



RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL ACTUAR DOCENTE Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL PREESCOLAR

Karla Iriana Hurtado Mejorada
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Rosa Lilian Martínez Barradas
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Ana Graciela Cortés Miguel
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Significado, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de Investigación.

Resumen:

Actualmente el concepto inclusión está adquiriendo mayor relevancia en distintos ámbitos tanto laborales como sociales en correspondencia con las nuevas necesidades y demandas constantes de la sociedad; en este caso el entorno educativo se ha visto permeado por ellas, tratando de responder a partir de constantes reformas curriculares que exigen la atención a la diversidad desde aulas inclusivas.

Pero qué es lo que sucede con los docentes, cómo han vivido estas transformaciones curriculares, cómo las han interpretado y cómo ha sido el manejo de los conceptos y de los distintos enfoques que muchas veces de manera tácita se dibujan en los planes y programas de la educación básica. Tratando de responder a estas preguntas es cómo se gesta esta investigación, la cual se basó en la metodología de estudio de casos múltiple, dando seguimiento a cuatro casos, pero por motivos de practicidad en este documento sólo se van a presentar los resultados de dos de ellos.

Es así como se observa una correlación existente entre las conceptualizaciones de los sujetos estudiados y su práctica educativa. Poniendo énfasis en la existencia de factores específicos que conducen sus intervenciones docentes y que van más allá de una idealización de lo que pudiese significar la educación inclusiva y su implementación, tales como la apropiación del concepto diversidad, la sensibilización y normalización del mismo, las creencias e ideologías que caracterizan a los sujetos y el nivel de claridad entre los términos diversidad e inclusión.

Palabras clave: Diversidad, intervención docente y educación inclusiva.

Introducción

A lo largo de las décadas el término inclusión se ha formulado con base en la educación especial, relacionándose con los conceptos de integración, normalización o necesidades educativas especiales; los cuales son explicados por Grau (1998) y se recuperan en los currículas de los diferentes niveles de la educación básica contemplados desde 1981 hasta el Nuevo Modelo Educativo 2018.

Estos cambios han propiciado una construcción de diversos conceptos relativos a la educación inclusiva y como consecuencia el significado que se le asigna presenta en la actualidad una variedad de acepciones derivada a la formación y experiencia del docente; lo cual podría o no estar relacionado a la efectividad de su puesta en práctica y al efecto de las condiciones que se crean en el aula o la institución inclusiva.

Para fines este estudio fue necesario entender a la educación inclusiva como un proceso que orienta y responde a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, por medio del incremento en la participación de los aprendizajes, culturas, comunidades y una reducción de la exclusión en la educación, de tal forma que involucre cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, establecidas bajo una visión común de responsabilidad del sistema educativo, centrada en atender a todos los niños que se encuentran en una edad escolar (UNESCO, 2005, p.13).

En este sentido y enmarcada en los Aprendizajes clave para la educación integral: de la Educación Preescolar, la educación inclusiva toma lugar como aquella que:

Sustenta y favorece la conformación de la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia que aseguran una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo (...) Esto se logra mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (SEP, 2017, p. 354)

De tal manera que, la participación del docente debiera ser inminente en el enfoque de la educación inclusiva, manteniendo la postura humanista de que “las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de equidad” (SEP, 2017, p. 30).

Cabe mencionar que uno de los objetivos de la educación inclusiva es responder, a las demandas de los individuos, las cuales cambian de manera continua y de acuerdo a las nuevas necesidades planteadas en el mundo contemporáneo.

La presente investigación brinda la oportunidad de estudiar el tipo de conceptualización que tienen los profesores ante el término, ya que, con base en Jordan, Glenn, y McGhie-Richmond (2010, como se citó en Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) es necesario que las conceptualizaciones sean comprendidas por los

educadores desde el nivel formativo y las vinculen con su práctica para establecer una transformación en su intervención docente.

Preguntas de Investigación

¿Cómo influye la conceptualización sobre la educación inclusiva de las docentes en su actuar cotidiano y su intervención docente?

¿Qué concepción tienen las educadoras acerca de la educación inclusiva?

¿Cómo se ha ido abordando la inclusión?

¿Cuáles son las condiciones que promueven la inclusión educativa?

