

VOL IV

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL IV

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina



Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.^ª Dr.^ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.^ª Dr.^ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*



Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasiléviski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. IV /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-47-7

DOI 10.37572/EdArt_161221477

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume IV** reúne 27 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas pedagógicas e educativas, a partir da visão da educação como uma via de aprimoramento integral de todas as dimensões humanas. Nele se destaca a ideia dos sujeitos que constroem o conhecimento e, atividades e instrumentos pedagógicos no processo da aprendizagem. Deste modo, possibilita ao leitor perspectivas educativas dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A MEDICALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho

Orly Zucatto Mantovani de Assis

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214771

CAPÍTULO 2..... 15

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DO PROGRAMA WASH NO BRASIL

Elaine da Silva Tozzi

Ana Carolina de Deus Soares

Denise Vieira Pereira

Gisele Miozzo Fink

Gabriel Ferreira Baptistone

Fernando Accorsi

Ana Paula Rodrigues

Michel Alencar Morandi

Paulo Sergio Camargo Filho

Victor Pellegrini Mammana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214772

CAPÍTULO 3.....24

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE À LUZ DOS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: UMA UTOPIA GLOBAL?

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

Magda Sofia Castrelas Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214773

CAPÍTULO 4.....37

BRECHAS Y PATRONES PREDOMINANTES DE DISTRIBUCIÓN DE LIDERAZGO EN DOS MUESTRAS INCIDENTALS DE ESCUELAS Y LICEOS EN CHILE

Oscar Maureira Cabrera

Luis Ahumada Figueroa

Carlos Ascencio Garrido

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214774

CAPÍTULO 5..... 53

BUENAS PRÁCTICAS. LA SUPERACIÓN PERMANENTE Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL TERCER PERFECCIONAMIENTO EDUCACIONAL

Madeline Reynosa Yero

Enaidy Reynosa Navarro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214775

CAPÍTULO 6.....70

CAMBIOS URGENTES Y NECESARIOS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO UN CASO DE ÉXITO DESDE LA VERTIENTE DEL MARKETING

Pablo Muñoz Viquillón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214776

CAPÍTULO 7 86

CANDIDO JOSÉ DE ARAÚJO VIANA, O MARQUÊS DE SAPUCAÍ: POLÍTICO E MESTRE DA CASA IMPERIAL DO BRASIL

Jaqueline Vieira de Aguiar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214777

CAPÍTULO 8..... 98

COMPREENSÕES E ANÁLISES DERIVADAS E INTEGRADAS ATRAVÉS DE UMA FILOSOFIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Luiz Carlos Leal Junior

Lourdes de la Rosa Onuchic

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214778

CAPÍTULO 9..... 120

CONDUCTAS DE ACOSO EN LA UNIVERSIDAD. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

María Paula Ríos de Deus

Laura Rego Agraso

María Luisa Rodicio García

María José Mosquera González

María Penado Abilleira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214779

CAPÍTULO 10.....129

“CONVERSAS SOBRE O RIO”: PROPONDO LAÇOS ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ENSINO MÉDIO

Valter Luiz de Macedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147710

CAPÍTULO 11.....138

DESEMPENHO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS NO ENEM: UMA ABORDAGEM USANDO MINERAÇÃO DE DADOS

Raphael Magalhães Hoed

Pedro Fábio Saraiva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147711

CAPÍTULO 12.....153

DESENVOLVIMENTO DE JOGO PARA A APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS E ANÁLISE DO MESMO

André Filipe Cardoso Aparício

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147712

CAPÍTULO 13.....171

EDUCANDO DESDE LA REALIDAD

Celenis Antonia Cordoba Mena

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147713

CAPÍTULO 14.....182

EFFECTOS SOBRE EL CLIMA SOCIAL DE AULA EN ALUMNADO UNIVERSITARIO TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO EN LA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA

Pablo Caballero-Blanco

Lidia Salas-Litago

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147714

CAPÍTULO 15..... 194

EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Mia Giovanna Simental Aldaba

Patricia Illoldi Rangel

María del Pilar Valdés Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147715

CAPÍTULO 16.....214

IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS, PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

Oscar de Loera Díaz

Roberto Romo Marín

Lluvia Ofelia Palomino Robledo

Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos

José Santos Torres Garibay

Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147716

CAPÍTULO 17221

“LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, EL ARTE Y LA CULTURA”

Antonia Acevedo Tinoco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147717

CAPÍTULO 18.....230

LA METAMORFOSIS DE LA INCLUSIÓN (EQUIDAD Y DIVERSIDAD) EDUCATIVA Y LITERARIA EN BALÚN CANÁN DE ROSARIO CASTELLANOS

Juan Antonio Serna

Leticia Serna Niño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147718

CAPÍTULO 19.....241

O PRECEPTOR NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE: REALIDADE E DESAFIOS

Noeli Maria Alves dos Santos Hack

Marcio José de Almeida

Rosiane Guetter Mello

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147719

CAPÍTULO 20254

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE GURUPI
SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Donizeth Alves Silva Junior
Lorrane Monteiro Guimarães
Vinicius Lopes Marinho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147720

CAPÍTULO 21262

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE MEDICINA SOBRE O USO DA
PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO INTERNATO EM SAÚDE
PÚBLICA

Marcelo Rodrigo Caporal
Rogério Saad Vaz
Anna Paula Semêniuk

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147721

CAPÍTULO 22278

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE GURUPI
FRENTE AO ATENDIMENTO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Murilo Marques Almeida Santana
Polliana Teixeira Soares
Vinicius Lopes Marinho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147722

CAPÍTULO 23286

PROYECCION CIENTIFICA DE LA UNIVERSIDAD KATYAVALA BWILA – ANGOLA,
ANTE LOS RETOS ACTUALES DE LA REGION

Albano Vicente Lopes Ferreira
Alberto Domingos Jacinto Quitumbo
Ángel Vega García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147723

CAPÍTULO 24299

REDES DE INVESTIGACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE
CONOCIMIENTO: EL CASO DE REUNI+D

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso
Verónica Basilotta Gómez-Pablos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147724

CAPÍTULO 25 311

RELACIÓN DEL HISTORIAL DE BACHILLERATO Y DIAGNÓSTICO DE ESPAÑOL CON EL DESEMPEÑO: GENERACIÓN 2017 PSICOLOGÍA

Irma Rosa Alvarado Guerrero

María Luisa Cepeda Islas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147725

CAPÍTULO 26320

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO: ANTECEDENTES, AVANÇOS E LIMITES DA LEI 10.639

Luiz Antonio Dias

Anna Luiza Bittencourt Dias

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147726

CAPÍTULO 27.....329

STUDENT ASSESSMENT AND EVALUATION IN ENGINEERING EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

N. P. Subheesh

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147727

SOBRE A ORGANIZADORA339

ÍNDICE REMISSIVO 340

CAPÍTULO 15

EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Data de submissão: 13/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

María del Pilar Valdés Ramírez

Licenciada en Sistemas Computacionales
Maestra en Administración
Doctora en Innovación Educativa
Profesora titular de la Escuela de Graduados
en Escuela de Graduados en
Educación del ITESM y directora académica
de Evaluación Institucional de la
Universidad TecMilenio, en Nuevo León
pilar.valdes@tecvirtual.mx

