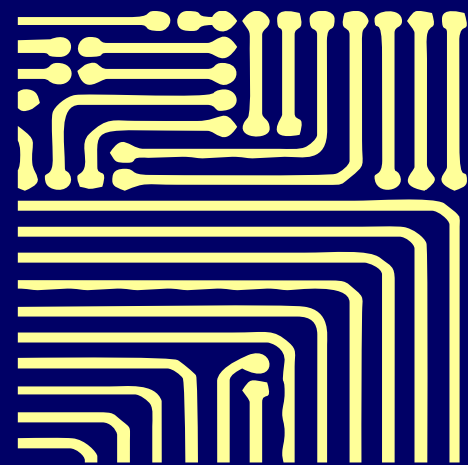


DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1



CAPÍTULO

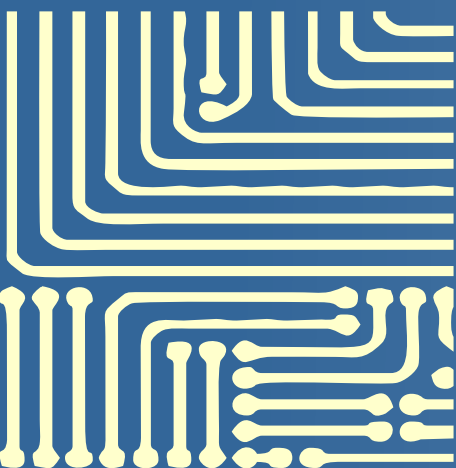
2



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.2>

**Actitudes docentes frente al proceso de
enseñanza-aprendizaje en alumnos con
necesidades específicas de apoyo
educativo a nivel bachillerato**

**Ruth Guadalupe Cota Román
Silvestre Flores Gamboa
Óscar Mauricio Heredia Ruíz
Damián Enrique Rendón Toledo**



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

Actitudes docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel bachillerato

Ruth Guadalupe Cota Román

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0001-8336-1060>

gpecotar@hotmail.com



Docente del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Silvestre Flores Gamboa

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0002-4009-9442>

silver@uas.edu.mx



Profesor investigador por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1 y del Instituto de Apoyo a la Investigación y a la Innovación (INAPI).

Óscar Mauricio Heredia Ruíz

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0002-9971-8762>

oscarheredia@uas.edu.mx



Profesor investigador por la Universidad Autónoma de Sinaloa adscrito a la Unidad Académica CU Mochis.

Damián Enrique Rendón Toledo

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://orcid.org/0000-0001-9894-5691>

damian@uas.edu.mx



Profesor investigador por la Universidad Autónoma de Sinaloa adscrito a la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP).

ACTITUDES DOCENTES FRENTE AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO A NIVEL BACHILLERATO

TEACHING ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL SUPPORT NEEDS AT THE BACCALAUREATE LEVEL

Ruth Guadalupe Cota Román
Silvestre Flores Gamboa
Óscar Mauricio Heredia Ruíz
Damián Enrique Rendón Toledo

RESUMEN:

El reto y la complejidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en una institución educativa del nivel medio superior es mayor cuando ingresan alumnos con características y necesidades afines al modelo de educación inclusiva, por lo que a partir de los postulados de esta expresión de atención a la diversidad como corriente educativa, el presente capítulo tiene como propósito principal conocer las actitudes del docente a nivel bachillerato sobre la educación inclusiva de acuerdo a su experiencia con alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en una Preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Como parte del diseño metodológico, se desarrolló un proceso documental a través de la revisión de literatura disponible acerca de la educación inclusiva, la formación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con NEAE, en fuentes de información impresa y digital. En cuanto al trabajo de campo, mediante un enfoque cuantitativo de investigación, se diseñó un cuestionario para un universo poblacional de 67 docentes, un muestreo de tipo probabilístico simple, con un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 90%, cuyas respuestas fueron procesadas en SPSS. Entre los hallazgos se destaca que el 52.9 % de los maestros consideran que los alumnos con NEAE deben prepararse en una institución especial de acuerdo con su condición. No obstante, dicho rechazo hacia ellos deriva de la frustración e incomodidad por no sentirse preparados para atenderlos apropiadamente.

Palabras clave: Educación inclusiva, formación docente, pedagogía.

ABSTRACT:

The challenge and complexity of generating a quality teaching-learning process in an educational institution of the upper secondary level is greater when students with characteristics and needs related to the inclusive education model enter, so based on the postulates of this expression of attention to diversity as an educational current, this chapter has as its main purpose to know how teacher training at the high school level promotes inclusive education through the development of teaching-learning strategies with students who have Specific Educational Support Needs (NEAE) in a High School of the Autonomous University of Sinaloa. As part of the methodological design, a documentary process was developed through the review of the available literature on inclusive education, teacher training and the teaching-learning process in students with SEN, in printed and digital information sources. Regarding the field work, through a quantitative research approach, a questionnaire was designed for a population universe of 67 teachers, a simple probabilistic sampling, with a margin of error of 10% and a confidence level of 90%, whose answers were processed in SPSS. Among the findings, it stands out that 52.9% of the teachers consider that students with NEAE should prepare in a special institution according to their condition. However, this rejection of them derives from the frustration and discomfort of not feeling prepared to serve them properly.

