

Universidad de Sonora

División de Ciencias Sociales

Posgrado Integral en Ciencias Sociales



**Proyecto de Paz. Transformación de conciencia desde la Interdisciplinariedad:
Una propuesta de orientación hacia la mejora del tratamiento educativo para la
diversidad.**

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales

Presenta

Gabriel Mendoza Morales

Directora de tesis

Dra. Blanca Valenzuela

Co-Directora de tesis

Dra. Manuela Guillén Lúgigo

Asesores sinodales

Dr. Antonio Medina Rivilla

Dra. Martha Jaime Rodríguez

Dr. Cesar Tapia Fonllem

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 20 de Septiembre de 2013

Dr. Gustavo Adolfo León Duarte
Coordinador del Posgrado Integral en Ciencias Sociales
Universidad de Sonora
Presente.-

Por medio de la presente se le informa que el trabajo de investigación titulado “*Proyecto de Paz. Transformación de conciencia desde la Interdisciplinariedad: Una propuesta de orientación hacia la mejora del tratamiento educativo para la diversidad*” y presentado por el estudiante de posgrado *Gabriel Mendoza Morales*, cumple con los requisitos teóricos y metodológicos para ser sustentados en el examen de grado, por lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Blanca Valenzuela
Asesora - Directora de tesis

Dra. Manuela Guillén Lúgigo
Co-Directora de tesis

Dr. Antonio Medina Rivilla
Asesor - Sinodal

Dra. Martha Jaime Rodríguez
Asesora - Sinodal

Dr. Cesar Tapia Fonllem
Asesor - Sinodal

...A la eterna expansión.

Índice general

Capítulo I. Introducción	1
1.1 Introducción	2
1.2 Antecedentes	5
1.3 Planteamiento del problema.....	19
1.4 Objetivo de investigación	20
1.4.1 Objetivos Específicos	21
1.5 Justificación	21
1.6 Delimitaciones del estudio	25
1.7 Limitaciones del estudio	26
Capítulo II. Marco Teórico	28
2.1 El paradigma de la complejidad.....	29
2.2 Desarrollos devinientes	32
2.3 Las aproximaciones transdisciplinarias	37
2.4 Integrando al paradigma	38
2.5 La Educación como ente de transformación	42
2.6 Educación para la paz	44
2.6.1 Entendiendo el concepto de paz	48
2.6.2 Significación de educación para la paz	53
2.6.3 Componentes de la educación para la paz.....	55
2.6.4 La educación para la paz en el contexto global.....	57
2.7 La Inclusión Educativa	65
2.7.1 La inclusión educativa y la diversidad para la construcción de la cultura de paz	69
Capítulo III. Metodología de la Investigación	72
3.1 Enfoques de la investigación realizados en el estudio	73
3.2 Estudio de corte descriptivo.....	75
3.3 Procedimientos, técnicas e Instrumentos de recogida de datos	76
3.3.1 Instrumento cuantitativo: cuestionario	76
3.3.2 Instrumento cualitativo: Entrevista	78
3.3.3 Instrumento cualitativo: Estudio de casos	79
3.4 Contexto del estudio	82
3.5 Universo y muestra del estudio.....	83

3.6 Aplicación de Instrumentos y recolección de datos.....	83
3.7 Estructuración y análisis de la información	84
Capítulo IV. Resultados y Discusión.....	85
4.1 Universo Muestral (Tablas de población Estudiantil 2012-2, URC).....	87
4.2 La actitud ante la integración e inclusión	91
4.3 Ser educados en régimen de integración e inclusión a estudiantes con necesidades	96
4.4 Tipo de integración o inclusión que resulta más conveniente	101
4.5 Ventajas que ofrece la integración e inclusión	103
4.5.1 Ventajas para estudiantes con necesidades especiales	103
4.5.2 Ventajas para estudiantes sin necesidades especiales	109
4.6 Mejorar la integración e inclusión de estudiantes con necesidades especiales.....	112
4.6.1 La integración e inclusión mejorará con dotación de recursos materiales	113
4.6.2 La integración e inclusión mejorará con recursos personales adecuados	116
4.6.3 La integración e inclusión mejorará con el empleo de metodología apropiada	
.....	117
4.6.4 La integración e inclusión mejorará con actitudes positivas de los grupos que	
siguen	120
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....	126
5.1 Conclusiones	127
5.2 Recomendaciones	130
Bibliografía.....	133
Anexos.....	145
Anexo 1. Cuestionario–Escala sobre integración educativa e inclusión de personas con	
necesidades educativas especiales y diversas.	146
Anexo 2. Pauta para la realización de la Entrevista sobre. Tratamiento Educativo de la	
Diversidad.	151

Índice de gráficas

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos encuestados por división.....	88
Gráfica 2. Edades de los alumnos participantes.	88
Gráfica 3. Edades por división.	89
Gráfica 4. Porcentaje por género participante.	90
Gráfica 5. Género representado por división.....	90
Gráfica 6. La actitud ante la integración, por parte de estudiantes de las seis divisiones.	93
Gráfica 7. La actitud ante la integración, por parte de profesores, desde la percepción de estudiantes de las seis divisiones.....	94
Gráfica 8. Intelectuales.	96
Gráfica 9. De visión.....	97
Gráfica 10. De audición.....	97
Gráfica 11. Motóricas o de movimiento.	99
Gráfica 12. Caracteriales o de conducta.	100
Gráfica 13. Compensatorias de carencia socio-familiares.....	100
Gráfica 14. Todo el tiempo en el aula ordinaria (integración plena) atendidos por el profesor ordinario.	102
Gráfica 15. Son aceptados por la sociedad en general.....	103
Gráfica 16. Son aceptados por parte la comunidad en que está el centro.....	104
Gráfica 17. Son aceptados por los alumnos sin necesidades especiales.....	104
Gráfica 18. Mejora su desarrollo social.....	106
Gráfica 19. Mejora su desarrollo afectivo o emocional.....	106
Gráfica 20. Mejora su desarrollo intelectual.....	107
Gráfica 21. Mejora su rendimiento académico o escolar.	108
Gráfica 22. Mejora su desarrollo social.....	109
Gráfica 23. Mejora su desarrollo afectivo o emocional.....	110
Gráfica 24. Mejora su comportamiento.....	110
Gráfica 25. Mejora su desarrollo intelectual.....	111
Gráfica 26. Mejora su rendimiento académico o escolar.	111
Gráfica 27. Con centros y aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas.	113

Gráfica 28. Con instalaciones adecuadas a las necesidades especiales.	114
Gráfica 29. Con mobiliario adecuado a sus necesidades especiales.	114
Gráfica 30. Con materiales didácticos adaptados a sus necesidades especiales.	115
Gráfica 31. Con Profesores convencidos de la conveniencia de la integración.	116
Gráfica 32. Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades especiales.	117
Gráfica 33. Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos.	118
Gráfica 34. Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar).	118
Gráfica 35. De alumnos sin necesidades especiales.	120
Gráfica 36. De alumnos con necesidades especiales.	121
Gráfica 37. De profesores no especialistas en Educación Especial.	121

Índice de tablas

Tabla 1. Principios de la educación para la paz.	51
Tabla 2. Concentrado de alumnos de las seis divisiones.	87

Índice de siglas y abreviaturas más utilizadas

EP	Educación para la Paz
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SEC	Secretaria de Educación y Cultura
UNCTAD	Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas
UNISON	Universidad de Sonora
URC	Unidad Regional Centro

RESUMEN

La presente investigación versa sobre la indagación realizada a partir de una propuesta de exploración que se advierte desde una concepción de construcción y generación de conocimiento teórico – metodológico capaz de fundamentar y delinear las pautas de incursión en áreas del saber, que se han venido prospectando en tanto a tendencias de carácter mundial, que revestidas de una facultad para precisar y configurar directrices de carácter basal, permiten la consecución de esquemas en su presentación de proyecto, y en este sentido la construcción de un proyecto de paz, desde donde se insta a la revisión de temas referidos a la conciencia y su transformación, como una apreciación actitudinal desde donde se erige esta proposición. Capaz a su vez, de mostrar y fundamentar, resultados de significativa aplicabilidad, no solo en los escenarios de inmediata interactividad, sino hacia una más amplia e integral adecuación contextual.

Asimismo en este actual estadio, los objetivos que permiten contemplar el desarrollo y secuenciación del mismo se advierten desde una apreciación de carácter interdisciplinar, en el que partir de la evaluación y conceptualización de una actitud hacia la inclusión educativa, expuesta a partir de quienes integran a las distintas áreas del conocimiento, emanados de una universidad pública, como objeto de investigación. En este caso, la Universidad de Sonora, en su Unidad Regional Centro, y en específico, con la participación de su población estudiantil, dentro del universo de su actual oferta educativa, la cual se encuentran representada en seis áreas o divisiones disciplinares, es desde donde se permitió dilucidar la percepción de actitud general, hacia la propia inclusión dentro de este contexto educativo.

Siendo así, que a partir de una propuesta de transformación, derivada de una manifestación actitudinal concerniente a la inclusión de la diversidad, se alcanza a esquematizar un suscrito de carácter orientacional que permite brindar los argumentos, que se contemplan desde la categoría de mejora hacia el propio tratamiento educativo, para la diversidad.

Brindándose así, la conjugación que formula la presente contribución. En la que, a partir de presentarse como ejes medulares de un proyecto que abarca no solo a este vigente proceso; sino que además, permite la inclusión de sustentos anteriores y subsecuentes de incursión con esta misma dirección. Esta, en sí, logre consolidar y promover una presencia integral de paz, dentro y fuera de los contextos de inmediatez situacional, extendiéndose de igual manera, a quienes también conforman, al propio precepto global.

Construyéndose así, nuevas y posibles emblemas de investigación, con características acordes, de carácter innovador, pertinentes y expansivos, capaces de dar respuesta a los nuevos requerimientos mundiales; esto en concordancia además, con los propios objetivos del programa pos gradual del que emana la presente iniciativa.

Capítulo I.

Introducción

1.1 Introducción

El presente estudio tiene como finalidad, principal el presentar una propuesta de orientación hacia la mejora del tratamiento educativo para la diversidad; y que en sí, parte de un concepto de educación para la paz, el cual por sí mismo y a través de los tiempos ha acompañado al propio desarrollo de las comunidades humanas, y sus intentos por crear condiciones de convivencia más armónicas y saludables para cada uno de sus integrantes.

De esta manera el concepto de transformación de conciencia se aborda desde los distintos enfoques de las disciplinas que conforman el saber actual, así como las actualmente denominadas disciplinas emergentes; para llegar finalmente a una concepción que permitiría dilucidar sus aproximaciones a partir de segmentos orientados a la generación de paz.

Asimismo, las consideraciones de cada uno de los capítulos en los que se desarrollan las diversas concepciones que dan forma y estructura al esquema teórico que se advierte desde las aproximaciones multi, inter y transdisciplinar, en los distintos sectores. Los argumentos y declaraciones de los mismos organismos internacionales, ocupados de dar seguimiento y regular la aplicación de los propios conceptos emanados. Evocando finalmente los principios que describen a la inclusividad, sus alcances y limitaciones, así como sus propios desafíos y metas.

Partiéndose, de los conceptos elementales que dan promoción a la presente propuesta, en la que se expone desde el término de la conciencia, que de manera inmediata podría remitir a los abordajes realizados a través de la historia en los distintos

campos del saber, tales como la propia psicología científica, que al ser definida como ciencia de la conciencia, instaría a re conceptualizar argumentos que ya manifestaban pioneros, tales como Wundt, James, Tichener, entre otros (Florido, 2000).

No obstante la conciencia hoy en día como tema en la literatura científica ha retomado una gran presencia, sobre todo en los últimos años con la participación de áreas tales como la Fisiología-Neurología, Sociología, Lingüística, Inteligencia Artificial, Antropología, bioquímica, entre otras (Rubio, 2008), al haberse además recuperado interés por su descripción desde décadas atrás tales como los estudios de Luria (1973), centrados desde la neurociencia en los estudios del cerebro, y que durante estos períodos, el consenso de definición se ha visto aún impreciso.

La conciencia desde la propia definición de la Real Academia Española, RAE (2012), se define como, la propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta. Por otra parte autores como Martínez- Freire (2001), señalan que en virtud de una aproximación conceptual; proponen taxonomías, a fin de dar un mejor entendimiento, exponiendo cuatro tipos de conciencia: la conciencia simple (awareness) que sería el darse cuenta de algo; la conciencia reflexiva, que constituiría los procesos de segundo orden, tales como, analizar los distintos elementos de un plan; la conciencia “*fenoménica*” o “*qualia*”, la cual implicaría el darse cuenta de aspectos subjetivos y cualitativos de los procesos mentales; y la autoconciencia que haría referencia al conocimiento de la propia identidad.

Manifestándose que el esquema desde donde se ostenta la presente investigación, alude a los acercamientos interdisciplinarios que se evidencian desde las concepciones que cada uno de sus campos aportan. Citándose así a autores como Edelman (1989), quien proponen a su vez la descripción de dos tipos de conciencia, la primaria, y la de orden superior, refiriendo a la primera de ellas como la que especifica las propias representaciones mentales, y la segunda de ella a lo que se denominaría como la autoconciencia. Por otra parte Llinás (1993), quien sugiere la denominación de grados de conciencia, definidos desde los propios estados de sueño y vigilia del ser humano. Asimismo, Crick (1995), propone hablar de distintos campos de conciencia, las cuales están referidas a distintas acciones asociadas como el ver, pensar, sentir, etc. Por lo que define su existencia como un correlato neuronal de la conciencia. Mostrándose así, algunos de los autores representativos, que plantean sus particulares énfasis en cuanto a sus aportaciones que permitirían entender con mayor precisión el formato desde el cual se justifica a la presente investigación como propuesta de mejora.

De esta manera, los siguientes apartados se desarrollan en un esquema referencial, compuestos en un desglose secuencial. Iniciándose, a partir de un primer bloque capitular; contenido en, antecedentes, planteamientos, objetivos, justificación, así como delimitaciones y limitaciones del estudio.