Mia Giovanna Simental Aldaba

Licenciada en Terapia de la
Comunicación Humana
Maestra en Educación con
Acentuación en Desarrollo Cognitivo
Asesor Técnico Pedagógico del Centro de
Recursos e Información para la Inclusión
Educativa (CRIIE) de la Secretaría de
Educación Pública del Estado de Guanajuato
A01313754@itesm.mx

Patricia Illoldi Rangel

Maestra en Educación
Doctora en Ciencias Biológicas
Labora en el Laboratorio de Sistemas de
Información Geográfica del Instituto de
Biología de la UNAM, y como tutor del
Proyecto de Liderazgo en la Práctica Docente
de Maestría en la Escuela de Graduados en
Educación del ITESM
patricia.illoldi@tecvirtual.mx

RESUMEN: En el marco internacional se ha adoptado la inclusión educativa buscando contrarrestar los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad actuales (Blanco 2006; Plancarte, 2010). En México se vislumbra como un proceso largo que requiere de acciones y compromiso de todos los actores educativos, además de formación y capacitación de los docentes. La presente investigación de estudio de casos plantea que para lograr la inclusión educativa es necesario conocer las prácticas de liderazgo directivo y docente que fomentan el enfoque en las escuelas preescolares. Los resultados destacan que el trabajo colaborativo, motivación, gestión y capacitación son prácticas de liderazgo ejercidas dentro de una comunidad profesional de aprendizaje, impulsan la inclusión en relación a cambios positivos actitudinales y de organización escolar. Se considera enfatizar en el logro de aprendizajes de todos los alumnos, al

reformular una instrucción pedagógica diversificada y crear comunidades de aprendizaje como proyecto de transformación social y educativa.

PALABRAS CLAVES: Liderazgo. Práctica pedagógica. Formación de docentes. Diversidad. Educación especial.

THE MANAGEMENT AND INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AS A STRATEGY FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: In the international framework it has been adopted inclusive education seeking to counterarrest the high levels of exclusion, discrimination and inequality present in our days (Blanco, 2006; Plancarte, 2010). In Mexico it is seen as a long process that requires action and commitment of all those involved in education, training and further training of teachers. The present research suggests that to achieve educational inclusion it is necessary to know the management and teaching practices that foster leadership focus on preschools. The results highlight that collaborative work, motivation, management and training practices are exercised leadership in a professional learning community, promote the inclusion in relation to positive attitudinal changes and school organization. It is considered to emphasize the learning achievement of all students, to reformulate a diversified educational instruction and create learning communities as a project of social and educational transformation.

KEYWORDS: Leadership. Teaching practices. Teacher training. Diversity. Special education.

1 INTRODUCCIÓN

Para América Latina el mayor desafío es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros educativos, según el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos del Mundo (UNESCO, 2014). En la actualidad se observan avances en el acceso a la educación de poblaciones vulnerables, sin embargo, no se ha logrado la universalidad y acceso al conocimiento.

La inclusión educativa se figura como una respuesta para superar las discriminaciones y satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Esta perspectiva está orientada al acceso, participación en las actividades de aprendizaje y enseñanza, y logros educativos de todos, basado en el reconocimiento y valoración de la diversidad humana (Echeita, 2013; Moriña y Parrilla, 2006; Plancarte, 2010). Booth y Ainscow (2011) perciben a la inclusión como un conjunto de tres enlaces: 1) procesos interminables que propicien la participación de los individuos, 2) creación de sistemas en los que se involucran leyes, políticas, entre otras y 3) la puesta en práctica de los valores “inclusivos”.

Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) proponen que es necesario adoptar un enfoque holístico utilizando el término “ecología de la equidad”, bajo una perspectiva ecológica-sistemática. Afirman que la posibilidad de que un estudiante desarrolle

experiencias escolares equitativas depende de múltiples dimensiones complejamente interrelacionados que inciden en la escuela, entre las escuelas y más allá de las escuelas contribuyendo a procesos de mejora e identificando cinco condiciones que fomentan la inclusión: 1) colaboración recíproca entre instituciones educativas, 2) liderazgo para coordinar acciones colaborativas, 3) vinculación de las escuelas con centros comunitarios, 4) la política nacional ha de ser formulada para favorecer las acciones locales de trabajo mutuo y 5) aparejar la equidad educativa y equidad social.

Lo anterior supone la creación de una comunidad educativa con independencia de las características y diferencias de razón cultural, racial, religión, lengua, capacidad, entre otros aspectos, adoptando una serie de valores y actitudes de aceptación y pertenencia (Barrios de la Puente, 2009), en la búsqueda del desarrollo de la autonomía personal y social de los estudiantes, que según Agust (2010) es el objetivo básico de la educación.

Tratando de adoptar las políticas y reformas educativas internacionales actuales, México en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) establece en la meta nacional “México con Educación con Calidad”, como uno de los objetivos a alcanzar: “*Garantizar la inclusión y equidad en el Sistema Educativo*”. En vinculación, en 2014 se crea el Plan de Desarrollo Nacional de Inclusión y Equidad Educativa, en el que se articulan las reglas de operación en educación básica, media superior y superior en el cumplimiento de la normatividad mínima, y los principios pedagógicos para contribuir al fortalecimiento de la capacidad de las escuelas y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad (SEP, 2014).

Ante lo anterior, es necesario indagar sobre cómo se percibe actualmente la inclusión educativa en México y cuál es la realidad en sus aulas. La literatura encontrada tanto en publicaciones de investigación empírica y de análisis teórico, como de libros especializados exponen que el sistema educativo mexicano asume la inclusión como una innovación de la EE (en adelante Educación Especial) para romper con las prácticas tradicionales de los docentes de educación especial basadas en un modelo de atención médico- terapéutico. Las autoridades educativas adoptaron como marco referencial el Índice de inclusión para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) con o sin discapacidad y Aptitudes Sobresalientes (en adelante AS), grupos prioritarios para la EE.

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad representa el colectivo que se encuentra más excluido (Blanco, 2006). En México, según datos del INEGI en el 2011, se calcula que en el país hay 5´739, 270 personas con discapacidad, del cual sólo el 13% está atendido por Educación Especial (Romero y García, 2013). Lo anterior muestra que existe un alto porcentaje de niños y adultos

con discapacidad que no están escolarizados, otros que no están diagnosticados con discapacidad; y la Educación Especial (en adelante EE) no cuenta con suficientes docentes para dar cobertura a la población que lo requiere, mostrando carencias importantes.

La Educación Especial, aunque ha hecho enormes esfuerzos por atender a los alumnos con discapacidad y sus logros son notables, ha quedado rezagada de las expectativas de las demandas educativas actuales (Romero y García, 2013).

García y Aldana (2011) con el propósito de comprender las prácticas docentes y su relación con las premisas de educación inclusiva en centros escolares mexicanos, identifican: a) la organización de los centros de trabajo antepone a realizar acciones de carácter administrativo a las actividades pedagógicas e inclusivas; b) las prácticas de los docentes de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son una mezcla confusa de diferentes modelos de atención, centrados en las NEE y no en la diversidad y eliminación de barreras de aprendizaje y participación, existiendo perspectivas no claras con respecto a la inclusión y las actividades del grupo USAER en la escuela regular, y c) no existe colaboración entre docente regular y de EE por considerarse de escasa prioridad y sin implicaciones trascendentes, persistiendo la tendencia del trabajo individual y aislado por ambos. Se vincula una posición rígida ante la heterogeneidad, vista la diferencia como una situación a normalizar.