Keywords: Inclusive education, teacher training, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso educativo es generalmente aceptado que el conocimiento se construye a partir de la interacción sujeto-objeto mediante mecanismos de asimilación y acomodación que moldean las estructuras cognoscitivas del sujeto, en este caso del estudiante. No obstante, entender dicho proceso no ha sido sencillo, diversos autores han discutido y contribuido con sus estudios desde diferentes posturas enfoques para establecer cómo es que cada individuo aprende, tales como Biggs (2006); Marzano y Pickering (2005); Díaz-Barriga y Hernández (2002), por mencionar algunos.

El maestro es uno de los elementos esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje (ver Ilustración 2), junto al educando y el contenido educativo (Villalobos, 2016). En este sentido, Avolio y Lacolutti (2006) consideran que su desempeño no se remite solo al momento de encuentro personal con los alumnos en un aula, por ejemplo, sino que trasciende a través de otras tareas previas como lo es la planificación de la enseñanza, la evaluación o análisis de los resultados logrados, y a partir de ahí considerar propuestas de mejora, en caso de ser necesario.



Figura 1: Proceso de enseñanza-aprendizaje
Fuente: Elaboración propia a partir de Villalobos (2016, p.109).

Independientemente si se formó profesionalmente como docente, tal es el caso del subsistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa en la que la enseñanza en el aula la imparten profesionistas de diferentes campos del conocimiento, pero que no cuentan con una formación pedagógica, como profesionistas deben “proveer a sus alumnos y alumnas de condiciones favorables al logro de la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de sus cursos” (Rodríguez y Padilla, 2007, p.12). Siendo la reflexión crítica de su práctica educativa aunado al conocimiento de las características de sus alumnos que muestran condiciones diferentes en su aprendizaje, asimismo una creatividad manifiesta en el uso de recursos y materiales de apoyo en el aula lo que incidirá de manera directa en el cambio de perspectiva del docente en ese tipo de retos.

Asimismo, la actividad docente implica otras actividades y procesos como participar en equipos de trabajo dentro de la institución educativa donde labora con el fin de organizar y gestionar todas sus actividades pedagógicas. Así mismo, “que desarrollen sus competencias docentes mediante un proceso basado en la resolución de problemas, en la reflexión a partir de su propia práctica y en la fundamentación del hacer” (Avolio y Lacolutti, 2006, p.6). Entre las habilidades básicas del docente se encuentran:

- Cooperación y actitud democrática
- Benevolencia y consideración para los educandos
- Paciencia
- Amplitud de intereses
- Apariencia personal y modales agradables
- Honradez e imparcialidad

- Sentido del humor
- Buena disposición
- Constancia en la conducta
- Interés en los problemas de los educandos
- Flexibilidad
- Uso de la alabanza y al aprecio
- Eficiencia en la enseñanza (Villalobos, 2016, p.108).

Lo anterior refleja la importancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente del nivel o sistema educativo, por lo tanto, importa tanto la forma de trabajar o educar, así como su relación e interacción con sus alumnos con el objetivo de lograr desarrollar en ellos el aprendizaje curricularmente diseñado. De hecho, en el siguiente párrafo se muestra una importante relación del docente con la manera de trabajar y que por lo particular caracteriza en la forma de cómo se relaciona, a partir de un enfoque socio-formativo:

El enfoque socio-formativo no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica. La formación, así entendida, trasciende entonces el aprendizaje porque tiene la visión de la persona humana como un todo, considerando su dinámica de cambio y realización continua. Ello implica estudiar al ser humano como es, pero ante todo lo que puede llegar a ser de forma constructiva y ética, realizando la mediación pedagógica desde la propia autorrealización de la persona en correspondencia con el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo económico (Tobón, 2013, p.23).

Por lo anterior, y sin duda alguna, el rol que juega el docente en el proceso educativo es esencial, y siempre debe provocar la participación reflexiva y crítica del alumno, en conjunto con el trabajo colaborativo y la evaluación por proyecto, características que permiten articular de mejor manera las competencias propuestas (Zepeda, 2015).

Por otra parte, en la actualidad el uso de las nuevas tecnologías forma parte importante de todo proceso educativo, éstas son definidas como “una serie de nuevos medios tales como el hipertexto, multimedia, Internet, la televisión por satélite, etc., que giran en torno a las comunicaciones, la informática y los medios audiovisuales” (Silva, 2005). Especialmente, la multimedia ha demostrado estimular los sentidos de los aprendices a través de la emisión de mensajes por diversas vías. Una de las ventajas más notables de estos métodos es que utilizan la parte visual y la parte racional al mismo tiempo, al trabajar ambos hemisferios cerebrales en conjunto se puede generar un aprendizaje más profundo (Buzan y Buzan, 1996).