Seguidos posteriormente, por los componentes que conforman el marco teórico; así como, las actuales propuestas de interpretación devenidas de las aproximaciones, complejas, inter y transdisciplinarias, referidas a su vez hacia el concepto de educación, como ente transformacional, y con capacidad de instaurar y otorgar las pautas de

seguimiento que delinear los estatutos de la paz, desde una postura de inclusión y asimilación, tanto de las percepciones en diversidad, como de sus actuaciones en integridad.

Posteriormente, se esbozan los argumentos metodológicos que sustentan la instrumentación, y adecuación, que precisó las instrucciones de investigación, en las que desde un enfoque interdisciplinar; su apreciación, derivó en un esquema de caracterización con enfoque mixto.

Concluyendo finalmente, con un apartado concerniente a los resultados obtenidos, la triangulación de los mismos; y la argumentación de posibilidades sugeridas hacia la consecución de más y subsecuentes propuestas a investigar.

1.2 Antecedentes

La ciencia en el siglo XXI, y su apreciación desde distintos actores en, y en las épocas contemporáneas, los logros, expectativas, y múltiples posibilidades de desarrollo son paralelos a las sociedades globales y del conocimiento, sus delineamientos cautelosos, propios de la dignificación y preservación de la propia especie humana. Explorándose las perspectivas de ventaja que acompañan a la promoción e impulsos de la interdisciplinariedad como corriente elemental dentro de los actuales contextos y ante los inéditos y oportunos desafíos que demandan intervención, y que el mismo proceso de crecimiento evolutivo en, y de la especie, va haciendo explícitos.

Hoy en día nos encontramos en una creciente situación de interdependencia, en el que al cohabitar en el mismo planeta y formar parte de la misma biosfera, el futuro de la

humanidad esta adherido a la preservación de los sistemas de sustentación de la vida en la tierra y la conservación de la vida en todas sus dimensiones.

La gran expectación de las culturas está en condiciones de brindar conocimientos de gran valor universal científicos. Y, en vías de brindar una mayor calidad de vida y un ambiente adecuado autosustentable para las generaciones venideras, la ciencia aporta presencia y servicio hacia la misma humanidad en su contribución de ofrecer una mayor claridad y comprensión de la misma naturaleza y la sociedad.

Este mismo saber de la ciencia ha otorgado un sinnúmero de beneficios invaluable para la vida y sus formas en el planeta. En la actualidad la esperanza de vida se ha visto beneficiada en mayor longevidad y calidad de años avanzados, las aportaciones de la medicina hacia el diagnóstico y tratamiento de enfermedades hasta antes impensables, han sido de gran aliento para la conservación y perpetuación de nuestra especie. Las innovaciones de producción agropecuaria, han erradicado las condiciones precarias de alimentación en gran parte del orbe. Asimismo, el avance de nuevas tecnologías, que permiten incrementar la fuerza productiva y avances tecnológicos, ha facilitado la propia labor del sector manufacturero. Utilizando las nuevas fuentes de energía a favor del propio desarrollo, procesos industriales, y elaboración de productos. Los nuevos métodos de comunicación, informática, tecnologías electrónicas, devenidas de las nuevas tecnologías, han ofrecido también una nueva gama de retos y desafíos, que no se habían considerado hasta entonces desde la ciencia, y la sociedad. De tal manera que las concepciones de la vida misma, los modelos o estereotipos desarrollados de temas esenciales como la el origen del universo, sus funciones, la vida y

evolución de la especie, se han visto modificadas en todas sus vertientes, dados los grandes avances y comprensiones de la ciencia misma.

Esta a su vez, como aspecto de sus funciones en su proceder, parte del estudio sistemático y cabal de la propia naturaleza y la sociedad en vías de la obtención del conocimiento, mismos que fungen como criterios del espectro intelectual, educativo y cultural; propiciando así, beneficios económicos y nuevos avances, que son elementales en el desarrollo y progreso de las sociedades, tal como su promoción desde la misma investigación, con este propósito. Así como el de instar y promover a su vez ámbitos socio ambientales más sanos e integrales.

Uno de los elementos bases en el pensar científico es su disposición de reexplorar los eventos desde múltiples configuraciones, en busca de explicitar los fenómenos naturales y sociales que se muestran, inmersos en un constante análisis exhaustivo, profundo y libre. Aspectos que son fundamentales en un modo democrático, como señala UNESCO, en su promoción de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, basada en una cultura de paz. Así pues, la comunidad científica que está más allá del dogma, nación, o raza, tiene como emblema el seguimiento a ésta concepción (UNESCO, 2000).

El estado presente y futuro de las naciones es de cierta manera marcado por la propia ciencia, y en vías de lograr máxima aportación en su quehacer y resolución de situaciones humanas, debe considerarse y/o más bien asegurarse de salvaguardar la misma dignidad humana, y las condiciones elementales de las futuras generaciones, en pro de una correcta y justa aplicabilidad de los avances científicos, derivados de la investigación. Debe existir además, un compromiso con un código de ética universal,

acorde a la responsabilidad mundial y social, hacia el avance de los objetivos del desarrollo humano. Dirigido por un sentido moral, que fungiera como eje rector ante las consecuencia y límites del proceder científico, y que no por ello, signifique una obstrucción o necesidad de resistencia hacia el nuevo saber o conocer de la ciencia, sino más bien hacia y dentro de un desenvolvimiento libre y responsable, guiado por los propios valores humanos, que salvaguarden el bienestar de la humanidad en todos sus ámbitos.

De esta forma, organismos de corte internacional toman con precisión el consenso de las naciones integrantes, en la delimitación de marcos de acción en el que bajo la oferta de estrategias y conducciones pacíficas puedan hacerse partícipes de maneras civilizadas en la resolución de diferencias y/o intereses dispares, fungiendo como alternativas de solución hacia las presentes y futuras generaciones. Por lo que, en esta misma tesitura, es la ciencia misma quien tiene la función de otorgamiento hacia la misma humanidad, de esquemas de mayor y mejor desarrollo y bienestar, siendo el hombre quien, por su parte se vuelve portador de la responsabilidad, que de ésta pueda realizar; es decir, que en función de abrazar y lograr beneficios verdaderos, su tendencia sería más hacia la humanización (Hamdam, 2000).

Uno de los hechos más relevante del saber actual ha sido su veloz y notable crecimiento en el curso de los siglos, que en comparación con otros antiguos sistemas de conocimiento cuyos posturas perduraban por períodos indeterminados, los cuales a su vez presentaban la realidad de la existencia ha sido su constante evolución y desarrollo, que se

precisan en todas sus facetas, proporcionando a su vez una mejora y amplificación de su propio saber en grados sin registro (Hoyningen-Huene, 2000).

Al respecto, Odhiambo (2000), reflexiona y expone que al comienzo del tercer milenio, se espera, que la misma ciencia, sea revestida de conciencia, con responsabilidad de su propio creador, el hombre, en una expresión más allá de la aplicación de la tecnología hacia los contextos materiales.

Asimismo, señala que el conocimiento del saber científico se concentra en la realización de tres distintas funciones. Destacando, que como primera actuación, es que el conocimiento científico propicia un tipo de verdad que regula la comprensión natural del universo, esta ciencia llamada pura, no respondería directamente a las preguntas que se le formulan; no obstante, ha sido, la búsqueda de esta aproximación lo que ha amplificado el panorama y la visualización de nuevos y exponente horizontes, siendo el caso, tal como es en las ciencia físicas y biológicas, que han permitido ver y observar el mundo de una manera distinta.

La segunda acción, continúa; está planteada en cuanto a la política de la información y la gestión de ésta, en cuanto a sus alcances y las posibilidades de logros, situación que se ha alcanzado, dada la confianza que ha logrado afianzar por parte de la misma sociedad, y que ha disfrutado en gran medida durante el último siglo.

Y en tercer instancia, se fija en la base de las nuevas tecnologías, la cual dio inicio formalmente en los albores del siglo XIX, así como su particular potencialidad en el logro

de innovaciones tecnológicas por medio de la investigación, que a su vez se ha visto prosperar sin reparo en los últimos tiempos (Odhiambo, 2000).

Asimismo, es importante la inserción de las distintas áreas del conocimiento, en conjunción para una mayor apreciación, en la que puedan confluír las más distintas disciplinas del saber y que a su vez se permitan dimensionar los entendimientos y posibilidades de expansión plural, con el objetivo común de desarrollarse y crecer. Y en este sentido Yoshikawa (2000), refiere, que en el trabajo de grupos multidisciplinarios, y en la inclusión de los diversos dominios, la integración del conocimiento, va más allá de la propia inserción de dichos campos, sino que más bien se esperaría la expansión y motivación por parte de los individuos que conforman las áreas del saber y quehacer científico, con la participación, tanto de las ciencias naturales, las ingenierías, las ciencias sociales, etc. Y, que además es factible la invitación de responsables políticos a grupos afines. Argumentándose que esta expresión de entusiasmo genera opiniones, y que esta clase de proyectos funcionan como dispositivos que en la praxis, promueve los alcances de contextos más armónicos, la reafirmación o contemplación de que uno de los puntos cruciales en este desenvolvimiento es la propia apertura mental por parte del cuerpo de investigación y sus actores participantes, que avanzan hacia nuevas concepciones y resolución de inéditos escenarios que surgen durante los procesos y ejecución de los mismos; de ahí, la exhortación a esta promoción de intercolaboración disciplinar.

En este sentido Galavotti (2000), expone que el acogimiento de modelos en contraposición de leyes, propiciaría un esquema estructural de análisis comparativos del conocimiento científico entre las múltiples disciplinas, y que siendo a partir de la

diversificación, sería permisiva la integración transcultural entre las áreas del saber, y solo en un planteamiento de pre-organización dinámica.

Por su parte Lee (2005), señala que, respecto al actual imperativo de la producción de conocimiento objetivo, el planteamiento es alcanzado en términos de “quién, qué, cuándo, dónde, por qué” desde un “punto de vista neutral”, y que evidentemente está ofreciendo resultados opuestos, tanto en los niveles teóricos como prácticos, por lo que se sugiere dirigir la atención en cuanto a la producción de conocimiento, desde la apreciación de interrogantes tales como “para quién, para qué, para cuándo, para dónde” y “desde el punto de vista de quién”, como elementos bases en los proyectos de análisis.

En las estructuras básicas de análisis, desde la cual es posible acercarse a las comprensiones del entorno, y que proporcionan los consensos que diferencian los distintos contextos, emergen los paradigmas, que serían la unidad más general de aprobación dentro de un campo determinado científico, y en esta dirección Olvera (2001), refiere que, éste puede estar en variedad de teorías. Sin embargo, Cualesquier paradigma, es sin excepción una parcialidad, y que no es común el que un investigador pudiera observar paradigmas distintos al cual estuviera acorde en determinada investigación o campo de acción, en el que él mismo estuviera inmerso; así como, la comprensión de éste hecho desde la perspectiva de que dicha cuestión obedece solo a la asimilación de un paradigma en sí, que incluso puede fungir como referencia de interpretación ante la vida, sus formas, la realidad y la actitud ante ella.

Es por ello que, como elemento esencial del progreso humano, se requiere de la esquematización de las áreas del saber en sus diversas modalidades, así como la

innovación continua de nuevas oportunidades de acrecentamiento hacia el propio conocimiento, que al intentar esclarecer los términos esenciales de donde partiría toda teoría, y que surge a partir de la formación y delineación de una corriente disciplinaria, se podría iniciar por definir lo que es en consideración una propuesta disciplinar, como tal.

Posteriormente, autores como Ginzburg *Et al.* (1995), afirmaban que para ser instruido en una disciplina, finalmente su significancia partiría del no estar por encima de todo; así como, que el reconocimiento de la propiedad metodológica, sus cuestionamientos y sus posibles respuestas, estarían en relación con los contextos planteados.

Por su parte Ander-Egg (1999), señala que la idea de disciplina, hace alusión, a una manera de pensar la realidad de forma sistemática, acorde a las expectativas del método científico, desde una posición fragmentada o particular de la misma realidad.

En este mismo sentido, a finales del Siglo XX, Morin (1999), exponía que la disciplina es de cierta manera una categoría organizacional que parte del propio conocimiento científico, y que en si misma plantea la especialización o particularización de su elaboración, por lo que da respuesta a gran parte de los distintos dominios que la propia ciencia alcanza.

De tal manera que, al definir de manera general las implicaciones y delimitaciones de la disciplina como área específica del conocimiento, las mismas situaciones de la realidad, solicitan no solo la participación de estas de manera particular, que si bien establecen y crean la plataforma inicial; en todo caso, se requiere además de la inclusión

de más de una, en la formación de estructuras interdisciplinarias que promuevan alcances de mayor amplitud y que posibiliten la evolución del conocimiento y la ciencia en sí.

En la década de los 50 s, investigadoras como Swaine (1952), ya relataban su experiencia de participación y concepción en formación disciplinar, y su incursión en los campos que ya consideraban la inclusión de diversas áreas, por lo que señalaba que ocasionalmente le era pertinente la inmersión en áreas disciplinares que le brindaran la oportunidad de llenar vacíos en la técnica y la formación. No obstante, su percepción de haber incurrido en gran variedad de proyectos interdisciplinarios, lo entendía y había asumido con amplia gratitud, dadas las aportaciones brindadas y recibidas, así como la amplificación de sus propios esquemas del saber.

De ahí que la concepción como señala Follari (2005), es que no hay interdisciplina unipersonal, ya que además de ser ésta necesaria, para dar respuesta a diversos y concretos desafíos, que en sí mismos esperan la conjugación del colectivo grupal, sus aportaciones desde las distintas áreas de las ciencias; que finalmente, estriban en la participación unida que lleva a alcanzar los objetivos esperados.