Guajardo (2010) identifica que en los servicios de CAM y USAER existe una “desprofesionalización docente”, refiriéndose a que ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico ni han aprendido los del modelo educativo.

Ante lo anterior, Romero y García (2013) opinan que son tres los principales retos que encara la Educación Especial en México ante la inclusión y que deben discutirse desde las políticas educativas hasta en el interior de las escuelas regulares y servicios de atención especial: 1) concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa en los años 1990s; 2) superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad, y 3) entregar instrucción diversificada (no especializada) a los alumnos.

Por tanto, en México es necesaria una reorientación en las funciones en la educación regular y especial, y un cambio de valoración en los conceptos de mejora escolar e inclusión, pues existe un vacío en el conocimiento, aceptación e involucramiento de los profesionales, siendo la práctica docente una barrera que limita la plena participación y aprendizaje de todos los estudiantes (García y Aldana, 2011; Plancarte, 2010).

Pareciera un desafío inalcanzable, pero posible gracias a la acción de líderes en las escuelas. Implica un cambio complejo a largo plazo y con una estructura progresiva con altas dosis de incertidumbre (Moreno, 2014; Moríña, 2008a).

Las teorías educativas desarrolladas en la última década identifican al liderazgo como influencia positiva en el mejor desempeño en los sistemas educativos, mostrando un impacto real y efectivo en profesores y estudiantes, en el que se destaca la importancia de las prácticas participativas, comunitarias y democráticas, favorecedoras para la creación de escuelas con orientación inclusiva (Fernández y Hernández, 2013).

York-Barr y Duke (2004) definen el liderazgo del maestro como el actor educativo que influye para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de aumentar el aprendizaje estudiantil y el logro de las metas de la escuela. El líder tiene la capacidad y compromiso para crear ideas de mejora que impacten en la comunidad educativa y más allá de ella (Crowther y Olsen, 1996; Fullan y Hargreaves, 1996; citado en Beachum y Dentith, 2014).

Bolívar (2013) habla del liderazgo comprendido en dos dimensiones: primero, encargado del rumbo organizacional de la institución, y la segunda dimensión que se centra en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y cambios en las prácticas docentes, visualizándolo como liderazgo pedagógico. El liderazgo pedagógico es una práctica compartida y distribuida con todo el personal, es decir, tantos líderes formales como informales afectan o impactan a los demás para el cumplimiento de logros de aprendizaje y de la organización, compartiendo la responsabilidad.

Rodríguez (2011, p. 257) retoma las acciones y procedimientos que identifican las prácticas y tareas de los líderes pedagógicos:

- Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecuan diversos estilos.
- Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.
- Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
- Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).
- Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, seguimiento al docente).
- Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.
- Mayor proyección o visión de futuro (contexto, planificación, organización).
- Más técnicos, menor experiencia, dominio técnico.
- Más optimistas.
- Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo entre docentes y padres de familia.

En las escuelas exitosas se identifica la figura del director no sólo como un líder de gestión, sino además un líder pedagógico, que impulsen la innovación, compartida con un equipo de docentes con competencias de inteligencia emocional, como estrategia de

procesos de mejora en los centros educativos (Rodríguez; 2011; Pertegral-Felices, *et al.*, 2012). Para Manzano, *et al.* (2013) las creencias de los directores tienen una influencia directa más que la complejidad del contexto, para realizar acciones de liderazgo pedagógico que impulsen la innovación y motivación entre los profesores para el mayor desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias de los actores educativos.

La investigación de Fernández y Hernández (2013) destaca el liderazgo del director como elemento clave en la construcción de escuelas inclusivas. Además el informe TALIS de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el informe McKinsey sitúan la acción del docente como primer factor interno para el logro de aprendizajes de los alumnos, seguido del liderazgo educativo (Bolívar, 2010).

El modelo de liderazgo en la educación muestra cómo el trabajo colaborativo y cooperativo entre autoridades y maestros, al coordinar sus esfuerzos y reconfigurar las jerarquías de poder, es capaz de transformar y reformar escuelas, administrativos, docentes, alumnos y padres de familia, es decir, propiciar el cambio educativo en una verdadera comunidad de aprendizaje de atención a la diversidad y dirigido a formar políticas, culturas y prácticas educativas inclusivas (Moriña, 2008b; Supovitz y Jolley, 2005; Tomlinson, 2008).

Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) se requieren nuevos roles y estructuras de acción bien definidos, así como modelos de organización y gestión, crear una responsabilidad compartida dentro de comunidades de aprendizaje (Chubb y Moe, 1990; DuFour y Eaker 1998, citados en Beachum y Dentith, 2014). Conceptualizando las comunidades de aprendizaje como un modelo de organización para mejorar el rendimiento escolar y la convivencia dentro de un centro educativo. Es un proyecto de transformación social y educativa que surge del derecho de que todos y cada una de las niñas y niños merecen calidad educativa y apuesta por sus capacidades, no como una educación compensatoria sino de enriquecimiento a la diversidad. Escuela y sociedad de forma conjunta posibilitan que todos los alumnos adquieren aprendizajes que se requieren para no ser socialmente excluidos (Elboj, *et al.*, 2002), basados en un enfoque comunicativo mediante el aprendizaje dialógico (Valls, 2008) como herramienta de aprendizaje donde se aprende a través de culturas colaborativas entre alumno-alumno, docente-alumno y docente-docente, se compartan experiencias y el profesor reconozca habilidades y responda a necesidades de sus alumnos (Supovitz y Jolley, 2005).

En la literatura que se revisó se encontró que no hay un modelo que oriente la práctica del docente de Educación Regular y/o Especial para desarrollar un liderazgo que promueva la atención a la diversidad en las escuelas de México. Es posible que los docentes necesiten roles y acciones específicas o una metodología que facilite el logro de

la implementación del enfoque inclusivo, permitiendo la aceptación de la diversidad en su comunidad educativa, trabajar en la construcción de aulas diversificadas con pedagogía inclusiva (Florian, 2013), así como el trabajo colaborativo para formar una comunidad de aprendizaje. Otro aspecto faltante son los trabajos de investigación realizados en México sobre el impacto del liderazgo docente en la inclusión educativa, como colaboración entre la teoría y la práctica, para conocer experiencias de líderes mexicanos creadores de escuelas inclusivas exitosas.

Ante lo anterior, en el desafío de promover una educación democrática, equitativa y con justicia social, el presente estudio pretendió establecer la relación del liderazgo como estrategia facilitadora para la inclusión educativa. Describir y analizar de qué manera las acciones de liderazgo tanto de directores y docentes fomentan la inclusión en nivel preescolar y cómo se da esta relación, visualizando la calidad en la educación para todos, con el fin de construir un modelo educativo que oriente la práctica del docente de educación regular y/o especial ante la adopción del proceso de inclusión.

Surge como problema de investigación: ¿Mediante qué prácticas de liderazgo directivo y docente es posible implementar en las escuelas de educación básica del estado de Guanajuato el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad? Como preguntas específicas: ¿Todos los involucrados comparten la misma definición de inclusión? ¿Qué estrategias de mejora deben estar presentes en las escuelas para el logro del enfoque inclusivo y de equidad?