Finalmente, en pleno siglo XXI no se debe de perder de vista la influencia de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso educativo y contextos formativos ya que “serán notablemente diferentes a los que conocemos en la actualidad” (Cabero y Llorente, 2007, p.262). Por ejemplo, serán más interactivos entre el docente, alumno, el servidor, los contenidos, aumentando el ciberespacio y reduciéndose el espacio físico, entre otros (Cabero y Llorente, 2007).

Por consiguiente, ante este contexto educativo cambiante uno de los principales retos para el docente está en que éstos “reciban una formación continua integral, dadas sus necesidades académicas y de desempeño profesional en el aula, expresadas mediante los resultados de evaluación, así como respondiendo también a sus intereses y necesidades sentidas” (Meléndez, 2015, p.329).

Pese a lo anterior, el reto y la complejidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad aumentan si consideramos que en una institución educativa del nivel medio superior ingresan alumnos con ciertas características y necesidades muy puntuales afines a una educación inclusiva, donde los docentes deben ir adquiriendo y compartiendo los postulados de esta expresión de atención a la diversidad como corriente educativa (De La Cruz, 2020).

Zepeda (2015, p.287), considera que la educación “debería ser el motor de un desarrollo sostenido con equidad”. Si bien su enfoque sobre equidad lo representa a partir de las condiciones socioeconómicas que influyen directamente en el abandono escolar o bien mediante la lejana oportunidad de educarse, ya que están por encima de ella otras necesidades familiares, no significa que dicha equidad solo pueda ser visible en esos parámetros, también se da en otros contextos como las barreras que experimenta un alumno con necesidades especiales.

De hecho, en el marco de la Educación Media Superior (EMS), la importancia de incluir a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), radica en la necesidad de establecer nuevas metas que les permitan a los educandos tener visibilidad y opciones reales de atención y no solo como políticas educativas que no son reales en la práctica, así como permanecer a la par con los modelos que requieren una formación y actualización continua y permanente. En este sentido, Arias et al. (2007, p. 155), establecen con claridad dicha situación:

En las últimas décadas se ha dado un cambio significativo en la forma de aceptar a las personas en situación de discapacidad. Antes del siglo XX se pensaban como seres deficientes y anormales, los cuales debían recibir tratamiento médico y terapéutico, mediante la pedagogía correctiva, para acercarlos a los índices de normalidad y productividad establecidos en el sistema social imperante. En la actualidad, estas personas son reconocidas como sujetos multidimensionales, que poseen fortalezas y debilidades, y tienen el derecho como cualquier ciudadano a acceder y participar de todos los servicios que brindan los diferentes contextos (social, político, económico, educativo y cultural).

En 1994, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organizó una Conferencia Mundial en la ciudad de Salamanca, España donde se pronunció sobre el derecho a tener una educación de calidad para todas las personas, sobre todo aquellas que presentan necesidades educativas especiales, por lo que orientaban a los países miembros la necesidad de tener sistemas educativos más inclusivos (López, 2018). En otras palabras, se deben aceptar a todos los infantes

independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas... a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (López, 2018, p.10).

Diversos estudios han demostrado cómo durante la niñez, es una etapa tan importante que, si se detectan problemas y se tratan, es posible mejorar su entorno educativo y por ende también su aprendizaje. Por ejemplo, Rodríguez et al. (2017), destaca el tratamiento psicomotor en el desarrollo del lenguaje, así como un programa de entrenamiento de habilidades kinestésicas en niños con necesidades específicas de apoyo educativo. En otra investigación, se evidenció cómo alumnos autistas o con hiperactividad también experimentan ciertos riesgos en sus etapas educativas como la exposición a la violencia escolar o bullying (Martos y Del Rey, 2013).

Si bien se ha avanzado en este campo en los distintos sistemas educativos en el mundo, en pleno siglo XXI aún existen debilidades y problemas de inclusión por resolver. Cohen (2014), señala que en la educación se sigue viendo como desventaja a todo aquello que se sale de la regularidad y añade “Profesionalmente aprendemos cómo tratar aquellos problemas que ponen al niño en desventaja. ¿Pero, si en lugar de ello, miráramos este inconveniente como una posibilidad para desarrollar otro tipo de habilidades?” (Cohen, 2014, p.67), es decir propone un enfoque inverso a lo que tradicionalmente se está acostumbrado hacer, provocando que el educando se rezague más en comparación del resto.

Como se mencionó anteriormente, los problemas vinculados a la inclusión educativa pueden ser factor de rezago y deserción, son un sector vulnerable, viven la marginación y la exclusión de diversas maneras. De hecho, tal como lo señala Durán y Giné (2017), el campo de la inclusión es extenso y no se resuelve separando a los estudiantes en diferentes grupos para lograr el aprendizaje propuesto en el plan curricular, por ello consideran necesario la dotación y redistribución de los

recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento con procesos pedagógicos ajustados hacia el estudiante.

En el caso del presente estudio sí bien se adopta la educación inclusiva concebida como un derecho para todos, sin exclusiones de ningún tipo (Clavijo, et al., 2016), se enfoca más en conocer las actitudes del docente que vive en el aula los obstáculos de inclusión asociados a una discapacidad que provoca que el alumno sea diferenciado de los otros. En este sentido, a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), concebidas como “como aquel con altas capacidades intelectuales, con incorporación tardía en el sistema educativo, con dificultades específicas de aprendizaje o en condiciones personales o de historia escolar compleja” (Martos y Del Rey, 2013, p.184).