Objetivo general

Identificar la relación existente entre los conceptos en torno a la educación inclusiva construidos por las educadoras y su intervención por medio de un estudio comparativo.

Supuestos

1. Existe una relación estrecha entre la conceptualización de la inclusión por parte de las educadoras y su práctica.
 - 1.1 Cuando la claridad del concepto es mayor, su práctica tiene mejores resultados.
 - 1.2 Cuando el concepto presenta algunas dudas en el mismo, su práctica se ve limitada.

Si bien la investigación original aporta datos de cuatro casos múltiples para efectos de esta ponencia sólo se darán a conocer los resultados de dos educadoras, elegidas a partir del criterio basado en su expertise: docente experimentada y docente nóvel.

Desarrollo

Fundamentación teórica

Se partió de referentes teóricos fundamentales para la investigación: el enfoque de la educación inclusiva y la relación teórico-práctica. Echeita y Ainscow (2011) conciben a la educación inclusiva como un derecho humano universal, recurso para la eliminación de la exclusión social, aplicable en todo tipo de situación y momento, sin importar la diversidad de los individuos. En este sentido, la escuela, el docente y la sociedad mantienen una responsabilidad permanente, que participa en la implementación de la inclusión. Por tanto, es de suma importancia que el profesorado mantenga claridad en los conceptos relativos a la inclusión.

La relación teórico-práctica de acuerdo con Jordan, Glenn y McGhie-Richmond (2010, como se citó en Granada et al. 2013) es un elemento fundamental para lograr una colaboración por parte de los sistemas escolares en la transformación de las instituciones inclusivas; es decir si se quieren cambiar las prácticas escolares, primero se deben reconocer las creencias que finalmente son las que hacen actuar a los docentes de cierta manera; para lograrlo es necesario entender dichas raíces desde lo concebido en su formación y cómo éstas van vinculadas con su actuar profesional. Es decir, la práctica educativa está influenciada por los saberes, ideologías y experiencias vivenciadas por el docente, por ello si se quiere evaluar la calidad de su enseñanza es necesario tomar en consideración el efecto de dichos factores.

1. Historicidad de la educación inclusiva

Grau (1998) dedica todo un capítulo a la transformación de la idea de educación inclusiva, comenzando con el establecimiento de las primeras instituciones, la educación especial en centros especializados, y el tratamiento de las necesidades educativas especiales, pasando por los conceptos de integración, normalización, integración escolar, hasta la creación y noción de la escuela inclusiva; categorizado en 4 grandes épocas. De esta manera, permite entender mejor el término por medio de su contexto histórico y social, a manera de antecedente para la lectura de la investigación.

Porras (1999) profundiza en los antecedentes con un breve recorrido histórico, en el que se recuperan los primeros casos de segregación social que se dieron desde la antigüedad con motivos religiosos, donde se consideraba a los diferentes como castigados o abandonados por Dios. Por otro lado, plantea en esta línea cronológica, diversas definiciones de razonamientos estrechamente relacionados a la inclusión; particularmente en la diversidad, la cual defiende mencionando que:

En términos de teoría de la evolución de las especies, la diversidad significa más posibilidades de adaptación y por lo tanto más posibilidades de supervivencia como especie (...) La naturaleza objeto por excelencia de los científicos, no entiende de minusvalías, ya que cualquier variación es potencialmente aprovechable” (p. 22).

A continuación se presentan los cambios cronológicos que han abonado a la conceptualización de la diversidad y la inclusión.

1.1. Educación especial

El punto de partida para la atención diversificada y la educación inclusiva, se da en los inicios de la educación especial, considerando los enfoques y tipos de estudio a los que ésta respondía, se identificaba por tener un carácter segregador. Ya que como menciona Godoy, Meza y Salazar (2004):

Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (p. 3)

1.2. Informe Warnock

Este Informe ubica en 1990 a la educación especial bajo la postura de ofrecer apoyo pedagógico para atender las necesidades educativas de alumnos. Con el paso del tiempo, se replanteó el modelo médico y “sanador” que esta educación poseía, complementándola de forma integral y se crearon currículos para la formación de docentes con conceptos y saberes educativos propios de la disciplina (Godoy, et al. 2004)

1.3. Necesidades Educativas Especiales

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) “centra la atención no en el tipo o grado de deficiencia sino en el tipo de respuesta que la escuela ha de dar” (Porras, 1999, p. 68). Lo que plantea que la visión no se encuentra en el problema sino en la responsabilidad y el grado de capacidad para atender las necesidades de los alumnos; lo cual se hacía de manera específica, apartada y especializada.