2 METODOLOGÍA

El diseño del proyecto se situó desde una perspectiva de carácter cualitativo de tipo de estudio de caso, participaron una muestra de cuatro informantes, que incluía una Autoridad de Equidad Educativa a nivel Estatal, Asesor del Centro de Recursos e Información para la Inclusión Educativa (CRIIE) de Educación Especial, director de la institución seleccionada y a un docente frente a grupo, además se formó un grupo focal de 6 docentes como grupo de discusión; esto con el finalidad de tener un panorama más amplio de la situación y conocer los diferentes contextos de la inclusión educativa.

En la investigación cualitativa se contempla al investigador como principal instrumento de recolección de datos, aunado con la utilización de guías de observación, entrevistas y documentos (Valenzuela y Flores, 2012), los cuales básicamente se emplearon en la presente investigación para la colección de información.

La investigación se realizó en diferentes escenarios educativos: el primero, se entrevistó a la Autoridad en Equidad Educativa del estado de manera informal, que

por cuestiones de trabajo no fue posible recibir en su oficina; el segundo escenario, las instalaciones del CRIIE para reunirse con el Asesor de Educación Especial. El CRIIE es otra modalidad de servicio de EE con funciones de asesoría, orientación y capacitación a los docentes que cuentan con alumnos con discapacidad y Aptitudes Sobresalientes (AS) o Barreras en el Aprendizaje y de Participación (BAP) sin o con apoyo de la USAER o CAM. Se implementó una nueva estrategia de trabajo para este CRIIE en particular, se asignó a un asesor a cada zona escolar de preescolar de la Jefatura de Sector del municipio de Silao, para atender las necesidades de los alumnos detectados con BAP. Como último escenario, se seleccionó una escuela regular de educación preescolar ubicada en una comunidad del municipio de Silao, Guanajuato, se hicieron observaciones dentro y fuera del aula tanto al directivo como a los docentes, a fin de conocer su contexto con mayor profundidad, como: ambientes de aprendizaje, situaciones escolares, organización del personal, dinámica en las relaciones interpersonales, entre otros, para comprender el comportamiento de los participantes se cuidó que la interacción de éstos se diera con la mayor naturalidad posible.

Cabe resaltar que se planearon entrevistas para los diferentes participantes de acuerdo a las funciones didácticas y administrativas. La información colectada de las entrevistas fue transcrita y examinada con el método comparativo, a fin de determinar similitudes y diferencias que describieron las experiencias de los participantes. Posteriormente, a través de un análisis inductivo con utilización de códigos y categorías para la clasificación de la información, se pudo obtener información destacada.

Una vez, contando con las identificación de categorías y subcategorías se procedió a darle validez y confiabilidad al estudio, mediante las técnicas de *Member Cheking* y triangulación. Con el *Member cheking* los participantes revisaron y confirmaron o descartaron si las citas correspondían a su realidad, si eso había querido expresar o requería más detalles (Valdés, 2010), con esta acción se determinó la veracidad de la información interpretada por el investigador (Lincoln y Guba, 1985; Denzin, 1978, citado por Valenzuela y Flores, 2012); además con la triangulación de datos se contrastaron las diversas fuentes para corroborar los datos obtenidos, con el fin de darles mayor credibilidad (Valenzuela y Flores, 2012). Después de validar los datos mediante el *Member Cheking*, se cotejaron las tablas de categorías y subcategorías con las observaciones, diarios de reflexión, documentos revisados y fotografías, cumpliendo con lo que establece Lincoln y Guba (1985, citado por Valenzuela y Flores, 2012) que cada información del estudio debe ser explicada por lo menos con otra fuente, y establecer de manera segura las convergencias, inconsistencias o contradicciones de los resultados (Mayan 2001, citado por Valdés, 2010).

3 RESULTADOS

Con base en la pregunta de investigación y con el fin de cumplir los objetivos de investigación, se analizaron los datos colectados obteniendo interesantes resultados, se formaron seis categorías con sus correspondientes subcategorías que se presenta en la Tabla1, exponiendo de manera resumida los hallazgos encontrados.

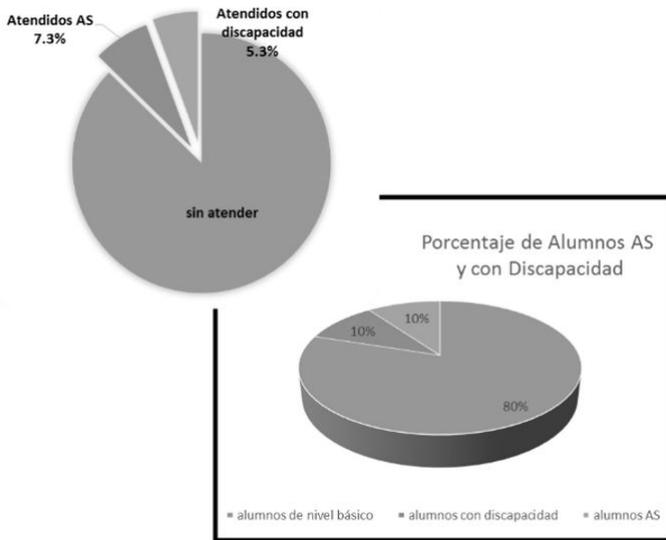
Tabla 1. Hallazgos de la investigación.

Categoría	Subcategoría	Hallazgo encontrado
Conceptos, acciones y realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Términos y acciones no claros • Falta de apoyo educativos y extra educativos • Confusión en el planteamiento del sistema educativo 	La inclusión educativa se podría suponer que es un planteamiento teórico que no ha llegado a ser una realidad en el contexto próximo.
Proceso de reestructuración	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en la organización y estructura • Proyecto educativo y ruta de mejora • Visión • Responsabilidad en la comunidad educativa 	El preescolar de estudio se encuentra en una etapa inicial, mediante sus propios medios han cubierto las necesidades de infraestructura, apoyos y materiales para los niños con discapacidad, AS y BAP. Ante la realidad que se vive en las escuelas, se reconoce un desfase en las acciones de los diferentes niveles de organización educativa, al no precisar estrategias de mejora educativa en la atención a la discapacidad y AS.
Factores Actitudinales		Factores actitudinales positivos de los docentes como: Actitud positiva, Aceptación, Responsabilidad, Compromiso, Persistencia, Asertividad, Empatía, Sensibilidad y Motivación. son fundamentales en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad, AS y/o BAP.
Transformación en la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico e identificación de barreras de aprendizaje. • Metodología de enseñanza • Perspectiva y expectativa hacia el niño 	El personal de PS acepta la diversidad del alumnado al ajustarse a las características y necesidades de los niños, aunque para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo a los alumnos con discapacidad, AS y BAP, es necesario un cambio en la metodología de enseñanza.
Comunidad profesional de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Autocapacitación y actualización docente • Trabajo colaborativo 	Gestión del CTE, de autocapacitación y trabajo colaborativo, factores clave para obtener resultados exitosos en las acciones y estrategias que fomentan la inclusión educativa, mediante crear comunidades de aprendizaje. El director es promotor y apoyo de los procesos de enseñanza, pero también hay un equipo de docentes que respalda las acciones.