Es por ello esencial el rol y atención del profesor para enseñar a todos sus alumnos, independientemente de sus características o necesidades específicas de apoyo educativo. Es imperativo que entre los distintos principios pedagógicos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se considere también el relacionado con los sentimientos, donde se promueva la generosidad, el respeto, la simpatía, la amistad y el entusiasmo puesto que todos en conjunto favorecen la calidad y profundidad del aprendizaje (Villalobos, 2016).

De la misma manera, no se debe perder de vista el factor vinculado al ambiente de aprendizaje, entendido éste como el entorno o espacio donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Rodríguez (2014), los componentes esenciales que propician un ambiente de aprendizaje deben poseer diversos aspectos como las condiciones físicas, sociales y educativas; el tipo de instalaciones, el equipamiento, las estrategias didácticas, el contexto y relaciones sociales.

La aceptación para este tipo de necesidad cada vez va en aumento por lo que se requiere de programas educativos de formación y capacitación para el personal que integra esta comunidad educativa, para enfrentar esta necesidad ante la demanda que cada vez es más frecuente se requiere que las condiciones sean las mejores para el alumno, así como el docente deberá mostrar comunicación, flexibilidad, sensibilidad y una postura humanista que favorezca el desarrollo e implementación de estrategias metodológicas acorde a las necesidades planteadas por esta población desarrollándole competencias que lo involucre activa y productivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La población con esta característica va en aumento, es un desafío poder llevar a cabo las estrategias que dependen del compromiso, la estabilidad y aceptación del docente para afrontar con responsabilidad el proceso de la inclusión con dichos alumnos y evitar la exclusión. De hecho, se vive constantemente en preocupación por contar con una escuela inclusiva, es un estado ideal que “se ha convertido en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad” (Durán y Giné, 2012, p.32).

Ante tal situación, es pertinente establecer cuál es el rol que juega el maestro ante esta necesidad de establecer condiciones propias de la educación inclusiva, enfatizando en qué tan preparado está para ello, si su formación y estrategias didácticas son suficientes para cumplir con calidad los procesos de enseñanza-aprendizaje en un universo de alumnos cada vez más heterogéneo. A partir de dichas interrogantes se estableció como propósito principal del estudio conocer las actitudes del docente a nivel bachillerato sobre la educación inclusiva de acuerdo a su experiencia con alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en la Preparatoria CU Mochis de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el caso del proceso documental, con el propósito de conformar el referente teórico del trabajo, se procedió a revisar la literatura disponible acerca de la educación inclusiva, la formación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo

educativo (NEAE), en fuentes de información impresa y digital, principalmente de libros y revistas académicas y de investigación.

En cuanto al trabajo de campo, el presente estudio titulado “Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel bachillerato”, utiliza el enfoque cuantitativo de investigación, por lo que se utiliza como instrumento el cuestionario, uno de los más habituales en este tipo de procedimientos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participante	Género	Formación Disciplinar	Antigüedad Laboral	Edad
Docente 1	F	Lic. En Educación	9	34
Docente 2	M	Ing. Electrónica	7	41
Docente 3	F	Lic. Trabajo Social	9	34
Docente 4	M	Lic. Biología	13	42
Docente 5	F	Lic. Biología	10	50
Docente 6	M	Arquitecto	13	43
Docente 7	M	Ing. Electrónica	10	38
Docente 8	M	Lic. Derecho	6	35
Docente 9	M	Ing. Industrial	7	37
Docente 10	F	Ing. Civil	14	51
Docente 11	M	Ing. Electromecánica	10	45
Docente 12	F	Lic. Comunicación	17	42
Docente 13	M	Lic. En Español y Filosofía	9	57
Docente 14	M	Ing. Civil	17	44
Docente 15	M	Ing. Software	8	30
Docente 16	F	Lic. Educación	9	38
Docente 17	M	Lic. Informática	7	37
Docente 18	M	Ing. Computación	8	36
Docente 19	M	Ing. Civil	24	42
Docente 20	F	Lic. Enfermería	7	37
Docente 21	F	Lic. Odontología	9	39
Docente 22	F	Ing. Civil	14	44
Docente 23	M	Ing. Químico Fármaco Biólogo	24	51
Docente 24	M	Ing. Civil	21	52
Docente 25	F	Lic. Mercadotecnia	30	8
Docente 26	M	Lic. Derecho	34	11
Docente 27	F	Lic. Derecho	36	14
Docente 28	F	Lic. Educación	37	17
Docente 29	F	Lic. Trabajo Social	17	53
Docente 30	F	Lic. Psicología	13	41
Docente 31	F	Lic. Educación	14	53
Docente 32	F	Lic. Comercio Internacional	8	36
Docente 33	F	Lic. Derecho	6	31
Docente 34	M	Lic. En Medicina General	13	47

Por consiguiente, el universo o población total bajo estudio está representada por 67 docentes activos, registrados en el ciclo escolar 2019-2020, en la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis, adscrita al subsistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en el municipio de Ahome. En lo que corresponde al muestreo, éste fue de tipo probabilístico, donde según el marco muestral (docentes), todas las personas tienen la oportunidad de ser seleccionadas de forma aleatoria. De esta forma, la muestra se compone por 34 docentes, con un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 90%.