1.4. Integración escolar

Derivado del concepto de NEE, nace la integración, entendida como una estrategia que:

implica la puesta en marcha de actividades educativas que enfatizan las potencialidades de los diferentes alumnos (...) se diseñan acciones socioeducativas dirigidas a satisfacer las necesidades individuales que presente cada uno. (...) Procura sintetizar en un marco coherente lo bueno y lo mejor de las estrategias de especialización y de incorporación” (Essomba, 2006, p. 89)

Este concepto engloba acciones de la práctica docente que conllevan a atender la diversidad, sin embargo ésta se ve centrada específicamente en los alumnos con NEE lo que podría causar un efecto contrario al deseado en el que si se parte de una diferencia basada en aspectos de orden biológico conduce a verla en términos de relevancia y permanencia, no ocurre lo mismo cuando pensamos en las diferencias como producto de una construcción sociocultural (Essomba, 2006), denotando que la integración educativa no es suficiente para atender la diversidad del alumnado.

1.5. Inclusión educativa

Si regresamos al análisis de la línea del tiempo, se observa que después de la integración escolar, surge la inclusión educativa, entendida por Essomba (2006) como aquella que:

Exige un cambio de mirada, en el cual la diferencia es contemplada como normalidad - no como un hecho extraordinario - y se aborda desde la totalidad de variables que definen la existencia de un sujeto, no solamente desde una. (...) La inclusión es una manera de entender la igualdad” (p. 92)

De tal forma que con base en la fundamentación teórica del estudio, un docente inclusivo se define por:

- Brindar atención personalizada, no individualizada
- Crear distintos ambientes de aprendizaje más allá de lo curricular.
- Recuperar y hacer uso de los conocimientos previos.
- Mostrar apertura al rediseño de la planeación
- Modular y modificar su lenguaje oral y corporal para una mejor comunicación
- Planificar en la acción; de ser necesario realizar improvisaciones durante la práctica.
- Utilizar la diversidad y las diferencias de sus alumnos como una herramienta de aprendizaje.
- Participar como miembro activo para la creación de relaciones positivas.

Proceder metodológico

Estudio cualitativo, situado en una institución de educación preescolar pública de organización completa y sostenimiento estatal, ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Se utilizó como método el estudio de casos múltiple, definido por Stake (como se citó en Segovia, Del Valle y Colina, 2014) como el análisis simultáneo de varios casos lo que permite una comprensión general de la investigación, considerando que constituyen una pieza fundamental por los datos que aportan para profundizar en la temática y resultados contrastantes.

Sujetos de estudio

Fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

1. Docente titular de un grupo de educación preescolar con una antigüedad igual o mayor a 10 años de servicio.
2. Docente que curse el octavo semestre de su formación inicial como educadora, que haya cursado asignaturas relacionadas a la educación inclusiva.

La recogida de datos partió de la observación directa, guiada por los indicadores del Cuestionario 1 propuesto por Booth, Ainscow y Kingstone (2006). Se realizaron un total de 8 observaciones con una duración de 40 a 60 minutos. Las docentes observadas atendían grupos con 18 alumnos. Como apoyo a la observación directa, las sesiones fueron videograbadas y transcritas, lo cual permitió el análisis minucioso de algunas interacciones y diálogos.

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada basada en guiones propuestos por Booth, Ainscow y Kingstone (2006) a los cuales se le hicieron adaptaciones pertinentes.

Categorización de los datos

El análisis de la información reportada en las entrevistas permitió el establecimiento de cuatro categorías, divididas en subcategorías, las cuales se presentan en el apartado siguiente.

Resultados

Los resultados se clasificaron en relación con ambos casos, bajo la siguiente nomenclatura y codificación: Educadora experimentada (EI) y Educadora nóvel (NI).

El caso NI contaba con 22 años de edad, estudiante del octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar lo que le permitía estar expuesta a formación teórica constante.