De aquí, que los compromisos que brindan las distintas disciplinas, para el trabajo interdisciplinar y lograr una adecuada comunicación es su postura de no renunciar hacia sus propias disciplinas, requieren de una responsabilidad como tal, siguiéndose de manera paralela, al menos en su conducción (Hunt, 1994).

Coadyuvando al logro así, de consensos que faciliten y promuevan las esferas esenciales para la producción de conocimiento, así como su aplicación e innovación, tales

como el presente proyecto, para lo que además se requiere de la participación dispuesta de la sociedad, y desde luego, de las organizaciones formadas con dichos propósitos, que precisamente, y en este sentido existen ya, esfuerzos por parte de las mismas, que plantean metas de desarrollo, como la Naciones Unidas, que apuntan hacia la reducción de las condiciones precarias de existencia en el planeta en un 50 por ciento para el año 2015.

Por su parte la UNCTAD (2008), propone la implementación de tres actividades mediante las cuales la tecnología, la ciencia y la innovación, mejorarían sus actuales políticas y el alcance de sus propósitos, que son: la creación de redes internacionales, que fortalezcan al desarrollo y la investigación tanto básica, como aplicada, el fortalecimiento de las Instituciones con fines tecnológicos; así como, la facilitación del acceso a la red internacional, mediante la implementación de estrategias asociativas.

En esta directriz, la OEA (2005), argumenta que es esencial la estabilización de una relación de doble vía entre los problemas sociales, su práctica y la ciencia; con la finalidad, de incluir a la comunidad no científica en los procesos de toma de decisiones, así como la incrementación de un entendimiento público, a favor de una mayor comprensión de la ciencia.

Propuestas, que autores como Fernández (2004), exponen que al existir, este tipo de ciencia, denominada con conciencia, no se centraría solo en el logro de objetivos que consolidan el diálogo permanente entre filósofos y científicos, sino más bien, en el modo o forma de acercar al público en general, los nuevos descubrimientos y alcances que la ciencia ha logrado y comprendido acerca de los temas como el universo, la mente

humana, las relaciones sociales, la evolución y los genes, a manera de metáforas, y/o lenguaje asequible a la población en su generalidad.

De aquí la insistencia de acercar los últimos planteamientos interdisciplinarios con enfoque y orientados a la transformación de conciencia, procurando contextos pacíficos, desde la propuesta de mejora al tratamiento educativo para la diversidad.

De tal manera, que esto último, apunta no solo hacia la captación y elaboración de las cifras, la estructuración de teorías, y la lógica deductiva a la hora de el planteamiento de hipótesis, propios del método científico; sino más bien a la demostración de los resultados, que las clásicos denominaban el método de exposición. Por lo que, al reconocer la importancia de éste, permitiría apreciar la conjunción que se suscitara en la concepción del entendimiento entre la ciencia y la ciudadanía.

OEA (2005) advierte de la necesidad existente, de una aplicación abierta, en sintonía con la evidencia y la tolerancia de los distintas apreciaciones de los enfoques existentes, en cuanto a la filosofía y la óptica científica; en dirección, de la resolución de los desafíos existentes del desarrollo, así como la educación de nuevas generaciones de manera general, con una visión de progreso y presencia en sociedades del conocimiento. Quizás con cambios en la forma de concepción de la propiedad intelectual existente en la actualidad, priorizando en la incorporación de los distintos grupos en condiciones dispares de progreso y su acercamiento a la participación en la investigación de desarrollo social en un ámbito democrático, que propicie además el empoderamiento de los distintos grupos y que los posibilite a la incursión del uso y aplicación de tecnologías, y recursos de la nación. Revalorar, los imprescindibles procesos de medición, aplicabilidad y su

posterior desarrollo como valiosos indicativos y uniformidad de aspectos normativos que categoricen la progresión en todos sus niveles desde el nacional hasta el regional. Contar con el acceso general a la información y a las tecnologías en información y comunicación (TIC); la implementación de digitalización de los gobiernos, y la estructuración de contenidos digitales que favorezcan a la implementación de iniciativas para el desarrollo; Incrementación de la cooperatividad científica de todas la regiones y sus relaciones; y, en vías del apoyo oportuno para el continuo avance científico, uno de los segmentos representativos en este proceso, es el sector proveedor de los recursos básicos tales como los líderes gubernamentales y políticos tomadores de decisiones, que al no ser ésta, su área de incursión directa podrían tener nociones muy elementales que pudieran ser amplificadas y esclarecidas en el sentido de concientizarles y sensibilizar sus propias propuestas. Al serles ofrecidas oportunamente las muestras de las ventajas y beneficios en los distintos plazos, que representan la propia innovación e implementación de proyectos de diseños dinámicos (OEA, 2005).

Hoy más que nunca, una cabal comprensión por parte de los sectores y de la sociedad en general acerca de la participación e impacto de la actividad humana sobre la misma naturaleza, da una impresión nítida de la interrelacionalidad que existe en el planeta y en todas sus manifestaciones de vida, de donde parten en esencia los aspectos fundamentales que movilizan y esperan la atención por parte de los distintos actores con consciencia de los impulsos que propicien los mismos avances científicos. Aspecto que Brzustowski (2000), refería, en cuanto a la estrecha armonía en la que deberían laborar los diversos actores, en tanto la concepción de desarrollo y aplicación de propuestas públicas, incluso desde una perspectiva sin precedente de acompañamiento.

OEA (2005) reafirmaba su insistencia en la vinculación de todos los sectores, desde los privados hasta los de carácter internacional, que priorizaran en la investigación de utilidad a la resolución de aspectos del desarrollo; promoviendo las asociaciones de las distintas comunidades científicas, tecnológicas y gubernamentales, que además de la generación de apoyos en propuestas y la participación en general al tiempo de su aprovechamiento, enfatizaran en el rubro comunitario como concepción elemental de un paralelo perfeccionamiento.

Que es precisamente, donde se aprecia su coherencia y se advierte su significancia de mejora al tratamiento educativo para la diversidad en un proyecto que promueve escenarios de paz, desde la interdisciplinariedad, en la transformación de conciencia.

Por su parte, la propia UNESCO (1999), próxima al comienzo del actual siglo planteaba que la propia América Latina y el Caribe se exponían a la oportunidad de dar continuidad al avance de su desarrollo social, económico y de sustentabilidad; sugiriendo que, la innovación debería sumarse a la elevación de la calidad de vida; el acrecentamiento de los niveles culturales y educativos de los integrantes en sus comunidades; así como, la disminución de los desequilibrios en las distintas regiones, y la actuación a favor del cuidado y preservación de los recursos naturales y ambientales, además de la creación de nuevas fuentes laborales y fortalecimientos económicos.

Considerando que para ello, era preciso, la adquisición e implementación de compromisos actuales con la participación colaborativa de los distintos sectores involucrados desde la iniciativa privada, la industria, la ciencia y tecnología, y

organismos que componen a la actuación social, haciendo especial énfasis en la asignación de recursos destinados a la actividad de ciencia y tecnología que contribuirían a esta generalizada progresión.

Recientemente, la UNESCO, continúa reconociendo que la ciencia ha ofrecido a la humanidad, grandes avances y beneficios con sus producciones y aplicaciones en los diversos campos. No obstante, la distribución de estos logros y potencialidades benéficas no han sido del todo equitativas, y el notable incremento entre la disparidad del crecimiento entre los países desarrollados y los así denominados emergentes, ha sido un aspecto latente, así como elementos ocasionalmente causantes de deterioro ambiental, desequilibrio y exclusión social, surgidos en la implementación de los propios adelantos científicos.

Por lo que sugiere que un uso de la ciencia de manera responsable podría contribuir al revertimiento de esta dinámica; que a su vez demanda del esfuerzo compartido y auténtico entre los generadores y poseedores de la propia ciencia y quienes se encuentra en los contextos opuestos, con las posibilidades de optar por la otredad, en tanto los panoramas fuesen asequibles por parte de los primeros actores.

De tal manera que al poder concentrar todas estas precisiones y aportaciones que desde los distintos autores y organismos internacionales promueven, en tanto a los hallazgos de mayor relevancia, y expuestos a su vez por los actores que se encuentran directamente interrelacionados con el campo del conocimiento del cual se procede, se podría lograr hacer aún más asequible, información relevante que amplificaría el espectro

del conocimiento elemental de convivencia y promoción de escenarios y perspectivas generadoras de paz en los distintos contextos.

Asumiéndose así, que dichos argumentos fungirían como las bases epistémicas que originaron la ideación del presente proyecto dirigido a lograr concebir mejoras en el tratamiento educativo para la diversidad, mismos que al partir desde la apreciación interdisciplinar, permitirían conformar estructuras de mayor aplicabilidad.

1.3 Planteamiento del problema

En continuidad a lo anteriormente expuesto en antecedentes se pone en evidencia las diversas definiciones y posturas que sostienen los organismos internacionales, en cuanto a la necesidad de hacer asequible el conocimiento producido en todas y cada una de las áreas de saber, y que si bien a lo largo de la historia y propia progresión de los campos disciplinarios, este a su vez se ha fragmentado en múltiples sub disciplinas que a su vez han generado más y mayores alcances en todas sus áreas, de tal manera que se han explicitado las nuevas posturas que se orientan a la reunificación de todos estos segmentos en aras de una aplicación sugerible y aprovechamiento, pero sobre todo y el énfasis puesto en el alcance a un número cada vez más creciente de la población. Lo cual se estima tendría un mayor alcance desde la postura de más de una sola disciplina; señalándose así la argumentación interdisciplinar.

De tal manera que en cuanto a la secuencia lógica que permitiría mostrar de modo formativo los últimos hallazgos devenidos de los distintos ámbitos del conocimiento se aprecian desde el esquema que el presente estudio propone, y que en si se plantea desde

un modelo de mejora hacia el tratamiento educativo para la diversidad. Partiendo de entornos sugeridos desde el contexto universitario, en el que se pueda evidenciar la percepción que se expone desde cada una de sus seis divisiones académicas. Lográndose así, dirimir y promover escenarios que permitan la articulación de la perspectiva interdisciplinar como propuesta de mejora, orientada a la transformación de conciencia, promotora a su vez de contextos pacíficos.

En esta investigación se plantea el tema inicialmente, de cómo llevar a cabo el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. Siendo a partir de este análisis en el que se lograra articular una propuesta de mejora desde el enfoque interdisciplinar.

1.4 Objetivo de investigación

El objetivo del presente estudio es explorar las actitudes hacia la inclusión de la diversidad, articulando una propuesta de mejora, a partir de la transformación de conciencia desde la interdisciplinariedad orientado a la promoción de paz.

De esta manera se propone llevar a cabo un programa de evaluación que tenga como finalidad determinar la percepción general de los alumnos integrantes de seis divisiones de una universidad pública, Universidad de Sonora, a través de distintas técnicas metodológicas, y a partir de ello, elaborar y articular propuestas de mejora desde la visión interdisciplinar que promuevan a su vez la generación de contextos integrales de paz, a partir de una transformación de conciencia.

1.4.1 Objetivos Específicos

- Identificar actitudes hacia la inclusión.
- Determinar las ventajas de la inclusión para el tratamiento educativo de la diversidad.
- Articular una propuesta de mejora desde la óptica interdisciplinar, generadora de Paz.

1.5 Justificación

El presente estudio se circunscribe a la categorización de estudios de corte descriptivo transversal o transaccional, en el que se pretende analizar y describir la actitud hacia la inclusión que se manifiesta por parte de alumnos correspondientes a cada una de las seis divisiones que conforman a la Universidad de Sonora, unidad regional centro, como precurrente de la construcción de escenarios integrales generadores y proveedores de paz, y en el que a su vez se genere evidencia teórica que coadyuve a la construcción de líneas de generación de conocimiento, orientadas a la creación de proyectos, tales como un proyecto de paz, y que desde estas plataformas constituidas, se evidencien y promuevan investigaciones de carácter proactivo y aplicable a los múltiples contextos, y desde la apreciación que el presente trabajo propugna; que es en sí, el de una reconfiguración o transformación de conciencia, se insta al indagar en esta precisa concepción.

Así como se ha señalado con frecuencia que el hombre es incapaz de observar o reconocer un evento hasta que haya un contexto previo y un lenguaje para denominar

dicho evento. Esta incapacidad, llamada *ceguera de paradigmas*, (Woodhouse, 1996). Es la consecuencia directa de una limitación de contexto.

La consciencia es la cualidad de la mente que incluye la propia realidad interna. Incluye la conciencia de sí, las relaciones con el entorno y con las personas en la vida, y la visión del mundo o modelo de la realidad.

Dicho en términos sencillos, la consciencia determina cómo se experimenta el mundo. La consciencia, o la percepción de la realidad, son creadas por las interacciones de la vida, tanto subjetivas como objetivas.

La vida subjetiva es lo que existe en la experiencia interior; la vida objetiva es lo que está ahí fuera en el mundo. La convergencia de la identidad de nosotros mismos y las percepciones del mundo dan lugar a la visión del mundo, y de ese modo cómo nos relacionamos, mediamos y se le atribuyen significados a esos dos mundos, interior y exterior.

La conciencia está extraordinariamente diferenciada. En todo momento experimentamos un estado consciente particular elegido de entre millones y millones de estados posibles, cada uno de los cuales puede tener consecuencias conductuales distintas. La realización de un estado consciente particular conlleva por tanto mucha información, en el sentido específico información como reducción de la incertidumbre entre varias alternativas. Siendo este el caso, los procesos neuronales que subyacen a la experiencia consciente tienen que estar también altamente diferenciados y ser altamente informativos (Edelman, 1992).

Los aspectos inconscientes de la actividad mental, como las rutinas motoras y cognitivas, así como los recuerdos, intenciones y expectativas inconscientes, desempeñan un papel fundamental a la hora de conformar y dirigir nuestras experiencias conscientes.

Con todo, la experiencia consciente no flota libremente en un océano de procesos inconscientes funcionalmente aislados, sino que constantemente influye y es influenciada por numerosos procesos inconscientes. Son miles los ejemplos de percepción y acción, o de pensamiento y emoción, que demuestran que los procesos conscientes e inconscientes por lo regular se hallan en contacto y que su separación a menudo está lejos de ser absoluta (Edelman, 1992).