Categoría	Subcategoría	Hallazgo encontrado
Educación Especial como agente de cambio	<ul style="list-style-type: none"> Orientación al maestro regular Vinculación y participación 	El docente de EE debe realizar acciones de orientación al maestro regular, focalizado al proceso de aprendizaje del alumno con discapacidad y AS. Estrategia de visita a los centros de trabajo con acciones de asesoría y capacitación, supone posible reorientar las funciones de educación regular y especial, profesionalizar al docente de EE aplicando un modelo educativo y abandonar modelo médico.

En la categoría “Conceptos, acciones y realidad” se destaca que no existe una concepción clara de términos y acciones propias del proceso, las docentes al hablarles sobre el índice de inclusión, el diseño universalidad del aprendizaje y/o diversificación en el aula, dicen no saber o entender de lo que se trata, de manera básica conocen los conceptos de inclusión educativa y barreras del aprendizaje y participación, además de que consideran no tener los conocimientos de las características de las diferentes discapacidades y herramientas para su atención. Como lo comenta la Autoridad en Equidad Educativa: “no hemos logrado transformar lo que realmente debe suceder en las escuelas”.

Figura 1. Gráfica del porcentaje de alumnos con discapacidad y alumnos AS identificados y atendidos en México. (Secretaría de Gobernación, 2014)



El asesor del CRIIE describe: “Desde el proceso formativo a nivel nacional y estatal se generó esta asociación niño-problema y ahora con las BAP todavía se la siguen adjudicando al niño”. De manera contraria, el enfoque inclusivo no atribuye valor a los rasgos intrínsecos de algunos estudiantes como desventaja educativa, sino que plantea

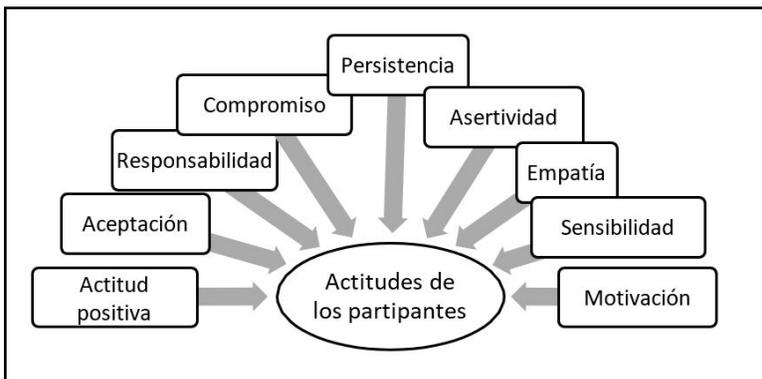
atender la diversidad y remover barreras de aprendizaje y participación visualizadas en el contexto educativo en un modelo de equidad social (Booth y Ainscow, 2002).

La categoría “Proceso de reestructuración” resalta que para que los alumnos accedan a experiencias equitativas, la inclusión educativa debe llevarse a un proceso práctico en el que existan cambios de organización y estructuración en los centros de trabajo, basados en una visión del enfoque.

En las observaciones realizadas y por opiniones, el personal del PS ha experimentado transformaciones en cuanto a práctica docente, organización escolar e infraestructura, al recibir alumnos con discapacidad y/o alumnos en situaciones de rezago que presenten BAP y proponerse atender a todos, estas acciones las han llevado a cabo sin conocer el Índice de Inclusión.

Para los docentes es determinante que toda la comunidad educativa haga lo que le corresponde para cumplir con su responsabilidad, ya que se enfrentan a situaciones como no poder subir al sistema de control escolar los niños con discapacidad en preescolar, falta de vinculación con las instituciones médicas y falta de apoyo de docentes de EE en las escuelas. Ante la realidad que se vive en las escuelas, se reconoce un desfase en las acciones de los diferentes niveles de organización educativa, aunque para que se dé el proceso de inclusión depende de las prácticas docentes, de la organización de la escuela y de situaciones externas (Ainscow, *et al.*, 2013).

Figura 2. Diagrama de los factores actitudinales favorecedores. (Datos recabados por el autor).



En la categoría “Factores actitudinales favorecedores” acentúa que los factores actitudinales positivos de los docentes son fundamentales en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad, AS y/o BAP (ver figura 1).

Los docentes de educación regular y EE son conscientes del beneficio de establecer relaciones positivas entre alumno, padres de familia y colegas. Una de las docentes de grupo expresan:

“Se generó un cambio de actitud y la forma como veo a los niños con discapacidad, existe disposición de aceptar a los niños y cumplir con nuestro papel de manera responsable”.

En la “Transformación de la práctica docente” como categoría se destaca la necesidad cambios en la práctica docente para promover el desarrollo de procesos de aprendizaje para todos los alumnos, es decir, modificar las acciones de diagnóstico e identificación de BAP, metodología de enseñanza, perspectivas y expectativas hacia al niño y el logro de avances.

El personal comenta que ha experimentado cambios en la organización del grupo, en el proceso de planeación al elaborar adecuaciones curriculares, los planteamientos que se le dan al niño con discapacidad son más sencillos y de acuerdo a su capacidad, además de existir apertura, disposición y responsabilidad de implementar las sugerencias del asesor del CRIIE; en los documentos revisados se registra que efectivamente hay un proceso de atención y seguimiento del docente y asesor del CRIIE, en las planeación del docente hay adecuaciones curriculares, que se plantea de forma general. En la observación dentro del aula no hay la certeza de que realmente se lleve a cabo la adecuación curricular o sea el planteamiento adecuado y que ésta guíe al docente, como lo comenta: “me guían como instrumento de lo que yo pueda trabajar”. En la guía de observación se rescata que la docente plantea una misma situación pedagógica a todo el grupo, acercándose personalmente a los alumnos que requieren apoyo.

Por parte de la docente de grupo existe preocupación de los aprendizajes obtenidos en el alumno con discapacidad, por el poco tiempo de atención personal que el grupo permitía; sin embargo, no se registra evidencia de que exista un reconocimiento del nivel cognitivo del niño para determinar si está por debajo o por encima de la media, para plantear las acciones de trabajo y objetivos de aprendizaje a lograr, y si está usando el estilo de aprendizaje para precisar la adecuación curricular y actividades en el aula. En contraste de lo que plantea Florian (2013), el logro de la implementación del enfoque inclusivo se da a través de la aceptación de la diversidad en su comunidad educativa y trabajar en la construcción de aulas diversificadas con pedagogía inclusiva.

En la creación de “Comunidad profesional de aprendizaje”, el CTE del preescolar PS realiza una vez por semana reuniones técnico pedagógicas, después del horario de trabajo, dedicadas a acciones de autoestudio y trabajo colaborativo entre compañeras para apoyarse, sugerirse, comentar experiencias propias y encontrar solución a situación problemáticas que se presentan. Durante el tiempo de trabajo de campo, se asistió a una reunión técnico- pedagógico extraescolar, en la que se observó que se analizaron aspectos sobre avances y dificultades de alumnos rezagados y grupales, en la plática se

daban opiniones y proponían sugerencias entre docentes, la directora dirigió la sesión de manera precisa, indagaba entre compañeras fomentando el trabajo colaborativo y las aportaciones de todas las educadoras. Por tal, se puede identificar a la figura del director como promotor y apoyo de los procesos de enseñanza, pero también un equipo de docentes que respalda las acciones mediante un liderazgo natural, como lo propone Bolívar (2013).