Una vez identificada la muestra (34 docentes), se procedió a aplicar el instrumento previamente elegido para esta etapa, en este caso un cuestionario compuesto por un total de 20

reactivos, 16 de opción múltiple y 4 bajo la modalidad abierta. Dicho instrumento fue aplicado dentro de las aulas, oficina, sala de maestros y laboratorios de la Preparatoria CU Mochis, de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante los días 11, 12 y 13 de diciembre de 2019, de manera aleatoria se elegían a los docentes que en ese momento tenían tiempo disponible entre sus clases o durante el receso escolar, con el fin de no interferir en sus clases o actividades.

El cuestionario fue de tipo auto administrado, de esta forma, los instrumentos fueron entregados a los docentes y se explicó el tema de investigación y su importancia al tratar temas como la inclusión. Como parte de las consideraciones éticas, los docentes aceptaron su participación sin necesidad de firmar consentimiento al considerar que los fines eran académicos e investigativos, solo se omite sus nombres. Posteriormente, por si solos leían las instrucciones, respondían a las preguntas con el lápiz que le fue proporcionado. En caso de alguna duda, se les auxiliaba. Cabe mencionar que, de los 34 educadores, 17 fueron hombres y 17 son mujeres, con diferentes campos de formación profesional, edad y antigüedad laboral, tal como se muestra en la Tabla 1.

El procesamiento de los datos obtenidos se desarrolló a través de tres etapas, la tabulación de los datos en función de las preguntas realizadas, el cálculo de las respuestas (porcentajes), con ayuda del paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, por sus siglas en inglés), producido por IBM (2017), y el análisis, interpretación y descripción de los resultados reflejados en tablas y gráficos, en función del marco teórico y el diseño de investigación. De esta forma, el análisis estadístico arrojó datos en tablas que permiten conocer características de las respuestas que los docentes contestaron de acuerdo al instrumento aplicado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados, mismos que se organizan en tablas, cuyas variables muestran porcentaje a las respuestas de los docentes encuestados. Por ejemplo, de acuerdo con la encuesta realizada en la Preparatoria CU Mochis se muestra que 85.3 % (29) de los docentes respondieron que los alumnos NEAE Si son víctimas de exclusión y 14.7 % (5) contestaron de forma negativa, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Considera usted que los alumnos con NEAE son víctimas de Exclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior pone en evidencia que existe discriminación por la condición, el tipo de alumnos y que son sometidos a exclusión por parte de sus mismos compañeros y de algunos maestros debido a las características que presentan de tal manera se considera importante llevar a cabo y buscar estrategias que se relacionen con la educación inclusiva para un desempeño de calidad en el ámbito estudiantil.

La Tabla 3 muestra que el 85.3% (29) de los maestros SI conocen los programas que la universidad lleva a cabo para disminuir los índices de discriminación a alumnos con NEAE y que sean tratados con igualdad sin importar la condición que presente y 14.7 % (5) de los docentes respondieron NO conocer o no saber acerca de los programas que se implementan.

Tabla 3
Conoce usted los programas que lleva a cabo la Universidad Autónoma de Sinaloa para los alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Ante la pregunta, ¿considera usted que el alumno con NEAE debe prepararse en una institución especial?, un 52.9 % (18) de los maestros dichos alumnos SI deben de estudiar en instituciones especiales de acuerdo con su condición, mientras que el 47.1% (16) de los consideraron que no. Es decir, casi la mitad de ellos aún consideran que debe ser otro tipo de tratamiento educativo (ver Tabla 4).

Tabla 4
Considera usted que el alumno con NEAE debe prepararse en una institución especial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	18	52,9	52,9	52,9
	NO	16	47,1	47,1	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Similar a la anterior, un 67.6 % (23 docentes) respondieron que SI debe existir un modelo educativo especial que apoye las condiciones de los alumnos con NEAE y el 32.4% (11) de los maestros respondieron que NO, que deben ser tratados como los alumnos promedio sin importar la condición física o psicomotriz que presente, tal como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5
Existencia de un modelo educativo especial para alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	23	67,6	67,6	67,6
	NO	11	32,4	32,4	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

En lo que respecta a la formación y preparación docente, los datos que arroja la Tabla 5 señala que el 76.5 % (26 maestros) consideraron no estar preparados para tratar a alumnos con NEAE en la unidad académica donde laboran, solo el 23.5 % (8) de ellos señalaron que si lo están, por lo que pueden atender las diferentes situaciones que se presentan en la institución (ver Tabla 6).