De hecho, los enfoques sobre el tema de la conciencia son tan variados como la propia experiencia humana. La presencia de cierta diversidad de conciencias es considerada ordinariamente como una característica distintiva de lo que vive en contraste con lo que no vive. La vida es la expresión de la conciencia en el mundo observable y experimental de la forma. Pero la totalidad de la experiencia humana atestigua que la conciencia es tanto manifiesta como no manifiesta. La percepción de la conciencia como forma es algo común; pero, la percepción de la conciencia pura, más allá de la forma, es excepcional.

Permitiéndose así, definir una transformación de conciencia, como un cambio profundo en la experiencia de la conciencia, la cual tiene como resultado cambios duraderos en la manera de entender y de relacionarse con uno mismo y con los demás, así como con el mundo.

Aunque la transformación tiene como resultado cambios en los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos, el verdadero proceso no exige cambiar directamente estas cosas. Lo que cambia es la percepción de la consciencia.

Siendo así, que estos fenómenos al ser exteriorizados y posteriormente conceptualizados, permean con las distintas apreciaciones del saber y entender científico, que si aún está en su más temprana presentación, el campo estaría abierto hacia una mayor profundización, que enriqueciera a su vez la comprensión y múltiples posibilidades hacia el propio bienestar y mejora.

Además de alcanzar y procurar un diseño con esencial aplicabilidad al contexto en donde se desarrollara, que sería en este caso, el ámbito académico, así como acrecentar las posibilidades de lograr resultados que permitan estructurar modelos referenciales, hacia otros entornos o contextos afines.

De tal manera que el presente estudio sugiere esbozar y revestir de una estructura firme, en la que a partir de precisar los esquemas generales de percepción y dinámicas presentes en una casa de estudios, la Universidad de Sonora, dentro y en cada una de sus seis divisiones, en relación al modelo del tratamiento educativo para la diversidad, en la que se logre apreciar un modelo de orientación hacia la mejora, devenido este, precisamente, de una transformación de conciencia, promotora a su vez de una actitud pacífica. Partiéndose además, de un marco referencial como siguiente capítulo en el que se pone de manifiesto a la propia dinámica secuencial que conforma la conceptualización de la complejidad, la multi e interdisciplinariedad, advertidos además a las aproximaciones transdisciplinares que al presente proyecto ocupan.

Exponiéndose así, la factibilidad que se concibe al reconfigurar aspectos paradigmáticos a partir de nociones diversas o concepciones de conciencia distintas, devenidas de información y reflexión consistente, que permiten apreciar concepciones diferentes orientadas a la generación de contextos pacíficos, tales como el presente proyecto sostiene en su modalidad de propuesta de mejora orientativa.

1.6 Delimitaciones del estudio

En cuanto a las delimitaciones que el presente estudio advierte, se empieza por contextualizar dentro de las instituciones de educación superior del País, en el rubro de universidades públicas, en este caso la Universidad de Sonora, Unidad regional centro, desde donde precisamente surge la iniciativa de esta investigación. Y, en la que dentro de sus actores, se considera a los estudiantes de sus distintas disciplinas correspondientes a las actuales seis divisiones que a la universidad conforman, y en las que desde sus propios integrantes, se busca indagar, respecto a la actitud expuesta por parte de los mismos respecto a la inclusión educativa, sus alcances y perspectivas.

Las cuales se muestran desde un diseño descriptivo, orientado a proveer de datos e información significativa, que coadyuve a la creación y generación de propuestas e iniciativas constructoras de paz, en este sentido hacia escenarios y contextos con esta afinidad.

De tal manera que al partir de estas premisas de inclusión, devenidas desde la manifestación actitudinal, se permita evidenciar los criterios de puntal asimilación que guíen hacia la promoción en sí, de estructuras académicas con similar interés.

Partiéndose precisamente, desde escenarios que promueven este entendimiento y se muestran orientados a la expansión de desarrollo de iniciativas que inicialmente se encuentran delimitadas a esquemas específicos, y que a su vez permiten el avanzar de una manera con mayor asiduidad, estando además constatados al dar continuidad.

Mostrándose finalmente que el atender a las propias delimitaciones del presente estudio, estas a su vez fungen como estadios de gran funcionalidad, en tanto a la capacidad de fundamentar los alcances, desafíos y oportunidades que enmarcan a la presente investigación.

1.7 Limitaciones del estudio

En este apartado, se podrían determinar las limitaciones del presente estudio, referidos a los desarrollo mismo de la investigación, en la que se suscribe a solo una de las unidades que conforman a la Universidad de Sonora, en este caso la Unidad regional centro, y con estudiantes pertenecientes a cada una de sus seis divisiones académicas. Por lo que al no haber sido evaluadas en su totalidad, los resultados finales, nos permitirían indagar sobre las concepciones planteadas, e indagar sobre posturas orientadas a la actitud por parte de sus integrantes, en cuanto a la inclusión y apreciación de personas con condiciones diversas, mas no generalizar a distintos contextos.

De esta manera, nos encontraríamos también, con los esquemas de carácter temporal, en el que el estudio se ha realizado, correspondientes a un lapso de tiempo determinado, en el que los mismos resultados, pudieran tener una variación, conforme el tiempo mismo transcurriera, y los contextos de convivencia tuvieran variaciones no

presentes actualmente. Efectos, mismos que lograrían ser explícitos, en tanto los objetivos específicos, ya señalados, tuvieran incidencia en dichos escenarios.

En cuanto a la literatura, existente referente al sector México. Y en específico a Sonora, y su capital Hermosillo, nos encontramos con escasa o nula investigación al respecto, por lo que un marco de referencia de mayor magnitud, estaría presente, en tanto continuos y subsiguientes indagaciones desde esta perspectiva, y que del presente trabajo pudiesen emanar, se presentarían de manera alterna a una denominada limitación del propio estudio.

Finalmente los aspectos referentes a la metodología utilizada, podrían mostrar vertientes distintas a otros procesos de incursión metodológica con planteamientos y seguimientos de investigación correspondientes a otras dinámicas, que podrían obtener resultados, con distinta orientación.

Capítulo II.

Marco Teórico

2.1 El paradigma de la complejidad

Durante el último periodo del siglo XX, se suscitó un avance sin precedente en la mayor parte de las áreas del conocimiento tales como, la cibernética, medicina, electrónica, física, etc., acompañadas a la par de innumerables circunstancias emergentes y propias de los mismos desarrollos implementados en los distintos contextos. Estos a su vez, impulsaron abordajes inéditos por parte de los sectores participantes, que un principio por adquirir una denominación se identificaron bajo un nombre común llamado complejidad, término que deviene a partir de los debates científicos en relación a las nuevas concepciones de la propia realidad (Sotolongo, 2006).

Asimismo, se expone que las contribuciones ejercidas en el estudio que contempla esta perspectiva, han sido multivariadas y las denominaciones que permean en esta dirección han sido los desarrollos teóricos en el terreno de las matemáticas, la lógica y geometría (teoría de catástrofe, teoría del caos, lógica difusa, geometría fractal), la informática, la ecología, la biología, la química, las neurociencias, la antropología, la ciencia política y el estudio de organizaciones sociales, que han confluído hacia la formulación de un nuevo tipo de visión de los objetos del mundo y de este en su conjunto. Encuadrándose en una concepción de complejidad, en la que distintos autores han descrito con diversas terminologías tales como “filosofía de la inestabilidad” (Prigogine, 1989), “teoría del caos” (Lorenz, 1963), “pensamiento complejo” (Morin, 1994), “constructivismo radical” (Foerster, 1998), “complejidad” (Gell-Mann, 1998), “ciencias de la complejidad” (Maldonado, 1999).

En este sentido Maldonado (1999), plantea que en los estudios sobre la complejidad pueden distinguirse tres líneas principales de trabajo y comprensión del asunto: a) la complejidad como ciencia (el estudio de la dinámica no lineal en diversos sistemas concretos); b) la complejidad como método de pensamiento (la propuesta de un método de pensamiento que supere las dicotomías de los enfoques disciplinarios del saber y que consiste básicamente en el aprendizaje del pensamiento relacional); y c) la complejidad como cosmovisión (la elaboración de una nueva mirada al mundo y al conocimiento que supere el reduccionismo a partir de las consideraciones holísticas emergentes del pensamiento sistémico).

Son tres líneas de trabajo que se complementan y entrecruzan. De hecho, la complejidad como investigación de la dinámica no lineal está en la base del resto de las existentes, pues constituye el sustento científico de las elaboraciones metodológicas y cosmovisivas (Sotolongo, 2006).

En esta complementación, es importante señalar que las ciencias de la complejidad, de manera general se iniciaron en el marco de las ciencias así denominadas duras; no obstante, su extensión ha tenido alcances en los distintos ámbitos que finalmente engloban a los propios sistemas humanos, como complejos propicios para entenderse desde estas perspectivas. Adquiriéndose así, herramientas, lenguajes, metodologías y bases estructurales, que se adhieran al proceso de comprensión compleja (Maldonado, 2008)

Esta comprensión en sí, parte del pensamiento, que como plantea Gibert (1999), el pensar complejo, no ha reducido el aspecto de la ambigüedad y de la incertidumbre, que

así está concebido dentro de una permanente tensión entre la pretensión a un saber no dividido y el reconocimiento de lo inconcluso y fragmentario del conocimiento en su totalidad. De tal manera, que la significancia de la complejidad, se advierte en la emergencia de procesos, objetos y hechos multidimensionales, interactivos y multireferenciales, indeterminados y con componentes azarosos. Siendo por lo que desde esta esquematización, el pensamiento reflexivo, no reductivo, polifónico y no totalitario; requiere además, de replantearse de la misma dinámica del conocimiento y del entendimiento científico. Así, complejidad, no es confusión sino básicamente la expresión del desorden “natural” del mundo empírico, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna y concebir un orden absoluto.

Un orden que solo tendría la finalidad de impedir la posterior progresión del propio desarrollo, que es sinónimo de la existencia real, siendo por lo que la disciplina de la complejidad ofrece la posibilidad de atender e intentar solucionar situaciones precisamente reales (Suarez, *Et al*, 2008).

En esta realidad, y en concordancia con estas nuevas o actuales tendencias, la ciencia ha tomado en sí el reto de examinar las propiedades más allá del reduccionismo, que brinda la aproximación, a la así denominada tecnología inmersa en la propia complejidad (Sanjuán, 2005). Cabe aquí señalar que los avances en los últimos tiempos, nos han permitido acceder a nuevos entendimientos de las circunstancias presentes, y en este sentido, se aprecia la expansión que se ha suscitado tan solo en los últimos 50 años, en donde la propia esperanza de vida al nacer era por debajo de los 50 años,

prolongándose en casi treinta más en este mismo período, con alcances hasta entonces inimaginados por la ciencia y la medicina.

Al respecto May (2000), señala que en los orígenes de la ciencia, se presentaron aspectos que pertenecían a la misma manifestación humana de acuerdo al período al que se pertenecía, y que gracias a las múltiples concepciones existentes desde los diversos campos, fueron permitiendo la exploración de nuevas concepciones, en la que actualmente se ha alcanzado lo que es ahora, y que a su vez crea los escenarios que habrán de fungir como nuevas plataformas de referencia.

Toda esta concepción de la complejidad, ha devenido de todo un proceso paulatino y que a su vez emerge de los acercamientos e intentos por el descifrar los distintos espectros de realidad y las interacciones dinámicas. Como aspecto fundamental, se parte del desarrollo de las distintas disciplinas, de manera particular y posteriormente en la interacción de estas, en la conformación de la interdisciplinariedad como precedente a la transdisciplinariedad.

2.2 Desarrollos devinientes

En función de entender a la interdisciplinariedad, se parte de del objetivo de entender su significado; ¿qué significa?, según Brewer (1999), generalmente se refiere a la combinación adecuada de los conocimientos de muchas especialidades diferentes, sobre todo como un medio para arrojar nueva luz sobre un problema real.

En los esfuerzos, sobre todo eficaces, la combinación de disciplinas aporta un valor añadido en el que el total es más interesante que la suma de las contribuciones individuales o de sus partes.

Asimismo Payne (1999), manifiesta que la interdisciplinariedad es un proceso orientado a lograr una síntesis integradora, que usualmente comienza con un problema, cuestión, asunto o tema, que presenta ventajas frente a la especialización anterior, la fragmentación, y la hibridación de tendencias para el aprendizaje.

Por otra parte, Metcalfe (2006) hace referencia al mundo como ente que está girando en la concepción multidisciplinar en función de dar entendimiento a los grandes problemas que se enfrentan, en categorías críticas como la escasez de agua, el cambio climático global y las amenazas a la seguridad nacional, la salud humana y la sostenibilidad económica. Menciona que en ninguna disciplina por sí sola, se cuentan con todas las respuestas, y que se tiene que proporcionar la flexibilidad necesaria para garantizar que la comunidad científica y la educación puedan llevar a cabo investigaciones en todo el espectro, con independencia de enfoques y/o disciplinas.

Follari (2005) plantea que la requirente colaboración que se ocupa de los distintos sectores y en combinación de esfuerzos en vías de la resolución de aspectos y en pro de alcanzar metas en común, advierte una reunión de enfoques y habilidades en los cuales a su vez conformen nuevos campos, a lo que OCDE (2003), argumenta ser, entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de todas las disciplinas.

Wear (1999) expone que de acuerdo a las oportunidades y desafíos que presentan las propias realidades sociales y la naturaleza ambiental, el diálogo entre las distintas disciplinas se hace cada vez más necesario y oportuno para la resolución y el abordaje de los diversos sucesos. De aquí, la nítida observación de las pocas o nulas posibilidades de avance que presentaría la lectura unidisciplinar en relación a las ventajas puntuales que brinda el trabajo desde una perspectiva de mayor amplitud que es, la interdisciplinar.