Figura 3. Director y docentes en reunión de Consejo Técnico Escolar Extraordinaria, formando comunidades de aprendizaje profesional.



En la categoría “Educación Especial como agente de cambio” la asesora del CRIIE describe que las funciones que desempeña son acciones como: sensibilizar, informar, asesorar, orientar de manera práctica, brindar herramientas que pueden implementar los docentes y padres de familia, son funciones que desempeña la asesora del CRIIE. En el diario de reflexión se observó que entraba a los salones, en constante comunicación y acompañamiento a la educadora como seguimiento de las sugerencias otorgadas, además hay evidencia de realizar talleres de capacitación a docentes y padres de familia.

Los comentarios de las docentes del desempeño de la Asesora de EE: “son satisfactorias las sugerencias del AEE porque desconocemos esa parte de la educación especial”, “el CRIIE nos ha ayudado, los avances y resultados que tenemos la verdad han sido también por las orientaciones y la constancia y permanencia de nuestro asesor, proporciona material didáctico y bibliográfico, pero no es suficiente el tiempo de atención

del servicio". Con esta estrategia nueva de atención implementada en este CRIIE, de visitar directamente a los centros de trabajo, se puede suponer que es posible una reorientación de las funciones en la educación regular y especial y profesionalizar al docente de EE aplicando un modelo educativo y abandonar los conocimientos derivados del modelo médico (García y Aldana, 2011; Plancarte, 2010; Guajardo 2010).

Sin embargo, la directora dice que continuará solicitando el recurso USAER, considera como necesidad un apoyo de tiempo completo y presenta como expectativa que la USAER dé un seguimiento, tanta a la maestra, al alumno como al papá. Por tanto, los directores de la USAER deben asumir que en ellos está coordinar el proceso de atención y vinculación con las escuelas regulares, siendo difícil que los maestros de EE los lleven a cabo solos", según la Autoridad de Equidad Educativa.

4 CONCLUSIONES

Se deduce que el liderazgo directivo y docente es factor clave en las acciones y estrategias que fomentan la inclusión educativa. Las prácticas como trabajo colaborativo, motivación, gestión y capacitación a partir del desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje, ha logrado entre las educadoras de PS (Preescolar Silao) un cambio positivo actitudinal y de organización en su práctica. En este sentido, se ha impulsado la aceptación y concientización de las características de los niños con discapacidad y aptitud sobresaliente, prioritariamente, cubriendo las necesidades de organización escolar, infraestructura, apoyos y materiales que ha requerido el centro escolar.

Se reconoce que el docente de EE al realizar actividades de asesoría técnico-pedagógico a la educadora, acompañamiento y seguimiento de las acciones de maestros y padres de familia, es un agente de cambio y motivador en la transformación docente, ampliando las oportunidades de aprendizaje y participación de los niños.

Sin embargo, con el apoyo de la asesoría de EE, las educadoras no entienden con claridad los términos y procesos del enfoque de inclusión educativa, principalmente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues todavía experimentan incertidumbre sobre el manejo, funcionamiento y efectividad de su pedagogía, al enfrentarse ante un alumno de estas características.

Si bien el liderazgo es pieza clave para transformar las políticas y culturas incluyentes en una escuela, es necesario enfatizar el logro de aprendizajes de todos los alumnos, presente en los principios pedagógicos que sustentan los planes de estudio (SEP, 2015). El desconocimiento de la construcción de aulas diversificadas y de la aplicación de una instrucción que reconozca las habilidades y responda a las diferencias

individuales de sus alumnos, supone una barrera metodológica para los docentes ante la atención a la diversidad de su alumnado.

La inclusión es contemplada en las reformas actuales en política educativa, sin embargo, parecen no ser específicas las estrategias de mejora en los siguientes aspectos: a) logro de aprendizaje, b) instrucción pedagógica ante la diversidad, c) capacitación y profesionalización del docente regular y especial, d) planificación y formas de organización del centro escolar, y e) recursos y procedimientos.

Por otra parte, en las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa de la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2014), se establece que el 10% de la población escolar de nivel básico tiene algún tipo de discapacidad y la misma proporción son AS. Sólo se atiende al 5.8% y el 7.3% respectivamente; faltando por atender en promedio el 90% de la población con esta condición (ver figura 1).

Lo anterior muestra que existe una cantidad importante de estudiantes en riesgo educativo tanto por su condición de vida como por la falta de apoyo educativo, evidenciando la vulnerabilidad del derecho universal a la educación en el sistema educativo mexicano, y la necesidad de generar una oferta educativa equitativa en que el rol y acción de los docentes regulares y de EE se enriquezcan.

Por lo tanto, para cambiar la realidad de la inclusión educativa en México, es necesario adentrarse a un proceso de reestructuración, posible gracias a factores actitudinales y la formación de comunidades de aprendizaje en la que contribuya la educación especial a transformar la práctica docente y lograr experiencias de aprendizaje equitativas en los alumnos con o sin discapacidad, AS y BAP.

Se plantean dos propuestas de ideas innovadoras: 1) la optimización de los recursos de EE y 2) estrategia de mejora en la metodología de enseñanza específica a la atención a la diversidad.

4.1 OPTIMIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Ante la falta de recursos en los Servicios de Educación Especial en Guanajuato para dar cobertura al total de la población con discapacidad y AS, se propone como estrategia de acción la asignación de un docente de EE y con su equipo paradocente completo (psicólogo, maestro de comunicación y servicio social) en una zona escolar para la atención a las necesidades específicas de ésta. El docente de EE cumple funciones de información, orientación técnico-pedagógica y capacitación al docente regular y padres de familia, acompaña el proceso de inclusión y da seguimiento a los avances y dificultades que la comunidad educativa de los centros de trabajo presentan, en relación a

la atención a la diversidad y el logro de los aprendizajes, con el objetivo de profesionalizar al docente de EE, aplicado a un modelo educativo hacia la construcción de comunidades de aprendizaje. La creación de comunidades de aprendizaje tendría que visionarse como un proyecto comunitario de transformación social y educativa en la organización de un centro educativo ante la diversidad, con metodología y procesos definidos, no sólo como una comunidad escolar entre educadores hacia la excelencia académica (Ruiz, 2010).

Formar redes de comunidades de aprendizaje, mediante el uso de la tecnología como un recurso de accesibilidad, abrir una plataforma digital de capacitación y atención continua con grupos de interacción de autoridades, docentes, padres de familia y comunidad bajo el enfoque de “ecología de equidad” (Ainscow, *et al.*, 2012).

4.2 ESTRATEGIA DE MEJORA EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA ESPECÍFICA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se propone implementar un programa de capacitación a docentes de uso de herramientas y recursos metodológicos para realizar en su práctica la diversificación de conocimientos y aprendizajes, como instrucción de enseñanza inclusiva y heterogénea, respondiendo a los estilos de aprendizaje y capacidades individuales del grupo, para el diseño de situaciones didácticas basadas en estilos de aprendizaje y organizadas en centros de aprendizajes (Diffily, *et al.*, 2001; Tomlinson, 2008).