Tabla 6
Se considera usted preparado para recibir a los alumnos con NEAE en la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	8	23,5	23,5	23,5
	NO	26	76,5	76,5	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

La mayoría de los docentes no están capacitados, consideran difícil enfocarse en alumnos que necesitan ayuda en el contexto de que no pueden orientarse a uno solo por la condición en los tiempos y programas establecidos por la universidad, por consiguiente, es preciso apoyar y coordinar junto con los departamentos las funciones para estar preparados y asesorados en el trato hacia los estudiantes con NEAE., ya que tal como lo marcan Díaz-Maroto y Cascales (2015, p.357), todo docente debe “ser capaz de controlar, analizar e investigar nuevas estrategias metodológicas, así como de reinventar su propia práctica docente de manera que tenga cabida la innovación, respetando toda la jerarquía normativa existente. A su vez ha de ejercer de mediador en diferentes situaciones para lograr objetivos idénticos en un contexto educativo de equidad y calidad”.

En la Tabla 7, el 58.8 % (20 docentes) respondieron que NO cuenta la preparatoria con las condiciones de infraestructura y académicas para tratar alumnos con NEAE, aunque el 41.2 % (14) contestaron de forma positiva.

Como en distintas instituciones la inclusión es un tema reciente en la diversidad estudiantil los alumnos NEAE la necesidad de espacios e infraestructura es notoria, por lo que no se brinda la atención adecuada, es importante trabajar en coordinación con los programas encargados para mejorar

las estrategias que ayuden tanto al docente como al alumno a enfrentar las situaciones que se presentan en la preparatoria.

Tabla 7
Condiciones académicas e infraestructura para atender a estudiantes NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	14	41,2	41,2	41,2
	NO	20	58,8	58,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Por otra parte, la información que la Tabla 8 muestra que solo el 5.9 % (2) no le interesa informarse sobre los alumnos NEAE, caso contrario de la mayoría pues el 94.1 % (32) de los docentes en la preparatoria coincide que la demanda de alumnos cada vez es más alta, por lo que está enterado de la situación.

Tabla 8
Información sobre la demanda de estudiantes con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	32	94,1	94,1	94,1
	NO	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

La universidad maneja programas de estudio que están encaminados en promover el desarrollo humano y fortalecer la participación de manera responsable, considerando contextos diversos como los vinculados a la problemática de exclusión. En este sentido, en la Tabla 9 el 52.9 % (18) maestros respondieron que este tipo de documentos SI son adecuados, mientras que un 47.1 % (16) docentes consideraron que no son aptos para preparar alumnos con NEAE.

Tabla 9
Considera usted que los programas implementados por la Universidad Autónoma de Sinaloa son acordes para preparar alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	18	52,9	52,9	52,9
	NO	16	47,1	47,1	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

En otro ítem, el 67.6 % (23) docentes consideraron que los alumnos con NEAE NO necesitan materias especiales para su aprendizaje, esto muestra que la disponibilidad inclusiva existe para apoyar a este tipo de alumnos, solo el 32.4 % (11) maestros dieron como respuesta que si deben llevar materias especiales para su enseñanza, tal como se aprecia en la Tabla 10. Este tema llama la atención porque las materias son importantes para poder llevar a cabo aprendizajes significativos de acuerdo al programa de bachillerato se manejan competencias que los alumnos deben adquirir en el transcurso de su preparatoria.

Tabla 10
Uso de materias especiales para el desarrollo de la enseñanza- aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	11	32,4	32,4	32,4
	NO	23	67,6	67,6	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

El tiempo representa otro elemento de importancia dentro del aula y debido a las necesidades que algunos alumnos presentan se dificulta a los docentes enfocarse especialmente a estudiantes que

no muestran las condiciones para permanecer dentro ya que los aprendizajes de acuerdo con los programas deben de llevarse por igual lo que resulta y dificulta poder avanzar y no mejoraría la situación. En este orden de ideas 85.3% (29) dieron como respuesta a que el tiempo no es el adecuado para tratar alumnos NEAE, mientras que el 14.7 % (5), pensaron que si lo es (ver Tabla 11).

Tabla 11
Tiempo de trabajo dedicado a alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	14,7	14,7	14,7
	NO	29	85,3	85,3	100,0
Total		34	100,0	100,0	

Por lo general los alumnos NEAE, dependiendo su condición son clasificados para su aprendizaje en el aula y de acuerdo con la experiencia del docente el trabajo en equipo y apoyo de los compañeros ayuda al desarrollo de habilidades. Al indagar esta parte, el 85.3% (29) de los docentes encuestados señalaron que dicho proceso SI es importante y contribuye a la mejora de conocimientos y aprendizajes en los alumnos con NEAE, mientras que un 14.7 % (5) docentes reconocieron que no necesitan apoyo para realizar los trabajos, tal como se evidencia en la Tabla 12.