Asimismo, esta concepción no sería de mayor relevancia al no considerar las múltiples implicaciones que representan el acordar propuestas y objetivos que en sí podrían tener trasfondos disimiles. Esto sin hacer referencia a los parámetros de guía o sostén que dirigen o permiten el desarrollo de una categoría como disciplina en sí. Es decir, que solo con el hecho de lograr concebir las estructuras que permiten entender una corriente disciplinaria, sus hallazgos, especificidades y retos, se ocuparían del entramado y solidificación, al menos de la simbología y códigos propios de dicho saber que permitirían entender y transmitir sus propuestas y descubrimientos. Todos ellos sin nombrar los cambios que se dan en sí mismos, cuando son interpretados por lenguas diferentes, que también en sí parten de acuerdos previos de entendimiento.

Luego entonces, la conjunción que se pueda gestar entre otras disciplinas con intereses o no, en común, que parten y tienen sus propias normas de entendimiento, se da nuevamente otro esquema en el que se precisa lograr y construir acuerdos que permitirían apreciar su interrelación, y de la que se podría compartir como plataforma en común el atender a las distintas manifestaciones de la realidad que ejercen su repercusión y tienen injerencia sobre la misma especie y su entorno. Elemento inicial en la permisión y

decisión de incluir y considerar los acercamientos del saber con ópticas distintas, y de ahí el solo esbozo de sumarse al beneficio compartido de atender a las múltiples solicitudes contextuales.

Una vez resueltas y esclarecidas las posturas y preconcepciones de las ventajas y contrariedades que les pudiera representar actuar de manera conjunta y no aislada en el entender y proceder actual hacia las múltiples manifestaciones de la existencia y sus desafíos. La concepción multidisciplinar, precisa de alcanzar una ruta de entendimiento o de comprensión elemental hacia sí como parte de la interacción con otros áreas específicas y de ahí su conjugación desde su propio lenguaje y la perduración de nuevos códigos que enriquezcan aún más su completo entender, que de la misma manera se presentan ante los otros campos del propio conocimiento. Todo esto como punto de partida hacia una favorable interrelación multidisciplinar que permita funcionar desde la interdisciplinariedad (Wear, 1999).

Como medidas y puntos clave en el desenvolvimiento y particular acercamiento desde las distintas áreas y en su neo posicionamiento de inclusión hacia la general aproximación, es decir desde la interdisciplinariedad, en cuanto a los estatutos se refiere, se hace evidente la atención que se le tuviera que prestar a la experiencia ya lograda en cuanto a los procedimientos de arbitrariedad que nos proporcionan los andamios ya solidificados desde la disciplinariedad, por lo que de ellos recapturar los si manifiestos y vigentes patrones que coadyuven a la propuesta interdisciplinar en la consolidación de segmentos pilares tales como la fundamentación de bases, literatura, proceso, y sistemas, cuyos ejes verticales posean los parámetros actitudinales y disposicionales de apertura

hacia lo escasamente conocido, libre de sesgos y tendencias que perfilen o den preferencia a unas disciplinas sobre de otras. Así como una agenda independiente de cúpulas orientativas que clamen por resultados preconcebidos, y en fin todos estos patrones notorios o implícitos que ya se han hecho presentes en la práctica acumulada. Evitándose así, correr el riesgo de dar continuidad a dinámicas que cambiarían solo de nombres y no en su esencia (Wear, 1999).

Por su parte, Brewer (1999) postula que una vez y en reflexión póstuma de las ventajas y asimilación de la aplicación multicontextual en la documentada exploración interdisciplinar, y como punto referencial, se prevé además del concretar las conciencias que permitan este actuar al momento de otorgar la atención y solventación de específicos lineamientos, y parten de la lideración que tenga como función la dirección de procesos y tratamientos con una articulación interdisciplinaria, que a su vez posee de manera inherente una postura y actitud orientada a la permisión, la flexibilidad y aceptación de innovación, determinación, y libre de auto limitación, que facilite la incursión y la espontaneidad disciplinar y que promueva la capacidad de ofrecer respuestas que atiendan no solo al ámbito inmediato, sino del contexto en general.

En esta tesitura de avanzar integrando a la multiplicidad de disciplinas y que dan origen a la concepción más allá de las limitaciones impuestas por las teorías mismas, se accede a la transdisciplinariedad, la cual expandiría en si el escenario referencial.

2.3 Las aproximaciones transdisciplinares

Como posibilidad de acercamiento se entiende que desde el nacimiento de las ciencias, estas se han basado en una estricta asociación de conocimientos, emergidos de las distintas áreas del saber y ejercidas por cuerpos científicos que por sí mismos conforman un determinado campo, según señala Hirsch (2008).

En la investigación interdisciplinaria, se da la conglomeración de diversos equipos de personas que integran los constructos emisores de información, datos, técnicas, herramientas, perspectivas, conceptos y/o teorías, y que es a partir de dos o más de las disciplinas inmersas y con su participación con la que se mejoran las comprensiones fundamentales para la resolución de los distintos desafíos, los cuales estarían más allá de los entendimientos que se ofrecerían desde una sola de las corrientes.

De ahí que Romero (2002), explicita que la transdisciplinariedad se entiende hacia aquellos que se sitúan a la vez entre las disciplinas (interdisciplinariedad), a través de las disciplinas (pluridisciplinariedad) y más allá de las disciplinas (transdisciplinariedad) y donde la finalidad es la comprensión del mundo presente a partir de la unidad del conocimiento.

Asimismo Thomson (2005) señala que el prefijo “trans” denota algo que va “a través”, “más allá” o “entre”, implicando una entidad o una idea que es más amplia en perspectiva e incluso “trascendente”. Al mismo tiempo, “trans” señala lo “transgresivo”, implicando disrupción e incluso disolución de límites. Ambas connotaciones se observan con claridad en la historia del discurso.

El término "transdisciplinariedad" es aplicado a las formas de investigación que son utilizados por las disciplinas con el sentido de que su forma de pensar son racionalmente comprensibles, disponibles y se pueden activar más allá sus límites para poder especialmente contribuir a las soluciones integrales (Wille, 2008).

Thomson (2005) refiere que la transdisciplinariedad, es la ciencia y el arte de descubrir puentes entre diferentes objetos y áreas de conocimiento, transformándose en un esfuerzo por construir una nueva aproximación científica y cultural.

En este sentido Carrizo (2004), concibe a la transdisciplinariedad como la aptitud de pensar en red, señalando precisamente la estrategia de la necesidad de reformar las categorías del pensamiento para abordar el conocimiento de la realidad desde una mirada compleja.

Acercándose así, a la estructuración diversificada que contempla a la propia complejidad, descifrándose con mayor notoriedad la concepción del paradigma y su integración.

2.4 Integrando al paradigma

Se define al paradigma de la complejidad como parte integrante de la revolución contemporánea del saber, desde donde se reconoce la diversidad y potencial cultural, superando la invisibilización de actores. Este modelo, insta a la construcción de una ciencia integradora, políglota, inter y transdisciplinar. Mediante la cual nos aproximamos a nuevas formas de pensar y percibir la realidad.

Constituyendo en sí, algo más que una ciencia, que se muestra simultáneamente en tecnología, epistemología, ontología y axiología. Permitiendo a su vez, proyectar una visión unificadora de la naturaleza y la sociedad.

Najmanovich (2002), nos expone ya que un abordaje que haga referencia a la complejidad debe partir del entendimiento de interrelación de las distintas maneras y múltiples niveles de cambios y dinámicas articuladas, explorando sus constructos itinerarios que representen a cada una de las esferas atendidas, y en las cuales se indague. Esta a su vez, la complejidad, debe fungir como una elección, más que un imperativo reactivo, elección que tenga injerencia tanto en los aspectos prácticos, éticos y estéticos, como emocionales y cognitivos. Considerándose el hecho de entender al paradigma de no ser solo una simple concepción o cambio evidenciado, sino más bien de una apreciación y principio de experimentar el mundo, otorgarle un sentido, generar convivencia e interacción, y en sí, de una permanente evolución transformativa multidimensional.

En un mundo post- newtoniano, se está empezando a aprender a manejar el diálogo y sus contenidos referidos al paradigma de la complejidad, que si bien es cierto, los avances ya logrados en las diversas disciplinas, también se vieron acompañados de eventos inadvertidos a los cuales su atención se ha mostrado evidente (May, 2000).

Según Romero (2002), mediante el paradigma de la complejidad, es que nos acercamos a nuevas formas de concebir la realidad. Por un lado, si la ciencia mecanicista newtoniana, aspiraba al conocimiento de lo universal, es hacia el conocimiento de la diversidad y lo particular, a lo que procura la ciencia de la complejidad. En tanto a una mirada dualista, el paradigma de la complejidad se estructura sobre presupuestos que no

lo son y que además reconoce diferencias de procesos de naturaleza diferente –bio-físicos, psicosociales y socioculturales– integrados en un sistema o todo organizado y en funcionamiento. Frente a una ciencia reduccionista y monolingüe, el paradigma de la complejidad insta a la construcción de una integradora ciencia, políglota, y, por tanto, inter y transdisciplinar. De cara a una ciencia que excluye la aleatoriedad, las bifurcaciones y fluctuaciones, en definitiva, el tiempo y, con ello, la irreversibilidad, el paradigma de la complejidad los incorpora y, con ello, la capacidad evolutiva y posibilidades transformado-ras de los sistemas.

Por su parte, Gibert (1999), ya exponía que en un convenio de colaboración, detallado y amplio, se permitiría incursionar en los misterios de la complejidad desde nuevas perspectivas, libres de adivinanza y revestidas de rigor y a la vez simplicidad.

Siendo en estos procesos, de argumentación que plantea Stahel (2006), la consideración de las múltiples dimensiones, fluctuaciones, interdependencias e indeterminaciones que en ellos se presentan desde donde se puede contemplar una óptica compleja. En el que para alcanzar a nivel de pensamiento, y a su vez amplificado, sería el ejercicio hermenéutico, el que sería capaz de precisar las distintas verdades emergidas desde las diversas formas del conocimiento, en el que esto a su vez permitieran la reconstrucciones de esquemas comunicativos capaces de retransmitir y configurarse dentro de dialectos comunes, o cuando menos entendibles entre sí, lo que permitiría una verdadera transdisciplinariedad.

Los fundamentos que dan lugar al enfoque transdisciplinar unifican las distinciones que pudieran existir en el abordaje de esquemas reales que requieren de la atención más

allá de una o varias disciplinas equidistantes o aisladas, por lo que trascienden posturas ortodoxas o de limitada complementariedad. De tal manera que al tomar en consideración el paradigma de la complejidad, este nos muestra en su inicial parámetro, el cómo se conciben y esquematizan los aspectos de la realidad misma con una orientación, a la inclusión de las más diversas ópticas que permitan su correcta apreciación e intervención; es decir, que más allá de la simple concepción primaria, da pauta a la amplificación espectral en el que se es posible acceder a representaciones de mayor relieve y que en sí puntualizan su contacto de superior injerencia. Siendo así, que tanto la transdisciplinariedad, como el paradigma de la complejidad fincan su relación en la indistinción que ejercerían hacia la participación de las diversas áreas del conocimiento en aras de desarrollar y atender los aspectos mismos de la cotidianidad, y que desde estos enfoques se advierten en asunción hacia una más cercana comprensión para y hacia el conocimiento.

En cuanto a los contextos de aplicación de las comprensiones transdisciplinarias y su relación con el paradigma de la complejidad, es la realidad misma en la que nos encontramos inmersos y en la distintas y diversas sociedades que existen en el planeta, en donde las nuevas propuestas y desafíos apuntalan hacia una atención e intervención integral, más allá de dogmas o lineamientos protagónicos, los cuales obstruirían un avanzar oportuno y eficaz hacia las nuevas e inéditas situaciones. Los que concordarían con este entendimiento. Asimismo, permitirían una mayor perspectiva de las distintas realidades manifiestas en los múltiples ámbitos existentes, y que a su vez en el panorama global, desde una visión de la complejidad, las posibilidades de actuación se mostrarían con mayor preeminencia.

De tal manera que es la misma cotidianeidad desde donde surge y se replantea esta realidad que a su vez requiere de una atención amplia en pro de su desciframiento, lo cual nos acerca la visión de la complejidad; es decir, que es a partir de interpretar la universalidad y abarcamiento en su mayor extensión posible, lo que el esquema complejo propicia el saber e imprime el conocimiento. Siendo desde la misma existencia circundante, de donde deviene el conocimiento en sí. Por lo que una mayor develación se mostraría vital, en cuanto al avance e interpretación del complejo contexto, el cuál se circunscribe más allá de la simplicidad o abordajes inmediatos.

Asumiéndose así, que el paradigma de la complejidad opta por entender a mayor plenitud lo que es la realidad misma, desde y en la vida misma. Y en este mismo sentido, el lograr esclarecer la concepción del conocimiento, como realidad y agente transformacional, se tendría en primera instancia que descifrar los aspectos que al mismo conciernen, y en esta tesitura, se dirimiría a la educación como eje fundamental.

La cual a su vez permitiría dilucidar los alcances, que como elemento de transformación, lograría alcanzar estatutos promisoros y generadores de paz, que es en el emblema al cual se circunscribe este estudio y su presente proposición.

2.5 La Educación como ente de transformación

Al hablarse de educación, sería imposible plantearse desde un esquema distante de la realidad concreta o desde la neutralidad, ya que en sí se encontraría de forma activa ante las características cambiantes y variadas de nuestro entorno, denominándose además

como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1997).

Al tener ya, experiencias de los anteriores programas de educación y resultados de sistemas ejercidos, un bosquejo general de las condiciones sociales y de los índices no solo de calidad, sino de satisfacción manifiesta, permitiría reconsiderar las temáticas que están siendo consideradas como elementales y básicas, que a su vez se pudieran ver enriquecidas con contenidos propios de las nuevas realidades a las que se pertenece y participa tanto desde el sector educativo, como desde el ideador o diseñador estratégico, siendo este sitio en el que una plural intervención permitiría avanzar de manera más responsable y consciente, aplicando y atendiendo aspectos propios de la condición humana y su interrelación en los diferentes contextos (INEE, 2004).