Las ideas presentadas de manera somera, se recomienda formalizarlas en proyectos de investigación para estudios futuros. Estos implementados en la práctica educativa posibilitarían la evaluación y mejora de los procesos de aprendizaje hacia la inclusión y equidad en la educación en México.

Finalmente, en el marco de la inclusión, Tomlinson (2008, p.58) comenta: “Como estudiante, qué gratificante sería estar en una escuela donde los profesores aceptaran a todos los alumnos que llegaran y con sus hechos dijeran: Estoy agradecido por cada uno de vosotros que viene a aprender. Aunque son diferentes, podemos hacer que esto funcione”. La expresión para algunos es una utopía inalcanzable y para otros un reto a afrontar, la diferencia entre ambos resulta de la actitud y la forma en que se enfrenta una situación.

REFERENCIAS

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32- 43. ISSN: 1697-5200. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>.

Ainscow, M.; Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012) *Developing equitable education systems*. London: Routledge.

- Agust, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, (191), 42-44. Recuperado de http://www.fapac.cat/sites/all/files/aula_2.pdf.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/748437564?accountid=150554>.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/equidad_inclusion.pdf.
- Beachum, F. y Dentith, A. (2014). Teacher Leaders Creating Cultures of School Renewal and Transformation. *The Educational Forum*, 68 (3), 276 – 286. Recuperado en <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/220695946?accountid=15055>.
- Bolívar, M. (2012). Por una renovación organizativa de los centros escolares. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52), 313-320. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1023284301?accountid=150554>.
- Bolívar, A. (2013). Liderazgo educativo. *Aula de innovación educativa*, 221, 12-17. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/221-liderazgo-educativo/liderazgo-educativo>.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía de evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: CSIE y Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. (3a. ed.). Manchester, Reino Unido: CSIE.
- Diffily, D, Donald, E. y Sassman, C. (2001) *Early Childhood Learning Centers*. Nueva York, USA: Scholastic.
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (26), 11-15. ISSN 2647-5375. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4393996>.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación (Ebook)*. Barcelona, España: Graó.
- Fernández, M. y Malvar, M. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(1), 1-6. Recuperado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev31COL3.pdf>.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *ESE: Estudios sobre educación*, 24, 83-102.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-40. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/42573>.

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>.

García, L. y Aldana, G. (2011). *Las prácticas docentes en educación especial en Iztapalapa, Distrito Federal. Una aproximación etnográfica*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.

Garretón, M. (2006). Modelos y liderazgo en América Latina. Nueva Sociedad, 205, 102-174. Recuperado en www.nuso.org/upload/articulos/3385_1.pdf.

González, T. (2008) Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.

Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.

Hernández, G. (2012). *Saberes y que hacer de los maestros de apoyo*. Aguascalientes, México: Instituto de Educación de Aguascalientes.

INEGI (2014). *Atlas educativo*. México: SEP.

Jacobson, S., Johnson, L., Ylimaki, R., y Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: Enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/220445231?accountid=150554>.

Manzano, M., Mominó de la Iglesia, J. y Balcells, C. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 292-315 Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10225/10633.

Moreno, T. (2014). El cambio educativo: Un proceso complejo pero posible. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(61), 651-658. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1551179810?accountid=150554>.

Moriña, A. (2008a). ¿Cómo hacer que un centro educativo se inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521- 538. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94051>.

Moriña, A. (2008b). *La escuela de la diversidad*. Madrid, España: Síntesis Educación.

Moriña, A. y Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539. Recuperado de researchgate.net.

Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.

Parrilla, A. (2013). Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 7-13. ISSN: 1697-5200. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>.

Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2012). Competencia socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2), 237 – 260. Recuperado de <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionxx1/article/view/253>.

PFEEIE (2011) *Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa*. México: SEP.

Plancarte, P. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 145-156. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689909>.

Puiggrós, A., Fullan, M., Rodríguez, M., Sancho, J., Anderson, G., McLaren, P., Huerta- Charles, L., Day, C. y Goodson, I. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1093-1145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400006&lng=es&tlng=es.

Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38(1), 65-76. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2008/106403/prospectos_a2008v38n1p65iENG.pdf.

Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado de <http://0-site.ebrary.com.millennium.itesm.mx/lib/consorcioitesmsp/docDetail.action>.

Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 77-91. Recuperado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>.

Ruiz, L.E. (2010). *El líder educativo: Características y prácticas para desarrollar comunidades de aprendizaje* (Disertación doctoral). De la base de datos de ProQuest Education Journals. (UMI No. 3417979) Recuperado en <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/750999233?accountid=41938>.

SEGOB. (2014). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEGOB.

SEP. (2014). *Programa para la inclusión y la equidad educativa*. México: SEP.

Steel, C. y Craig, E. (2006). Reworking industrial models, exploring contemporary ideas, and fostering teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 676-680. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/218531849?accountid=150554>.

Supovitz, J. y Jolley, B (2005). Small Learning Communities That Actually Learn: Lessons for School Leaders. *Phi Delta Kappan*, 86 (9), 649-651. Recuperado en <http://0search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/218481075>.

Tomlinson, A. (2008). *El aula diversificada*. Barcelona, España: Octaedro.

UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos del Mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Francia: UNESCO.

Valdés, M. P. (2010). *Las Comunidades de Práctica de Profesores como un Medio para la Mejora de su Práctica Docente. El caso del Grupo Escuelas de Clase. Mundial en el Estado de Nuevo León, México* (Disertación doctoral) Tesis no publicada de la base de datos de ITESM, Universidad Virtual.

Valls, M. R. (2008). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Disertación doctoral). De la base de datos de la Universitat de Barcelona. (ISBN: 9788469147504).

Willinkys, J. (2005). Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory*, 55(1), 97-111. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/214140306?accountid=150554>.

Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa (eBook)*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/214124607?accountid=150554>.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acoso laboral 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127

Alfabético 214, 215, 216, 218

Alfabetização 15, 16, 23, 31

Ambiente Virtual Aberto de Aprendizagem 24, 26

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 36, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 136, 137, 153, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 168, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 326

Aprendizaje autónomo 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84

Aprendizaje experiencial 182, 184, 191

Apriori 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 151, 152

Arte 68, 82, 92, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 296

Atendimentos 8, 278, 280, 281, 282, 283

C

Colaboración 41, 42, 57, 67, 188, 196, 197, 200, 210, 287, 291, 294, 297, 300, 301, 304, 305, 307, 308

Competencias 53, 62, 64, 68, 73, 74, 75, 76, 82, 84, 171, 179, 184, 185, 186, 188, 189, 193, 198, 199, 219, 224, 232, 292, 308, 318

Conflicto 75, 121, 238

Conocimiento 37, 39, 55, 56, 57, 59, 60, 68, 69, 73, 75, 79, 82, 171, 172, 179, 180, 195, 197, 215, 216, 217, 222, 227, 228, 234, 239, 290, 291, 293, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 314, 315, 317

Construtivismo 1, 13

Contexto 1, 3, 4, 7, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 49, 55, 56, 57, 63, 68, 74, 75, 76, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 142, 155, 157, 171, 172, 177, 178, 179, 181, 183, 192, 198, 199, 201, 202, 204, 218, 219, 220, 221, 224, 228, 234, 238, 239, 242, 243, 252, 253, 261, 262, 265, 291, 297, 299, 304, 305, 312, 323