Tabla 12
Considera usted que el trabajo en equipo en el aula contribuye a su enseñanza-aprendizaje del alumno con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
Total		34	100,0	100,0	

La enseñanza para el alumno con NEAE es de suma importancia, pero existen diferentes factores que disminuyen en la capacidad para lograrlo, la unidad académica cuenta con una elevada matrícula de alumnos por lo que dificulta el aprendizaje debido al el elevado número de alumnos que ingresan por grupo. Al evaluar la opinión del educador en ese sentido un 97.1 % (33) docentes respondieron que el número de alumnos por aula afecta notoriamente el aprendizaje de los alumnos con NEAE, sólo el 2.9 % (1) docente manifestó NO afectarle (ver Tabla 13).

Tabla 13
El número de alumnos en el aula es un factor que afecta a la enseñanza aprendizaje del alumno con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	33	97,1	97,1	97,1
	NO	1	2,9	2,9	100,0
Total		34	100,0	100,0	

Otros datos recabados con el cuestionario aplicado en la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis muestra que el 100% (34) de los maestros consideraron que es de suma importancia seguir trabajando en la implementación de valores, al considerarse que son temas últimamente minimizados en la sociedad, tal como se establece en la Tabla 14.

Tabla 14
Uso de valores en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	34	100,0	100,0	100,0

Por su parte, la Tabla 15 arroja que un 85.3 % (29) maestros SI consideran importante manejar planeaciones adecuadas para los estudiantes con NEAE, el 14.7% (5) de los maestros consideraron que NO es necesario implementarla. Pese a ello, debido a las necesidades que presentan los alumnos NEAE se puede trabajar de manera segura en la implementación de la enseñanza de los contenidos acordes a su condición y ellos puedan aprovechar sus aprendizajes sin dejar de observar que las planeaciones manejadas en la Preparatoria C.U. Mochis son en general para todo estudiante que ingresa sin importar su condición y cuenta con planes de estudio y programas que coordinan las actividades que mejoran en la enseñanza del docente.

Tabla 15
Importancia de una planeación acorde al estudiante con NEAE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	29	85,3	85,3	85,3
	NO	5	14,7	14,7	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

De forma similar, el 91.2 % (31) catedráticos respondieron que SI es importante evaluar el aprovechamiento del alumno, contrario al 8.8 % (3) de los docentes que manifestaron no importarles ni aplicar dicha evaluación (ver Tabla 16). Evaluar muestra los resultados obtenidos de acuerdo con los aprendizajes que se obtienen en el aula, por consiguiente, se considera como una herramienta que ayuda a saber e identificar los conocimientos y aprovechamiento del alumno con NEAE por lo que se considera mejora las estrategias que enriquezcan la calidad del aprendizaje de los diferentes contenidos.

Tabla 16
Evaluar resultados del aprendizaje ayudaría a usted a diagnosticar el aprovechamiento del estudiante con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	31	91,2	91,2	91,2
	NO	3	8,8	8,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Finalmente, en la Tabla 17 el 58.8 % (20) de los docentes de la Unidad Académica Preparatoria CU Mochis constantemente participan en la formación académica al recibir algún tipo de capacitación referente a trabajar con los alumnos de NEAE y el 41.2 % (14), NO han asistido a cursos o no conocen alguno. Capacitar al docente brinda una amplia importancia curricular y aprendizajes que mejoran constantemente los niveles de la competencia en el ámbito social, económico y escolar la actualización en la formación docente mejora las herramientas y permite estructurar estrategias para el desarrollo de las competencias que se adquieren para enfrentar los desafíos diarios.

Tabla 17.
Asistencia a cursos de capacitación para trabajar con alumnos con NEAE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	20	58,8	58,8	58,8
	NO	14	41,2	41,2	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Para lograr el propósito de la formación en la inclusión es indispensable crear ambientes favorables que aporten y conduzcan a tomar conciencia y guíen hacia los valores éticos y sociales pertinentes que darán pauta a la adquisición de experiencias para enfrentar dichas situaciones, trabajar de manera conjunta en la comunidad estudiantil ofrecerá satisfacciones para atender y manejar situaciones que cada vez serán más usuales. Es por ello esencial la formación inicial del profesorado,

además del desarrollo de un aprendizaje continuo, “ambos necesarios y esenciales para que su labor educativa pueda ser de calidad” (Díaz-Maroto y Cascales, 2015, p.355).

Sin embargo, en un sistema educativo como el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa caracterizado por contar con una planta de docentes formados en una licenciatura no relacionada con la pedagogía, pero que pudieron ingresar a este sistema educativo, y al tener ese título en algún campo del conocimiento afín a la asignatura a impartir, es mérito suficiente para entrar al aula. Y pese a que constantemente puede ser partícipes de cursos y talleres de capacitación docente, no ha sido suficiente, deben enfrentarse a los cambios educativos que implica la diversidad de población que se atiende en este nivel educativo. No olvidemos que “la educación inclusiva no se concretiza simplemente porque se encuentre en la normativa internacional y marco legal de cada país, son los docentes quienes lo hacen posible” (Clavijo et al., 2016, p.13).

CONCLUSIONES

Los resultados ponen en evidencia cómo en algunos docentes, el desinterés hacia las personas de su entorno, el trato que brindan es inadecuado por la frustración y la incomodidad por no sentirse preparados para atender situaciones en la diversidad estudiantil. Con otros, el interés por saber y apoyar más a los alumnos con NEAE fue evidente, mostraron mayor disposición que dio margen a respuestas con importantes aportaciones en la mejora de búsquedas de estrategias de enseñanza para resolver situaciones que la preparatoria enfrenta al dar atención a los alumnos con NEAE.