El caso EI con 45 años de edad y una experiencia de 23 años frente a grupo, había experimentado las transformaciones históricas de los conceptos que articulan a la inclusión sobretodo aquellas surgidas a partir de la última década del siglo XX por lo que el estudio de estos casos propicia un contraste real entre teoría y experiencia práctica.

En la categoría 1, (Ver tabla 1) ambos casos definen la inclusión como un derecho que todos y que debe ser vista por el docente como una tarea permanente. Sin embargo, se observa una diferenciación en la manera en que se apropian de ella: NI la visualiza como una característica inherente al ser humano y la reconoce como un recurso para ser aprovechado dentro de las aulas y por tanto la normaliza; por el contrario EI, manifiesta que la diversidad no debe tener diferenciación, sin embargo utiliza la palabra “defectos” para dirigirse a las diferencias entre los alumnos, la visualiza como una limitación más que como un recurso de aprendizaje.

Con respecto a la siguiente categoría, (ver tabla 2) ambos casos mantienen una postura similar, ya que asumen que la inclusión va más allá del salón de clases, aludiendo a la gestión escolar, por lo tanto el trabajo colaborativo entre los docentes así como el manejo de situaciones centradas en el establecimiento de relaciones sanas y positivas son aspectos que facilitan y mejoran la puesta en práctica de la educación inclusiva. Asimismo reconocen algunas de las limitantes principales en su centro de trabajo, lo cual denota que conocen e identifican cuando no se está aplicando una inclusión verdadera.

En la categoría 3, tanto NI como EI, reconocen la importancia de la exclusión, definiéndola como la limitante más relevante para la inclusión, puesto que sus características segregadoras crean afectaciones a futuro para quien la sufre. No obstante la opinión acerca de las competencias que debe poseer un docente para la inclusión, NI expone dos tipos principales: *académicas* consideradas como habilidades propias de la docencia y que responden a las demandas del currículo y *actitudinales* como aquellas que involucran

procesos para apreciar la diversidad basadas en valores, creencias e ideologías que intervienen en el ejercicio de una educación inclusiva. Mientras que El, únicamente considera relevantes las actitudinales. (Ver tabla 3)

Finalizando el análisis (Ver tabla 4), y con base en la observación de las clases de los casos, NI mantiene una organización del aula funcional que permite el acceso y visualización de todos los alumnos, recupera conocimientos previos del contexto del alumnado, y recurre a la *interdependencia positiva*, ya que como lo menciona Ainscow (2001):

Quando el profesorado sabe planificar y gestionar el funcionamiento de las actividades de aprendizaje en grupo cooperativo, este sistema puede tener una influencia positiva en el rendimiento (...) lo más importante del trabajo cooperativo debe consistir en la aceptación de los miembros del grupo de que sólo pueden alcanzar sus objetivos si otros miembros logran los suyos. Podemos llamar interdependencia positiva a ésta idea de que uno no puede aprender sin los demás (pp. 100-101)

Asimismo, se observó que los niños se han apropiado de dinámicas dentro del aula, como al momento de escuchar a los demás, pedir la palabra, aceptar a sus compañeros, trabajar en equipo y valorar la diversidad. Lo cual puede significar la creación de ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la socioafectividad y la apreciación de la diversidad.

NI recupera aspectos importantes de la práctica inclusiva, adecua su voz y gradúa su lenguaje para que sea entendible, identifica las dificultades en la implementación de su clase y las modifica durante la acción, usa las diferencias del alumnado como recurso de aprendizaje, donde cada niño aprovecha sus habilidades.

El concepto de inclusión de NI, se ve relacionado de forma directa con su actuar práctico de forma que recupera las partes esenciales de la manera en que visualiza la inclusión y la atención a la diversidad, a pesar de que algunos aspectos de los que habla no son observables, se ven reflejados en su intervención en la manera en la que se dirige al grupo, los ambientes de aprendizaje que crea, y los temas que trata dentro del aula, tales como la amistad, el respeto y el compañerismo, los cuales son tópicos que permiten el desarrollo de habilidades sociales, entre éstas la inclusión.

Respecto a la práctica, pocas veces El intervino de manera directa con el grupo, solía brindar la libertad a los alumnos de organizarse por afinidad, lo que en momento fragmentaba el ambiente social del aula. De la misma forma el papel que ejercía no respondía al del enfoque de la educación inclusiva, ya que aplicaba situaciones no podían ser atendidas por todos los alumnos.