La educación ha fungido como uno de los principales impulsores de los nuevos avances y transformaciones, que en su conjunto integran una nueva realidad. La cual a su vez desde la perspectiva global se estima la demanda de creación de seres conscientes, libres, razonables, con dignidad, derechos, y deberes, creadores de deberes e ideales (SEC, 2007)

De tal manera que dentro de un contexto hipermutable de realidad, la educación puede lograr secuencia y contextualizarse de acuerdo a los esquemas manifiestos, de donde además ocupa de una postura de flexibilidad hacia los conocimientos emergentes que desde una óptica estrecha una concepción apropiada estaría alejada. De modo que es a partir de la disponibilidad y participación conjunta de las más de las disciplinas desde donde un avance significativo y requiriente tendría validez.

2.6 Educación para la paz

Partiendo de los escenarios internacionales para acercarnos paulatinamente a los contextos más inmediatos, el tema de la paz, ha sido eje fundamental en el desenvolvimiento de las sociedades, aunque si bien el tema se ha tratado de manera transversal, han sido en las últimas décadas en las que la atención hacia este tópico ha adquirido cada vez mayor relevancia, considerándose también los períodos póstumos de enfrentamientos, en los que de manera esperada el argumento adquiere presencia.

Monclús y Saban (1999), parten del reconocimiento de que la paz es lo más prioritario para las sociedades y la propia especie humana. A lo que argumenta, la necesidad de toma de conciencia en cuanto a la planificación de la educación en general desde la perspectiva de la búsqueda y profundización de la paz (Monclús, 2008).

Desde 1990, la Asociación pro-derechos Humanos, en su seminario de educación para la paz señalaba los siguientes rasgos como característicos de la educación para la paz:

- a) Presupone tomar partido en el proceso de socialización, por valores que alienten el cambio social y personal.
- b) Cuestiona el propio proceso educativo, alejándose de la concepción tradicional de la enseñanza en que el alumno es solo un recipiente sobre el que trabaja el docente. Es decir, entiende la educación como un proceso activo-creativo en el que los alumnos son agentes vivos de transformación.

- c) Enfatiza tanto en el desacuerdo directo como en la estructural, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas, que aliente la capacidad crítica, la desobediencia, el auto-desarrollo y la armonía personal de los participantes. Comenzando por lo más próximo a los alumnos, se irá extendiendo poco a poco hacia ámbitos más amplios.
- d) Contrarresta el desentendimiento simbólico y estructural.
- e) Intenta que coincidan fines y medios. Se trata de llegar a contenidos distintos a través de medios distintos, haciendo de los desafíos y del aprendizaje de su resolución, el segmento de actuación central.
- f) Combinan ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de un sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del "otro".
- g) Presta tanta atención al currículum explícito como al currículum oculto, lo que significa que se busca la coherencia con los contenidos manifiestos.

En este sentido la UNESCO en 1994 elabora en la conferencia internacional sobre la educación y aprueba en su conferencia general de 1995, un documento de declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia (UNESCO, 1996).

En 1997, en la conferencia de Hamburgo, se plantaron una serie de aspectos centrales en la educación a lo largo de la vida en los que se pueden señalar algunos de ellos tales como: que la educación será una de las claves del siglo XXI, en consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena de la sociedad, en

torno a un concepto útil para fomentar democracia, justicia e igualdad entre hombre y mujeres, y resolución de diferencias a partir de una cultura de paz.

A lo largo de la vida es necesario establecer una cultura de paz y una educación para la ciudadanía y la democracia edificando y replanteado contenido educativos, de tal manera que se encaminen a la promoción de una paz basada en justicia, tolerancia, diálogo y negociación (UNESCO, 1996).

Al estar la paz sostenida en principios contenido en la propia declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo reconocimiento representa el logro como humanidad reafirmandose así, y legitimando sus derechos inherentes como personas, se muestra como un ámbito crucial en las diversas estructuras sociales que conforman la colectividad, de donde se parte de la interrelación que conllevan cada una de sus componentes tales como el sector educativo, el cual lejos de ser un organismo aislado, es desde donde deben plantearse la realización constantes de acciones para la intervención en su entorno (Delgado, 2007).

En esta misiva Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, inc. 2, expresa que la educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre (humanos) y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En esta perspectiva, la educación para la paz no debe circunscribirse solo al esquema académico o institucional, sino más bien en un sentido de mayor amplitud en la que convergen sociedad, persona y el constante desarrollo global.

Morin (2001) plantea que la educación para la paz está relacionada con el reconocimiento recíproco de la condición humana y la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano, que a su vez puede llegar a conformar una cultura universal integrada de manera colectiva con aspiraciones a la resolución de los diversos desafíos desde la plataforma de justicia.

En una relación de horizontalidad como marco posible de igualdad de diálogo, que comunique y busque los aspectos consensuados de encuentro, como Freire en (1967), ya planteaba en cuanto a la búsqueda de polos de diálogo que se ligen con amor, esperanza y fe uno en el otro en la formación de una relación empática entre los actores. Por su parte Tuvilla (2003) expone que la educación centrada en diálogo entre los actores favorecería el descubrimiento compartido del saber en el intercambio de emociones, percepciones, ideas y sentimientos de los que somos, fundamentándose en el respeto de la dignidad humana, y la diversidad contextual e histórica que conforman a la realidad y sus posibilidades de avance en equilibrio. Mismos que obedecerían a la construcción del acto educativo destinado a favorecer una reflexión armoniosa e inclusiva que contemple la concientización y sensibilización del contexto humano.

Aspectos de consideración fundamentales para el entendimiento que permitiría delinear las propuestas y posibilidades que se exponen a partir de la redefinición que está sustentada en todo el presente proyecto. En el que desde la comprensión interdisciplinar y

las múltiples interacciones con los objetivos de participación inicial nos acercaría a visualizar un esquema referencial de mayor nitidez conceptual y delimitación elemental. De tal manera que el espectro de actuación, en tanto a una conformación y precisión de proyecto de paz llegaría a tener una mayor claridad desde el esquema de apreciación interdisciplinar, por lo que como siguiente aspecto a considerar se estaría planteando y definiendo las progresiones iniciales y los conglomerados de perspectiva internacional que se han venido propugnando en cuanto a la concepción de y a partir de la Paz.

2.6.1 Entendiendo el concepto de paz

Partiendo del concepto de educación como, un proceso por el cual los seres humanos se van autoconstruyendo en comunicación con otros seres humanos (López, 2006). El concepto de educación para la Paz (EP) además de su amplio legado histórico (Jares, 1992). Este a su vez se ha venido delimitando a través y en los tiempos que preceden a los entendimientos comunicativos, dando pauta a su propia asimilación de los distintos contextos histórico, socio-culturales, en los que si bien, se ha replanteado de acuerdo a las circunstancias específicas de las épocas adyacentes, su definición se ha ido asumiendo en la búsqueda de la transformación de actitudes y acciones para fundar relaciones armoniosas basadas en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, la libertad y la dignidad de cada persona. La cual a su vez es intencional y creadora de conciencia, capaz de reestructurar responsabilidades, promovientes de compromiso en las relaciones humanas.

En una prescripción de paz, se parte de ser un aspecto fundamental para el desarrollo del ser y sus relaciones, ya que es promotor de afecto, respeto, comprensión y

empatía. Basándose en el redescubrimiento de realidades paralelas de la existencia, en tanto entes conformantes de sistemas sociales, en una búsqueda y precisión de propuestas creativas y reflexivas de interacción. Partiendo de una conceptualización de intencionalidad que permea en la adquisición y asimilación de la esgrima armónica de convivencia pacífica y admisible, con objetivos específicos de transformación y construcción colectiva e individual de concientización, dirigida al logro de fines tales como: reconocimiento, desarrollo, respeto de los derechos, libertad, y mantenimiento de esquemas de convivencia. Fines que a su vez se ven reflejados en previas declaraciones universales de derechos humanos, subrayando un especial énfasis en el precepto educación como vía asequible al entender puntual, como se ve explicitado en el propio artículo 26 de la declaración universal en materia de derechos, cuyos principios rectores señalan:

Que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Naciones Unidas, 1999).

Así como la educación, la paz también es un derecho humano y una vivencia que está implícita en un concepto amplio, complejo y multidimensional, vinculado con las relaciones y las condiciones, es decir: no puede existir paz positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no-reciprocidad, aunque no haya

ningún conflicto abierto (Lederach, 2005). Incluyéndose aquí, el término griego eirene, mismo que refiere a la armonía, serenidad y tranquilidad interna del ser humano y social.

En el Artículo 28 de la Declaración Universal de los derechos humanos, se advierte que toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos (ONU, 1948).

Derecho que se sustenta como base en el reconocimiento de la dignidad del ser humano, el reconocimiento y respeto de sus derechos y libertades fundamentales. Factores que son indispensables para la realización de otros derechos. Asimismo en el artículo 2 de la Declaración de Luarca (Asturias) sobre el derecho humano a la paz (2008) se insta al derecho a la educación para la paz y los derechos humanos de la siguiente manera:

Toda persona tiene derecho a recibir una educación en la paz y los derechos humanos, fundamentado en todo sistema educativo, el cual logre contribuir a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilitando soluciones pacíficas a desafíos diversos que coadyuven a repensar de manera alterna la propias relaciones humanas.

Esta premisa sugiere una educación para la paz dirigida a aprender a vivir juntos y con los otros para desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz (Delors, 1996).

Para alcanzar esta plataforma se requiere del desarrollo de capacidades personales, el ejercicio de la solidaridad, la responsabilización, esperanza, autonomía, amor humano y libertad.

En el siguiente apartado se aprecian los componentes que conformarían los principios de educación para la paz, según Jares (2004).

Tabla 1. Principios de la educación para la paz.

Es educación en valores.	<ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en determinados valores y promueve su vivencia. • Conlleva valores como: justicia, cooperación, solidaridad, compromiso, autonomía, respeto, amor, comprensión, aprecio. • Presenta críticamente determinados valores como: conformismo, individualismo, intolerancia, etnocentrismo.
Es una educación desde la acción y para la acción.	<ul style="list-style-type: none"> • Busca que las personas tengan conciencia de su potencial. • Busca acción en la realidad. • Invita a reflexionar y mirar la realidad críticamente para incidir en ella.
Es un proceso continuo y permanente.	<ul style="list-style-type: none"> • Implica trabajo y formación constante. • Se vincula con la responsabilidad, el compromiso y la dedicación. • Es para toda la vida.
Afecta todos los elementos y etapas educativas como eje transversal del currículo.	<ul style="list-style-type: none"> • Está presente en todas las etapas y áreas de la educación. • Está presente en el currículo oculto. • Tiene un enfoque integrador e innovador. • Es vivencial.
Es educación para la crítica y la responsabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la crítica y la toma de conciencia para asumir una posición y un compromiso.

Asimismo y en relación a esta propuesta, la educación para la paz implica según, Cerdas (2012):

- El respeto y ejercicio de los derechos humanos

- El diálogo
- La solidaridad
- La aceptación, aprecio y respeto a la diversidad en todos sus sentidos
- La paz como una forma de vida
- La comunicación asertiva
- La búsqueda y práctica de soluciones creativas y pacíficas para los desacuerdos
- La búsqueda de la realización del ser humano, entre otros

Constituyendo en una de sus funciones principales la educación para la paz, a partir de que la persona llegue a lograr:

- Reconocerse como ser humano sujeto de derechos y responsabilidades.
- Autoafirmarse como una persona con dignidad.
- Reconocer y desarrollar sus habilidades para la comunicación diálogo, manejo y resolución de inconsistencias; así como propuestas creativas para diversas situaciones.
- Adquirir conocimientos, desarrollar actitudes y habilidades de diálogo.
- Ser sensible ante las necesidades humanas.
- Respetar, reconocer, comprender y aceptar a otras personas.
- Poseer un pensamiento crítico y autónomo acerca de la realidad social.
- Poner en práctica la luchar por la justicia, la solidaridad, la cooperación.
- Vivenciar la paz y ser parte de la construcción de una cultura de paz.

En este sentido, el objeto de transformación devenido del ejercicio de introspección que se deriva de una conceptualización consciente de la paz, está dirigido a crear una conciencia de responsabilidad individual, para con el resto de las personas que conforman los distintos contextos, así como para la persona misma, el reconfigurar actitudes, y reafirmar las que se encuentran en concordancia con la dignificación propia

del ser, mismas que están orientadas a sus desarrollo autónomo, pleno y cimentado en sus derechos. De esta manera la educación para la paz, no estaría exclusivamente centrada en la transmisión de conocimiento, sino en el impacto integral, que se ve reflejado en las múltiples perspectivas de entendimiento global que conforman al individuo, desde su perspectiva de la realidad y el mundo circundante, así como su propia manera de percepción y actitud de vida.

En una transformación interna, que se extiende más allá del aspecto individual, alcanzando a la colectividad, desde una postura de reconocimiento y encuentro, en una comprensión de convivencia armoniosa y pacífica, que permeé en su manifestación y postulación de esquemas de vida que construyen paz de manera a cooperativa, afectiva y solidaria.

Asimismo, presentarían los acercamientos de entendimiento, que se suscitan a partir de la concepción del ser humano, como un ente capaz de modificar y transformar, desde su presencia inicial, su propio auto concepto, y perspectiva de vida y realidad, subsecuentemente, logra alcances de transformación, de manera compartida, al formar parte además de conglomerados de mayor complejidad, y fungir como elemento de gran potencialidad, para instar a dichas modificaciones, encaminadas a cambios positivos, desde y las propias estructuras sociales que comprenden a la existencia colectiva.