En cuanto a la formación docente, es indiscutible la dificultad por parte del docente para enfocarse en todos aquellos alumnos que necesitan apoyos específicos en su contexto de intervención, ya que esa población constituye una minoría, lo cual impacta en la calidad académica ofrecida al resto del alumnado en tiempos y programas establecidos por la universidad, por consiguiente, es preciso apoyar y coordinar junto con los departamentos las funciones para estar preparados y asesorados en el trato hacia los alumnos con NEAE.

Si bien la Unidad de Bienestar Universitario, dependencia interna de la Universidad Autónoma de Sinaloa que junto con los diferentes programas que maneja la universidad trabajan en conjunto para que el tema de inclusión vaya en aumento y se brinde educación equitativa para la diversidad a través de los modelos de apoyo educativo e implementar estrategias que ayuden en la preparación y mejora para atender a alumnos NEAE, no ha sido suficiente para abatir el rezago que los maestros presentan al atender este tipo de necesidades que algunos alumnos presentan, la capacitación constante del docente ayudará al desarrollo de conocimientos dentro de los espacios disponibles adecuados de acuerdo con las características del alumno y le ofrezca herramientas y recursos para que logre desenvolverse en un entorno social para evitar ser excluidos o reciban mal trato debido a su condición. Por lo que se sugiere contar en las instituciones con planes emergentes educativos bien estructurados ideales para atender a alumnos con NEAE.

REFERENCIAS

- Arias Beltrán, L. T., Benítez Pérez, C., Bedoya Agudelo, K., Carmona Cortéz, L. J., Castaño Usuga, J. C., Castro Garavito, L. M., y L.M. Villa Betancur (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX. No. 47, pp. 153-162. Recuperado de: <https://bit.ly/3TmBhpl>
- Avolio de Cols, S., y M.D. Lacolutti (2006). Propuestas para la Enseñanza en la Formación Profesional, en *Enseñar y Evaluar en formación por Competencias Laborales. Conceptos y Orientaciones Metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 87-95.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Ediciones Narcea. Madrid, España.
- Buzan, T., y B. Buzán (1996). *El libro de los mapas mentales*. Ediciones Urano, España.
- Cabero Almenara, J., y M.C. Llorente Cejudo (2007). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación, en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cabero Almanera, J. (coord.). Editorial McGraw Hill, España, pp. 261-277.
- Clavijo, Ruth.; López, C.; Cedillo, C.; Mora, C., y W. Ortiz (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*. Vol. 7, No.1, pp. 13-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Cohen, M. (2014). Cuando la desventaja es una ventaja. *Multidiversidad Management.*, pp. 66-69.

- De La Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. No. 54., pp.1-15. Recuperado de: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Díaz-Barriga Arceo, F., y G. Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz-Maroto, I.T., y A. Cascales Martínez (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 18, No. 2, pp. 355-383. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331439257015.pdf>
- Durán Gisbert, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <https://bit.ly/2v7HDIW>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y P. Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill.
- IBM (2017). IBM SPSS Statistics for Macintosh (Versión 25.0) [software de cómputo]. Armonk, New York.
- López Vélez, A.L (2018). La escuela inclusiva. *El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Martos Carmona, A., y R. Del Rey Alamillo (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*. Vol. 31. No. 2, pp. 183-190. Recuperado de: <https://bit.ly/3R4ILvC>
- Marzano, R.J., y D. J. Pickering (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.
- Meléndez Irogoyen, M.T. (2015). El reto de la formación continua para los docentes en servicio, en *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. Guevara Niebla, G., y E. Backhoff Escudero (coord.). Fondo de Cultura Económica, México., pp. 327-336.
- Rodríguez Armenta, C.E., y R. Padilla Muñoz (2007). Análisis de la alfabetización digital en la comunidad docente de la Universidad de Guadalajara, en *Entre escotomas y fosfenos. Observatorio mexicano de tecnociencia y ciberculturas*, Mora, M. (Ed.). Editorial UOC, pp. 10-34
- Rodríguez, M. T.; Gómez, I.M.; Prieto-Ayuso, A.; y P. Gil-Madrona (2017). La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Investigación en Logopedia*. Vol. 7, núm. 1, pp. 89-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350851047005.pdf>
- Rodríguez Reyes, V.M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Revista Ra Ximhai*, vol. 10, no. 5, pp. 445-456. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>
- Silva Salinas, S. (2005). *Medios didácticos multimedia para el aula. Las NNTT como herramientas didácticas en los centros educativos*. Ideaspropias Editorial. España.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
- Villalobos Pérez-Cortés, E.M. (2016). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Zepeda, P.J. (2015). Reforma educativa e inclusión: comentarios sobre la educación media superior, en *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. Guevara Niebla, G., y E. Backhoff Escudero (coord.). Fondo de Cultura Económica, pp. 287-295.