De la misma manera, en la mayor parte de los casos, se manifestó un lenguaje complejo para el grupo, y al manifestar que no lo comprendían, a menudo se responsabilizaba al alumno de no prestar atención, lo que puede indicar poca reflexión sobre la práctica misma.

Por otra parte, la recuperación de conocimientos previos nunca se evidenció lo cual no responde al enfoque de la educación inclusiva. De la misma manera se realizaron juicios de valor y reconocimientos poco equitativos con los alumnos, contradiciendo el pensamiento de Hart citado por Ainscow(2001) sobre la importancia de la evasión de juicios de valor y de la realización de una práctica empática que considera los sentimientos del alumnos.

El concepto que El plantea acerca de la educación inclusiva, llega a rebasar los alcances que realmente su intervención conlleva, lo que indica que la relación que guarda el concepto con su actuar docente no corresponden.

Conclusiones

La educación inclusiva, si bien es un proceso que demanda cierta complejidad en su ejercicio, no es un objetivo inalcanzable, por lo tanto demanda atención inmediata por parte de los docentes, que amerita una comprensión de su significado.

En relación al alcance del objetivo, se describe lo siguiente:

Existe relación entre el concepto de la educación inclusiva con respecto a la práctica, a modo de que ante mayor claridad en relación con el concepto, mayor es el alcance y las manifestaciones de la inclusión en el aula; puesto que reconocer a la inclusión como un derecho humano, obliga a pensar que el no concebirla de esta manera podría incidir en una violación del mismo. Por tanto es inminente un mayor compromiso ético y moral por parte del docente.

Asimismo el dominio del concepto y de sus diferencias a partir de las construcciones históricas aquí planteadas, evidenció en el caso de NI una comprensión de las reformas curriculares y sus demandas.

Por el lado contrario, si existe una confusión entre los términos que rodean a la inclusión, como en el caso de EI, la intervención docente se puede limitar al uso y adecuación de los espacios físicos para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, lo que puede causar una conceptualización distinta a lo que deberían ser las escuelas inclusivas, centrando el proceso en una integración escolar, siendo ésta insuficiente para la gran demanda educativa que implica la diversidad en nuestro país.

Vivenciar históricamente los cambios conceptuales y de enfoque que hoy día enmarcan a la educación inclusiva debe enfrentarse con una actualización continua de tal forma que la comprensión de los términos del pasado sirva para argumentar y fortalecer los planteamientos y postura que la educación inclusiva y la sociedad actual demandan de los docentes del siglo XXI.

La cultura que rodea a un docente y el contexto en el que se desenvuelve influye directamente en la apreciación, comprensión y atención a la diversidad. Si posee una mirada conservadora o negativa su intervención será limitada, pero si la aprecia como un recurso que potencializa el aprendizaje, su práctica será incluyente.

El trabajo colaborativo, las relaciones interpersonales, la apreciación de la diversidad como un proceso natural, la vinculación con el contexto, el diagnóstico, la aceptación de retos y la búsqueda del bien común, son puntos a considerar en la creación y práctica de docentes inclusivos.

Tablas y figuras

Tabla 1: Comparación de resultados entre casos (Categoría 1)

| CATEGORÍA 1. HISTORICIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | | |
|---|---|---|
| SUBCATEGORÍA /CASO | NI | EI |
| ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN | DERECHO SOCIAL QUE TIENE CADA UNO DE LOS INDIVIDUOS | |
| PAPEL DEL DOCENTE | PROPICIAR LA INCLUSIÓN DE MANERA PERMANENTE. AGENTE PROPAGADOR DE LA MISMA. | |
| POSTURA ANTE LA DIVERSIDAD: | LA DIVERSIDAD DEBE SER NORMALIZADA. | LA DIVERSIDAD NO DEBE HACERSE OBVIA UTILIZA TÉRMINOS COMO "DEFECTOS" |
| DIFERENCIACIÓN ENTRE CONCEPTOS: INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN | SIMILARES, LA INTEGRACIÓN SE CENTRA EN LAS NEE Y LA INCLUSIÓN TODAS LAS MANIFESTACIONES DE LA DIVERSIDAD. | INTEGRACIÓN SE REFIERE AL ESPACIO COMPARTIDO DE ALUMNOS CON NEE., INCLUSIÓN ES "IR MÁS ALLÁ" CON INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. |