2.6.2 Significación de educación para la paz

De esta manera se entendería la educación para la paz (EP), como un proceso educativo, permanente y que, según Jares (1992), se fundamenta en dos conceptos, uno que sería la

concepción positiva de paz, y otro, la perspectiva creativa de los desafíos a resolver; señalando así, como ejes rectores los siguientes sustratos:

Educar para la paz sería una manera específica de educación en valores. Y que esta por si misma lleva de manera implícita la aportación de valores, en tanto su codificación pertinente. Entendiendo así, que educar para la paz, presupone la adherencia y proposición de valores que fomentan esta dirección pacífica de estar y convivir, atendiendo también, los patrones cuyos estatutos estarían actuando en distinta dirección, los cuales podrían estar apreciándose desde la óptica de resolución creativa.

Desde y para la acción, sería la concepción inicial del aspecto educativo de paz, aludiendo a la coherencia actitudinal que pueda presentar quien participa en la formación e insta al entendimiento de dichos aspectos, su aplicabilidad y concientización de los entramados generales de paz. De tal manera que una viable concepción de asimilación integral estaría sustentado en la posible ejemplificación activa de quien fungiese como promotor.

Por ser precisamente un concepto de permanente aplicación, los esquemas de celebración ordinaria, y de referencia simbólica, se postrarían en un acercamiento primal, mas no de complementariedad del proceso; es decir, que al hacerse presente la festividad del argumento de paz de manera institucionalizada, se estaría presentando solo en un esquema basal, en el que logra los objetivos delineantes, se ocuparía de la participación compartida de los conjuntos participantes, de tal manera que la Educación para la Paz se entiende como un proceso continuo y de permanente aplicación.

La transversalidad, como dimensión de la educación para la paz, se advierte desde una propuesta de integración en los distintos contenidos académicos formadores de estructuras sociales que ejercerán su función en los colectivos globales, entendiéndose que una formación desde la interdisciplinariedad, con el enfoque que tenga en sus propuestas educativas las conceptualizaciones de paz como entes sensibilizadores de participación, tendrían mayor posibilidad de presencia extracurricular, como ya señalaba Sacristan en (1992), al hacer referencia de que dichos contenidos deberían impregnar toda actividad metodológica y educativa. Asimismo, Vilarasa en (1990), advertía que más que programas, se centraba más bien en el enfoque que las directrices ya establecidas pudieran actuar desde este enfoque de paz, y desde las distintas disciplinas y en todos los niveles y grados académicos.

2.6.3 Componentes de la educación para la paz

Desde la perspectiva de Jares (1995), se expone que durante el desarrollo de la concepción para la paz a través de los distintos estadios históricos, los conceptos y componentes del esquema general se han visto modificados y reestructurados en concordancia con los elementos interrelacionados, circunscritos a los diversos escenarios y estructuras de organización. No obstante, estos mismos conglomerados, han permitido avanzar en el enriquecimiento de las nociones claves, y sus modos de actuación en tanto a programas de intervención precisados en el proceso de asimilación global, en 1995 (Jares), reflexionaba ya sobre los objetivos generales de donde se partía a delimitar los alcances de las distintas perspectivas que entre otras, bien señalaba su utilidad, en tanto a la estreches que se presenta en cada una de estas vertientes que se unifican tanto en el

plano conceptual como el didáctico en sí, y que finalmente se conjugan en un afín proceso educativo. Dentro de estos, Jares advierte la concepción de la educación para la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación intercultural, la educación para el desarrollo, entre otros. Exponiendo como objetivos elementales los siguientes preceptos.

- En educación para la comprensión internacional se señalan:
- Comprender y valorar positivamente la creciente interdependencia mundial.
- Reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos del mundo.
- Favorecer la tolerancia.
- Conocer los diferentes movimientos sociales que en la historia y en la actualidad luchan en favor de la paz.
- Reconocer las condiciones que encierra la idea de paz positiva.

En educación para los derechos humanos.

- Comprender la historia de la lucha por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Conocer el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otras declaraciones internacionales con ella relacionadas.
- Conocer la labor de los organismos que luchan en defensa de los derechos humanos.
- Relacionar los derechos humanos con las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad y democracia.

En relación con la inter convivencia de las distintas procedencias culturales en los entornos diversos de las sociedades actuales, las consignas de interacción, señalan que estas, no solo deberían estar encaminadas en una postura de educación para los que se

esbozan en la categorización de ser culturalmente distintos, sino centrarse en la diferencia en sí y la pluralidad cultural, que permita un avanzar favorable (Puig, 1992). Trazando como objetivos medulares, los siguientes conceptos:

- Valorar la diferencia y respetar al otro.
- Analizar críticamente los estereotipos y prejuicios (superioridad de unas razas respecto a otras, y de unas culturas sobre otras)
- Favorecer el fomento y práctica de la solidaridad.
- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

En educación para el desarrollo.

- Conocer el concepto de desarrollo y analizar sus relaciones con el de paz y derechos humanos.
- Analizar los antecedentes históricos del subdesarrollo.
- Analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones.
- Lo mismo con respecto al llamado nuevo orden económico internacional. Plantear posibles alternativas.
- Comprender los desafíos externos.
- Comprender los procesos de industrialización y transferencia tecnológica.
- Indagar y cuestionar la relación entre el comercio y el subdesarrollo.
- Fomentar actitudes de solidaridad.
- Relacionar nuestros hábitos de consumo con la educación para el desarrollo.

2.6.4 La educación para la paz en el contexto global

Como parte de las iniciativas primarias se destacan la conformación institucional a nivel mundial de la Organización de Las Naciones Unidas y como organismo especializado

para la educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) creada a finales del conflicto bélico finalizado en 1945, como elemento pertinente de asimilación y prevención, deviniendo del esquema experiencial que dejaban la interacciones previas de desentendimiento. Surgiendo así, la promoción de nuevas propuestas o alternativas que atendieran las diferencias o vicisitudes que se llegaran a presentar entre y las naciones que conformaban el entramado global. Exponiéndose así, las estrategias y lineamientos generales que a su vez tuviesen la posibilidad de permear en él y los estatutos sociales que conformaban a las diversas sociedades, rindiéndose así a la creación de una cultura promotora de Paz.

En su conferencia general número 28, datada en el año 95, UNESCO. Propone cuatro vertientes que configurarían los así denominados proyectos encaminados a la promoción de Paz desde la comprensión transdisciplinar, que estarían conformados en,

- Educación para la Paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento Internacional y la tolerancia.
- Promoción de los derechos humanos y de la democracia.
- Pluralismo cultural y diálogo intercultural
- Prevención y consolidación de la paz después del desentendimiento.

Concepciones devenidas a partir de resoluciones previas en tanto la asimilación y redefinición conceptual de estatutos y precisiones del actuar y funcionalidad del organismo como tal, en el que desde 1989 ya esquematizaba una definición de paz como el respeto a la vida, como el bien más preciado de la humanidad. Aludiendo a los principios de hombres y mujeres de libertad, justicia, igualdad y solidaridad (UNESCO, 1989).

Entendiéndose así que desde su conformación como ente referencial en la promoción y actuación puntual de conducción ecuánime en tanto a los desarrollo sociales, para las premisas que develaron los fundamentos elementales de su institucionalidad, se asentarían en el entendimiento y reconocimiento de la influencia de la información en el contexto educativo como los parámetros de asimilación que asume la actividad humana, su perspectiva actitudinal y de presencia cuando el respeto y la libre tolerancia estriban en la comprensión y respeto de las diferencias individuales entre los pueblos y naciones. Las facultades que emergen de la apreciación en tanto distinciones, se asumen como características fundamentales y propias de la especie en el transcurso de sus participaciones históricas en sus más diversas expresiones. De tal manera que la promoción de comprensión y cooperación a nivel global de sus actores conformantes estarían presentándose como los ejes principales.

Asimismo, la concepción de no delimitación en cuanto a la actividad de promoción y expansión de los elementos conformantes se ven reflejados en las posiciones, que parten de la permanente perspectiva educativa, así como su postura de inclusividad y de constante reafirmación, tal como en 1996, (Mayor) señalaba como una labor fundamental social, y distante de toda estructuración rígida y carente de flexibilidad, ante las diversas sociedades que se circunscribían al escenario global, en el que además de su diseño educativo permanente fuese para todos y todas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo especializado de las Naciones Unidas. Fundado con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la

cultura y las comunicaciones. Mismo que se dedica a la orientación de los pueblos conformantes, hacia una gestión más eficaz de su propio desarrollo, mediante sus recursos naturales y valores culturales, con el objetivo de generar modernidad y progreso de las naciones, coadyuvando a preservar sus identidades y diversidad cultural. Este Organismo se sustenta en un emblema de vocación pacifista, y entre sus múltiples funciones presta especial énfasis al aspecto educacional. En el que de manera didáctica en cuanto al referente internacional, plantea los siguientes apartados:

- Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos.
- Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad.
- Enseñar cómo un mundo dividido puede llegar a ser más solidario.
- Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar con las organizaciones internacionales. Lo que se denominaba educación acerca de las Naciones Unidas y organismos internacionales.
- Vivir en los centros escolares los principios de la democracia, la libertad y la igualdad (UNESCO, 1996).

Dentro de sus estatutos propone como eje fundamental el aspecto de la investigación para la paz como disciplina prominente, en la cual se destacan los siguientes aspectos:

- Concepción del proceso educativo como actividad política.
- Integración de la EP, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social.
- Concepción global del mundo.
- Hincapié en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Enfoque interdisciplinar.

- Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir.
- Relación orgánica entre la investigación, la acción y la educación para la paz.
- Orientación hacia la acción.

Asimismo en la educación para el desarrollo contemplado en su plan de acción refiere la unidad y mutua interacción que debe existir entre investigación, acción y educación para la paz, en el que como objetivos del plan de desarrollo de la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales desde 1986 Unesco ya planteaba:

- I. Fomento de medidas de carácter general para desarrollar la educación para la paz.
 - 1.1 Promoción de la aplicación del plan.
 - 1.2 Fomento de actividades para conferir un lugar adecuado a la educación para la paz en las políticas y las reformas educativas.
 - 1.3 Fomento de la evaluación de los programas, materiales y métodos relativos a la educación para la paz.
 - 1.4 Fomento de la educación para la paz en la educación extraescolar de jóvenes y adultos.
 - 1.5 Balance de la aplicación del plan y formulación de recomendaciones sobre las actividades a emprender para su ejecución.
- II. Integración de la educación para la paz en los programas y los contenidos de la educación.

- II.1. Promoción de la elaboración y la aplicación de programas y planes de estudio de nivel preuniversitario relativos a la educación para la paz.
- II.2. Definición de las formas y medios para el tratamiento en los programas de enseñanza superior, de los problemas relativos a la paz, los derechos humanos y los derechos de los pueblos.
- III. Mejora de los manuales escolares y los materiales educativos desde el punto de vista de la educación para la paz.
 - III.1. Revisión y mejora de los manuales escolares.
 - III.2. Preparación y elaboración de materiales educativos.
- IV. Promoción de la educación para la comprensión, la cooperación y la paz en los programas de formación del personal de la educación.
- V. Fomento de la investigación y de la innovación en la esfera de la educación para la paz.
- VI. Desarrollo de la recogida y difusión de la información y del intercambio de experiencias en materia de educación para la paz (UNESCO, 1986).

Más tarde, y haciendo énfasis en los procesos de democratización de los programas elaborados para su participación conjunta, se advierten declaraciones sobre la educación para la paz. Los derechos humanos y la democracia, que en su plan de acción integrado de 1995, se plantea una serie de cuestiones tales como:

Las políticas educativas pueden contribuir al fomento del entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos, y entre los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, así como entre las naciones.

La educación fomenta conocimientos. Valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto de los derechos humanos y al compromiso activo en la defensa de los derechos humanos y al compromiso activo en la defensa de dichos derechos, así como a una construcción de una cultura de paz y de democracia.

La responsabilidad central de los padres en particular, y de la sociedad en general, a la hora de colaborar con todos los actores del sistema educativo y con las organizaciones no gubernamentales con el fin de conseguir los objetivos de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, y de contribuir al desarrollo sostenible y a una cultura de paz.

La necesidad de buscar fuerzas comunes entre el sistema educativo formal y otros sectores de la educación no formal para conseguir una verdadera educación para todos.

La función importante de los sectores u organizaciones educativas no formales en todo el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes (UNESCO, 1995).

Objetivos de la Declaración sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia (1995).

1. Dar como fundamento a la educación principios y métodos con el fin de contribuir al desarrollo de la personalidad de los alumnos, tanto jóvenes como adultos.

2. Tomar las disposiciones necesarias para crear en los centros educativos un clima adecuado para el éxito de la educación relativa a la paz, donde se ejerza la tolerancia y se respeten los derechos humanos, se practique la democracia y se aprenda la diversidad y la riqueza de otras culturas.
3. Eliminar todas las discriminaciones, directas o indirectas, contra las niñas y mujeres en todo el sistema educativo.
4. Otorgar importancia a la mejora de los programas educativos, el contenido de los materiales curriculares, con especial referencia a las nuevas tecnologías de la comunicación e información, con el fin de formar ciudadanos solidarios y responsables, abiertos a otras culturas, respetuosos con el otro, y aptos para prevenir y solucionar diferencias mediante el diálogo.
5. Establecer medidas destinadas a revalorizar el cometido y la situación de los docentes, tanto en educación formal como no formal, con especial referencia a la formación previa y durante el empleo, así como a la readaptación profesional de todo el personal de la educación.
6. Fomentar la elaboración de estrategias innovadoras adaptadas a las nuevas exigencias de la educación de personas responsables y comprometidas con la paz, los derechos humanos y la democracia.

Asimismo, dentro del entramado general de lo que se ha venido exponiendo como propuesta de mejora, se da continuidad al apartado que antecede al bosquejo metodológico y de entendimiento mixto, en el que se advierten las concepciones del modelo particular que se expone en la propuesta, y que se presenta como esquema de investigación, el cual parte y se centra en la mejora del tratamiento educativo de la

diversidad, como aspecto que a su vez se deriva de pautas de entendimiento posibles en la conformación de plataformas que ofrezcan una mayor solidez científica, encaminadas a la transformación de actitud, como elemento previsible de una concientización actitudinal, derivada desde la apreciación interdisciplinar, fundamentada y sugerida en la presente propuesta.