COVID-19 24, 25, 256, 280

Creatividad 53, 55, 58, 67, 68, 217, 220, 221, 222, 228, 308

Cultura 15, 18, 22, 27, 49, 54, 55, 56, 59, 61, 64, 76, 83, 84, 85, 99, 118, 119, 211, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 231, 239, 289, 291, 297, 298, 318, 320, 325, 326, 327

D

Desarrollo positivo 182

Desempeño escolar 41, 44, 311, 312, 318

Desenvolvimento cognitivo 1, 9, 12, 101

Dificuldade de aprendizagem 1

Direito 27, 89, 161, 285, 320, 328

Discurso do sujeito coletivo 263, 267, 268, 272, 277

Diversidad 54, 59, 63, 65, 68, 72, 195, 197, 199, 200, 202, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 228, 230, 231, 232, 234, 236, 237, 240, 306

Docência universitária 171, 254, 309

E

Educação 1, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 86, 88, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 109, 116, 117, 118, 119, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 151, 152, 153, 156, 241, 242, 243, 245, 246, 252, 253, 255, 256, 261, 262, 264, 265, 276, 277, 279, 309, 320, 324, 325, 327, 328

Educação básica 16, 22, 136, 139, 141, 152, 320, 324

Educação de crianças 153

Educación 13, 39, 40, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 96, 119, 120, 178, 180, 181, 182, 183, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 291, 293, 296, 299, 300, 301, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 315, 317, 318, 319

Educación al aire libre 182

Educación artística 221, 223, 225, 226, 227, 228

Educación especial 68, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 206, 208, 211, 212, 232, 233

Educación literaria 231

Educación superior 73, 75, 83, 84, 85, 296, 311, 319,

ENEM 118, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152

Engineering Education 68, 329, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338

Ensino-aprendizagem 117, 118, 119, 136, 137, 241, 242, 243, 245, 248, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 272, 277

Ensino médio 22, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 150, 152, 324, 325, 327

Equidad 51, 59, 195, 196, 200, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 230, 231, 232, 233, 235, 237, 239, 310

Escolas 6, 8, 18, 19, 21, 22, 131, 138, 140, 141, 144, 148, 149, 150, 151, 169, 265, 276, 320, 325
Escuela 43, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 84, 85, 171, 172, 173, 179,
193, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 204, 207, 209, 210, 211, 214, 217, 218, 230, 231, 233, 234,
237, 238, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319
Etnico Racial 320, 325
Evaluation 193, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338
Extensão universitária 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

F

Formación de docentes 195
Formación inicial 54, 182, 184, 185, 310
Formación permanente 53, 54, 55, 59, 62, 211, 300, 301

G

Gamificação 153, 155
Geografia 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 314
Gestión científica 286
Gestión del cambio 70, 74, 77, 79, 82, 84
Gestión del centro de enseñanza 37
Globalização 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34

H

Historial de Bachillerato 311

I

Impacto universitario 286
Influencia social 37, 40
Iniciação científica 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 152
Innovación 38, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 67, 68, 69, 74, 84, 128, 194, 196, 198, 199,
210, 211, 286, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 297, 299, 300, 301, 302, 308, 310, 313, 319
Innovación educativa 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 68, 69, 84, 128, 194, 210, 299, 301, 302,
308, 310
Internato médico 263, 265, 266
Investigación 50, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 70, 74, 76, 82, 84, 120, 121, 122, 126,
128, 171, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 192, 194, 196, 199, 200, 202, 209, 210, 211, 212, 213,
233, 234, 239, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301,

302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 318

Investigación científica 64, 286, 287, 288, 291, 293, 294, 295, 299, 301, 309, 310

J

Jogo didático 153

L

Learning by doing 70, 71, 73, 74, 79

LEI 10.639 320, 321, 324

Leitura 88, 94, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 130, 131, 140, 267

Liderazgo 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 61, 67, 128, 182, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 206, 207, 210, 211, 212

Lúdica 18, 166, 168, 214, 215, 216, 217, 220

M

Marketing 70, 71, 76, 79, 81, 82, 156

Marquês de Sapucaí 86, 87, 89, 92, 95, 96

Metodologia da Problematização com Arco de Maguerez 263

México 194, 195, 196, 197, 199, 200, 203, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 220, 221, 223, 225, 229, 230, 231, 237, 239, 240, 298, 311, 312, 313, 314, 319

Mineração de dados 138, 139, 140, 143, 144, 151, 152

O

Odontologia 244, 254, 256, 261, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285

Oficina 16, 19, 20, 21, 126, 201, 240

Operações matemáticas 153, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 168

P

Participación 37, 39, 45, 61, 67, 81, 122, 183, 195, 197, 201, 203, 204, 207, 210, 221, 224, 230, 234, 237, 239, 294, 297, 301, 302, 304

Percepção dos alunos 254, 256, 261, 263

Pessoas com deficiência 278, 280, 281, 283, 284

Pobreza 50, 171, 172, 174, 175, 180, 231, 237

Práctica pedagógica 60, 195

Preceptores 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 270

Preceptoria 241, 243, 244, 248, 249

Presilábico 214

Princesa Isabel 86, 93, 94, 97

Processo ensino-aprendizagem 137, 241, 242, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 260, 277

Profesorado 54, 55, 59, 120, 121, 122, 210, 211, 308, 309, 310, 311

Programa WASH 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23

Psicopedagogia 1, 13, 99

Q

Quality Assurance in Engineering Education 329, 336

R

Realidade local 20, 129

Regional 84, 129, 130, 134, 240, 294

Residência multiprofissional em saúde 241, 242, 243, 253

Resolução de Problemas 32, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

Rio de Janeiro 2, 83, 84, 86, 90, 94, 95, 96, 97, 117, 118, 129, 130, 131, 132, 253, 261, 327

Rosario Castellanos 230, 231

S

Saúde pública 241, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 276

Sentido 4, 8, 9, 11, 27, 29, 30, 40, 41, 42, 46, 49, 50, 56, 66, 67, 88, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 130, 131, 135, 136, 140, 141, 151, 156, 184, 186, 187, 188, 207, 216, 226, 227, 257, 259, 280, 281, 284, 288, 290, 292, 293, 297, 301, 321, 323

significado 71, 88, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 116, 214, 215, 216, 318

Silábico 214, 215, 216

Silábico alfabético 214, 215

Student assessment 140, 329, 334, 335, 336, 337

Superación profesional 53, 55, 296, 297

T

Tecnología no ensino 153

Tecnologias 17, 24, 25, 26, 33, 35, 36, 140, 151, 153, 154, 156, 327

Trabajo en red 65, 66, 300, 303, 305

U

UNESCO 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 54, 71, 75, 83, 84, 85, 195, 212, 230, 231, 232, 239, 240

Universidad 37, 51, 52, 53, 63, 69, 70, 73, 83, 84, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 182, 183, 192, 194, 212, 229, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 318, 319

Universitaria 70, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 171, 184, 244, 254, 255, 288, 296, 298, 299, 300, 301, 309, 310, 319

V

Vulnerable 172, 174, 178