Tabla 2: Comparación de resultados entre casos (Categoría 2).

| CATEGORÍA 2. INCLUSIÓN EDUCATIVA (DESDE EL CENTRO) | | |
|--|---|----|
| SUBCATEGORÍA /CASO | NI | EI |
| DOCENTE EN EL CENTRO | LA INCLUSIÓN SE ENCUENTRA MÁS ALLÁ DEL AULA, DEBE GESTIONARLA ACTIVA Y PERMANENTEMENTE. | |
| RELACIONES EN EL CENTRO | TRABAJO EN EQUIPO, DIÁLOGO Y SANA CONVIVENCIA ENTRE LOS MIEMBROS COMO ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA EL LOGRO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| ¿SU ESCUELA ES INCLUSIVA? | EXISTEN CONFLICTOS EN LAS RELACIONES Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO. AFECTA A LOS ALCANCES DE UNA INSTITUCIÓN INCLUSIVA. | |

Tabla 3: Comparación de resultados entre casos (Categoría 3).

| CATEGORÍA 3. DOCENTE INCLUSIVO | | |
|--------------------------------|---|----------------------------|
| SUBCATEGORÍA /CASO | NI | EI |
| EXCLUSIÓN | PRINCIPAL LIMITANTE DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, ES INTENCIONADA, DE FÁCIL ACCIÓN. IMPLICA SEGREGACIÓN Y POSEE CONSECUENCIAS A FUTURO. | |
| COMPETENCIAS DOCENTES | ACADÉMICAS Y ACTITUDINALES | ACTITUDINALES (VALORES) |

Tabla 4: Comparación de resultados entre casos (Categoría 4)

| CATEGORÍA 4. PRÁCTICA INCLUSIVA | | |
|---|---------------|--|
| SUBCATEGORÍA /CASO | NI | EI |
| CONOCIMIENTOS PREVIOS Y CONTEXTO | | NO SE EVIDENCIÓ |
| CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE | | RIESGO DE SEGREGACIÓN EN EL GRUPO. |
| ATENCIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS (INTERVENCIÓN PERSONALIZADA) | | NO RECUPERA EL CONTEXTO, NI LAS CARACTERÍSTICAS. |
| REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. | | NO SE HIZO EVIDENTE |
| LENGUAJE Y MODULACIÓN DE LA VOZ | | LENGUAJE COMPLEJO PARA EL ALUMNADO. |
| PARTICIPACIÓN EN LA ACCIÓN | | SIN MODIFICACIÓN ANTE LAS CIRCUNSTANCIAS. |
| DIFERENCIAS COMO RECURSO DE APRENDIZAJE | | LENGUAJE DESPECTIVO, INEQUIDAD EN EL TRATO. |
| PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO | NO OBSERVADO. | |
| PAPEL DE GUÍA | | POCA INTERVENCIÓN DIRECTA / ÉLLA RESUELVE. |

Referencias

Ainscow, M (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Booth, T., Ainscow, M., Kingstone, D. (2006) *Índex para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en la educación infantil*. Reino Unido: CSIE

Echeita, G., Ainscow, M (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva. 12*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendientel

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas; equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.

Godoy, M., Meza, M., Salazar, A. (2004) *Antecedentes Históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Chile: Ministerio de Educación.

Granada, M., Pomés, M., Sanhueza, S. (2013) Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo 25*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

Grau, C (1998) Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41421/DE%20%20ESCUELA%20INCLUSIVA%20definitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Porras (1999) *Una escuela para la integración educativa una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP.

Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programa de estudio para la educación preescolar. México: SEP

Segovia, R., Del Valle, R., y Colina, L. (2014). La teoría fundamentada como metodología para el análisis del diseño arquitectónico en la contemporaneidad. Módulo Arquitectura CUC, (10). Recuperado de http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/moduloarquitecturacuc/article/download/101/pdf_41.

UNESCO (2005) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO

Warnock, M. (1990) Informe sobre Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Siglo Cero 130