevistas se observó, además que los docentes realizan procesos de reflexión de sus prácticas cuando platican de ellas, éstas pueden ser pautas para el análisis de la práctica docente o bien las situaciones diferentes, estresantes que pueden potenciarse como un proceso de formación usando las pautas de análisis de los incidentes críticos propuesto por Monereo (2010).

La profesora de Metodología de la Investigación Cualitativa mostró un ejemplo de cómo emerge esta reflexión durante una de las entrevistas:

Generalmente trato de estar al frente del salón y dando esa oportunidad de que los chicos hablen, aunque luego me voy yo a explicar, a explicar, bueno, a contar un poquito de la experiencia o a hablarles acerca de las entrevistas (...) Bueno yo podría decir que es muy oral, sí..... (Piensa y guarda silencio) abuso de, abuso de la oralidad. (E5P26).

Por tanto, este tema de la reflexión del docente de su práctica es considerada como una necesidad, pero sobre todo, como una herramienta que favorece el proceso de formación permanente, mismo que beneficia el desarrollo profesional concebido como un proceso de formación que se lleva a cabo durante la vida profesional y tiene las siguientes características:

- se presentan cambios en el pensamiento, juicios y acciones mediante el interés continuo de conocer e indagar acerca de las prácticas cotidianas;
- mediante un trabajo conjunto entre docentes y expertos se logra llegar a conclusiones o al análisis de las prácticas y experiencias con el fin de propiciar el progreso en la enseñanza.

Para la formación permanente del docente universitario se sugiere centrarse en la reflexión de la práctica y en el trabajo cooperativo. La propuesta se fundamenta en la idea de utilizar el contexto, la experiencia y las prácticas educativas cotidianas como material para ser pensado, cuestionado, reelaborado y planificar la actuación.

## 5. Conclusiones

Las necesidades identificadas y descritas anteriormente se ubican como parte de la necesidad de desarrollar una cultura inclusiva. El profesorado demanda una modificación en la cultura con respecto a la relación y comunicación con los alumnos, ya que se puede observar que es distante, indiferente pero de respeto, lo cual limita y separa al alumno del docente, dejando que las suposiciones y temores minen una relación académica y profesional. O, por otro lado, al sobreproteger a los alumnos o darles excesiva atención es una forma de excluir y corresponde a una visión asistencial y segregadora, que se percibe cuando los docentes demandan estrategias y técnicas especializadas para el aprendizaje de los alumnos.

Para lograr una institución de nivel superior inclusiva se requiere conformar procesos tendientes a reconceptualizar las prácticas, los pensamientos, las actitudes y las políticas que impactan en la cultura



institucional que hasta ahora se muestra con elementos de exclusión, sobreprotección y trato deficitario; para que, a partir de esta toma de conciencia se inclinen hacia prácticas matizadas por los valores: de respeto, de tolerancia, de unidad y de equidad, además de la aceptación de las diferencias como oportunidades y no como limitaciones.

A continuación se brindan pautas para el desarrollo de procesos formativos que repercutan en el desarrollo profesional derivados de los resultados, cabe resaltar que estos procesos no sólo deben centrarse en cursos o talleres, conviene ser propuestas que impliquen un seguimiento a fin de que no sean momentos aislados en el proceso de desarrollo sino una continuidad en este camino profesional.

- Redefinir las estrategias utilizadas en clase según los requerimientos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, como parte de los procesos de reflexión y acción.
- Dar importancia a la convivencia y relación entre docentes y alumnos como aspecto que influye en el aprendizaje y en la conformación de una cultura inclusiva. Esta se fundamenta en valores que se manifiestan en el trato equitativo e incluyente para eliminar la exclusión, etiquetaje y clasificación. Las características de los alumnos no sólo dependen de factores personales sino de la influencia cultural y de la relación con los otros, es por ello que se debe generar un ambiente socializador y de aprendizaje óptimo con la aceptación de su persona.
- Promover en los docentes la comprensión y conocimiento de las diferencias de los alumnos, no sólo con capacidades diferentes sino de todos, con la finalidad de que el trato sea con respeto, confianza, equidad y compromiso en su labor.
- Promover en los docentes el desarrollo de acciones de gestión ante necesidades, preocupaciones y mejoras en el ámbito educativo, con ello se logrará que el profesorado tenga inquietudes o situaciones a optimizar y procure dirigirse a la acción.
- El trabajo cooperativo entre docentes brinda actualmente pautas importantes en los procesos de formación, ya que se pretende formar una comunidad de aprendizaje donde se fomente la pertenencia y el compromiso por la construcción de la cultura para la diversidad.
- Los procesos de formación pretenden promover el interés, motivación para emprenderlo mediante la eficacia y compromiso de cada docente y no como una obligación o para inundar un curriculum. Se propone el diseño de nuevos modelos de formación, donde ya no sea el moldeamiento, la ejercitación o el conocimiento teórico y práctico de estrategias las que rijan dicho proceso.
- Los procesos de formación requieren establecerse como una cultura de la formación y desarrollo profesional de cada docente, donde se favorezca:
  - ✓ la identidad de cada profesor;
  - ✓ el interés por una formación continua que lo lleve a desarrollarse profesionalmente mediante los conocimientos y su actualización;
  - ✓ así como el manejo de formas de enseñanza diversificadas, en consonancia con lo que cada alumno requiere, como soporte para su aprendizaje y desarrollo de competencias; y se requiere de ser una decisión personal con el objetivo de mejorar su labor educativa y, no sólo como requisitos lograr mejores puestos, salarios o mitigar demandas de especialización o actualización profesional.

Pueden ser múltiples las necesidades de los docentes en su práctica docente, es imprescindible escucharlas y comprenderlas además de interesarnos en las experiencias que tienen en sus aulas: pero sobre todo colaborar mediante procesos de formación para que ellos mismos las identifiquen, comprendan y además se movilicen para mejorar o solventar esas necesidades, mediante la reflexión de la práctica docente en la acción que impacte, no solamente en acciones, sino concepciones, actitudes y su desarrollo profesional en la docencia.

## Bibliografía

- AINSCOW, Mel (2001) Comprendiendo el desarrollo de Escuelas inclusiva. En J.E. Hernández Burgos y M.A. Sánchez Aburto (Eds) (2006) *Educación en la diversidad. "Educación inclusiva, principios y fundamentos"* Materiales de apoyo para el abordaje de los cursos específicos de la Licenciatura en Intervención Educativa y el Diplomado en Educación Inclusiva ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional 3
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ARNÁIZ, Pilar (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España. Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga, España: Aljibe.
- MÉNDEZ, Juana María (2007). De la educación especial a la educación inclusiva. En Oresta. López (Ed.) *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa* (pp.268-280). Barcelona, España: Pomares.
- MONEREO, Carlos (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos" en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52 Madrid, OEI <<http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf> [Consulta: feb. 2011].
- MORIÑA, Anabel (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, Gregorio., GIL, Javier. & GARCÍA, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª ed. Málaga, España: Aljibe.
- SEGOVIA, José (1997). *Investigación Educativa y formación del profesorado*. España: Escuela Española.
- SHAGOURY, Ruth. & MILLER, Brenda (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona, España: Gedisa.
- TAYLOR, J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.