Fungiéndose así como el precepto conceptual que da secuencia a los delineamientos y posturas teóricas que comprenden al propio modelo del tratamiento educativo para la diversidad.

2.7 La Inclusión Educativa

Los primeros acercamientos a los conceptos de integración educativa, generaron una serie de cambios en los esquemas generales existentes sobre los modelos de operatividad y prácticas educativas; que su vez, se precisaron a sí mismo como modelos de modificación paradigmática, en tanto a los lineamientos de procedencia instruidos de manera tradicional (Egea y Sarabia 2004). Sin embargo, la especificación de lograr una concepción de inclusión, se fue esclareciendo conforme el proceso de asimilación en la praxis del sistema se fue haciendo consistente.

De esta manera la UNESCO desde 1994, creó su concepción de escuela inclusiva, y en 2001, planteaba ya que dentro de la inclusividad se tendría como meta eliminar la exclusión social, étnica, religiosa, de género y de capacidad. En 2005, define a la educación inclusiva como: un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje,

las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación, la cual Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras y las estrategias.

Según Romero, (2003) señala que una de las grandes ventajas que permean los actuales ámbitos educativos, son precisamente la diversidad cultural.

Siendo en estos ámbitos educativos desde donde se esgrimen como punto referencial los nuevos conglomerados sociales, en los que la escuela como ente de participación social, permite el amplio esquema de convivencia e interacción intercultural, (Medina, Domínguez y Medina, 2010).

Asimismo los conceptos de integración e inclusión, durante la década de los 90, se extendieron a los distintos campos literarios de referencia académica, y en los que se inició por entender y clasificar la denominación de cada uno de ellos, y con los que fue posible hacer una determinación en cuanto a la referencia específica para cada uno de estos (Frederickson, 2002)

No obstante, la denominación de inclusión perse, abarcaría al propio termino de integración, además de tener un mayor alcance y cobertura de los distintos aspectos de consideración académica (Ballard, 2003).

Entendiéndose así que, uno de los aspectos fundamentales de la caracterización humana es su diversidad, de tal manera que el entendimiento que se le pueda otorgar a la construcción de sociedades distintas, emergen a partir de sus conceptos fundamentales, que permiten apreciar sus interacciones particulares, y en las que la participación conjunta

y respetuosa de sus integrantes hace posible escenarios que favorecen, no solo al inmediato contexto interactivo, sino a sus próximos y más distantes sustratos, (Palacios, 2006).

La inclusividad en el aspecto educacional, permite concebir a la diversidad, como eje elemental, en el que se logra situar como norma y no solo como excepción. Mostrándose como esencia crucial, para el propio desarrollo de sistemas educativos inclusivos, dispuestos a asumir objetivos de carácter transformacional de instituciones escolares y entornos de aprendizaje que atienden a la diversidad (UNESCO, 2005). Definiéndose a la inclusión desde esta perspectiva como una estrategia dinámica que responde en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y que concibe las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Advirtiéndose así, que para el acceso determinante hacia la no discriminación, de exige el desarrollo de las escuelas inclusivas (UNESCO, 2007).

Por lo que según (Arnáiz, 2005; Booth, 1998; Carrión, 2001; Dyson, 2001; Graden y Bauer, 1999; López, 1999; Sandoval, 2002; UNESCO, 2005; Wang, et al, 1995); en Palacios (2007), para entender las posibilidades de la inclusión de la diversidad, se deberían contemplar los siguientes aspectos como requerimientos imprescindibles:

- Modificación de actitudes y creencias del conjunto de la sociedad.
- Fundamentación en los principios de igualdad y equidad para todos, con especial atención a los que viven en situaciones de vulnerabilidad o sufren cualquier otro tipo de discriminación.
- Inserción de la acción educativa dentro de un plan social, cultural y económico de gran amplitud, con fuerte interacción escuela-sociedad.

- Formación del profesorado, que incluya la opción de formación en los propios centros educativos.
- Asistencia de estudiantes con necesidades educativas a centros y aulas ordinarias y con su grupo de referencia.
- Establecimiento de grupos de estudiantes de composición heterogénea.
- Reducción del tamaño de los centros, para facilitar la interrelación y la participación de todos los miembros de los mismos.
- Dotación de los apoyos precisos dirigidos a los estudiantes, al profesorado y al centro educativo.
- Adecuación (adaptación) del currículo a las necesidades personales de cada persona, tratando de rentabilizar al máximo lo que cada estudiante puede aprender.
- Aplicación de programas de enriquecimiento para los estudiantes más aventajados.
- Participación de estudiantes y de todos los miembros de la comunidad educativa del centro, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos, con el fin de impulsar la educación de todos los estudiantes.
- Coordinación y trabajo colaborativo de todo el profesorado, con intercambio de experiencias y desaparición de la separación tajante entre aulas aisladas unas de otras.
- Dinamización del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, con apoyo entre compañeros.
- Establecimiento de estrategias prácticas para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes.
- Introducción de la colaboración de los padres como protagonistas indispensables en la educación de sus hijos: trabajo conjunto de profesores (de educación especial y ordinaria) con los padres de los estudiantes.
- Eliminación de la competitividad, sustituyéndola por la colaboración solidaria.

Asimismo se concibe que una educación inclusiva, que promueva la equidad y la colaboración entre sus alumnos, construye una base sólida para una convivencia social

positiva y pacífica, en la que todos puedan sentirse parte de la misma y con disposición de coadyuvar con otros (Valenzuela y Guillén, 2011).

De tal manera, que la inclusión de los otros, como dimensión comunitaria y capacidad de universalización hace posible el ejercicio dialógico, en la construcción de una realidad social ecuánime, y en condiciones de desarrollo compartido, insertado en un contexto, de cada vez mayor envergadura que concierne al entramado global, (Valenzuela y Guillén, 2011).

2.7.1 La inclusión educativa y la diversidad para la construcción de la cultura de paz

Estos fenómenos se vieron potencialmente expuestos al verse inmersos en la amplificación general de la cobertura, en tanto a los sistemas de educación mundial, en las que por ende, los índices de población en aumento, la demanda de los servicios de educación respondieron a la expansión del concepto educacional. Haciéndose así, cada vez más visible el fenómeno de la diversidad que acompañaba a estos procesos de crecimiento, y en concordancia con la posición de la creación de áreas sociales en la que todos tendrían su espacio, y en las que las diversidades individuales, sociales y culturales, tendrían su notoria presencia.

Para quienes como principios de dirección actitudinal, en la segunda mitad del siglo XX, se dieron al ejercicio de transformación de los espacios educativos en espacios de aprendizaje equitativo, promotores de la inclusividad y equidad de sus actores. Sus labores de participación de tornaron trascendentes, al hacer y tener una cada vez mayor replicación de participación compartida (Tharp Et al, 2002). En este sentido, y en virtud

de precisar elementos característicos de inclusión en educación referidos en UNESCO (2005), se describen algunos postulados básicos:

- La inclusión es un proceso, para aprender a vivir con las diferencias y “aprender a aprender” a partir de ellas.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, para el aprendizaje y la participación de todos, y busca la mejor manera de eliminarlos
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos sus actores.
- La inclusión pone particular énfasis en los grupos que pueden estar en riesgo de ser marginados o excluidos.

De tal manera que la diversidad, ejerce su notoriedad en las variaciones y diferencias humanas, que por sí mismas representan un valioso componente de las sociedades, en las cuales se esperan ver reflejado dentro de sus distintos contextos educativos. De donde además se espera, que como ente regulador se refiera a la flexibilidad, como elemento permanente en los diversos ámbitos, en los que se ve manifestado, tanto en sus aspectos estructurales como de contenido. Dirigidos a proporcionar herramientas y oportunidades de desarrollo a los actores participantes de y en los distintos períodos. Atención que se ve reforzada en ámbitos de carácter positivo y de promoción a la elevada autoconceptualidad, y en la que el contexto participativo adquiere una singular precisión, no solo de actuación sino de expectativa (UNESCO, 2007).

Señalándose así, que para la formación en convivencia democrática, integrada en valores de justicia, paz y fraternidad, el concepto referente hace especial énfasis en la educación en inclusividad. Por lo que en marco de una cultura de desarrollo y mejora

constante Stoll y Fink (1999), ya señalaban que la labor en función de lograr escuelas orientadas a la inclusión, la equidad y la armonía, presuponía, además de sus objetivos, el que fuesen capaces de responder a los contextos cambiantes y que aprenden, precisamente de estos cambios, tendientes a convertir estos mismos, en oportunidades de instrucción, de mejora y desarrollo. Aspectos que han sido recurrentes en los procesos de reconfiguración institucional en contextos educativos, al considerar el precepto de inclusión como concepto multidimensional. Argumentos que permiten esbozar los emblemas que describen y proponen a las explicitaciones principales del presente trabajo de investigación, en el que desde la conceptualización interdisciplinar, se logran descifrar, los estatutos conformantes de un desarrollo que ha venido acompañando a los procesos de participación social en sus distintas representaciones, así como los múltiples territorios.

Siendo así, que en el siguiente apartado, se optaría por abordar de manera sistemática los aspectos metodológicos que conforman el estudio, partiendo por precisar el contexto sobre el cual se participó, que fue la Unidad Regional Centro (URC), de la Universidad de Sonora, con un universo y su muestra concerniente a los alumnos adscritos a la actual oferta académica, de esta casa de estudios. La cual se constituye de seis divisiones o áreas disciplinares, que fueron de donde precisamente se seleccionó a los participantes de la presente investigación; tomándose así, una muestra representativa, que permitió, explorar la actitud manifiesta de sus integrantes ante la inclusión educativa de la diversidad, así como los argumentos correspondidos al tema, de donde se lograron construir los datos a presentar.

Capítulo III. Metodología de la Investigación

Con el fin de acceder a un mayor entendimiento del objeto de estudio así como de sus actores participantes, la metodología propuesta es de carácter mixta, en la que se pueda apreciar la visión del enfoque cuantitativo, en cuanto a los datos que puedan ser extraídos de los grupos participantes en la aplicación de cuestionarios.

Permitiéndose así el avizorar además los elementos de carácter singular que muestren más directamente las posibles repercusiones estadísticamente significativas que pudieran ser reflejo de la propuesta sugerida. Así mismo, y como parte de una lectura extensa que promueva un acercamiento de mayor relieve, se insta a la inclusión de una metodología de carácter cualitativo también como parte integral del contexto general, en el que a partir de su articulación y herramientas de indagación faciliten, el lograr profundizar con los datos correspondientes de los propios sujetos participantes, en tanto a la aplicación de entrevistas. Integrándose así como propuesta metodológica en la proposición de mejora de corte interdisciplinar con el enfoque mixto.

3.1 Enfoques de la investigación realizados en el estudio

Para interpretar una determinada realidad se suele evocar a paradigmas o marcos conceptuales que permitan el desarrollo y exploración de los campos del conocimiento. De tal manera que como ya se señaló, el paradigma en sí, hace referencia precisamente a la comprensión, captación, o descripción de un objeto intelectual específico u objeto físico definido, a partir de una pre configuración delimitada, y que se mostraría hacia una postura o actitud visible.

En esta investigación, el enfoque conceptual que se encuentra presente se establece en tres visiones o paradigmas, citados en Palacios (2006). El eficientista o racional-tecnológico, el fenomenológico o interpretativo simbólico y el crítico o sociocrítico:

- Enfoque eficientista o racional tecnológico parte de exploración de información, para lo cual se utiliza el acercamiento a la misma a través de la esgrima matemático estadístico de esta.
- Enfoque fenomenológico o interpretativo simbólico, se advierte desde la recolección de las propias interpretaciones, que quienes se encuentran inmersos y vivenciando el tratamiento educativo e inclusivo, refieren al respecto, y desde donde además se ve implícita su propia apreciación características de índole cultural.
- Enfoque crítico o socio-crítico, desde el cual se exploran y extraen esquemas y conceptos inmersos en las vidas sociales de los entes a transformación, siendo en este sentido, desde el propio tratamiento educativo de la diversidad.

De tal manera que en el presente estudio en su aspecto referido a la mejora del tratamiento educativo para la diversidad, se configura a partir del modelo expuesto por Gento Palacios (2006), y en el que dentro de los requerimientos que plantea para la determinación de los requisitos para una inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad hace referencia a los aspectos metodológicos que a continuación se señalan, y en los que a partir de su propuesta, se han realizado las adecuaciones correspondientes a los objetivos que la presente investigación advierte.

El enfoque que permea en esta investigación es de carácter mixto, en el que interactúan tanto la perspectiva cualitativa, como cuantitativa, y en donde se logran integrar ambas modalidades, más allá de posiciones unidireccionales, sino que se muestran como dos vertientes que permiten ahondar en la exploración del propio objeto de investigación que a este estudio compete, y desde donde la orientación de mejora se reviste de formalidad.

3.2 Estudio de corte descriptivo

En cuanto a los tipos de investigación que se suelen presentar desde el ámbito de la perspectiva educativa, esta se circunscribe a la metodología específica que se presenta de acuerdo a los diversos contextos o esquemas de participación, y desde los que se pueden señalar los propuestos a continuación, como distintos tipos de investigación: Básica o fundamental; Aplicada; Investigación-acción; Descriptiva o interpretativa y Prospectiva.

La presente investigación se centraría principalmente dentro del esquema descriptivo o interpretativo, en el que se parte de los objetivos expuestos como orientación de una propuesta de mejora a un modelo del tratamiento educativo para la diversidad, en un determinado contexto, que es una Universidad Pública, la Universidad de Sonora, en un momento específico, y en el que a partir de la interpretación de los mismos resultados se logre reflexionar al respecto, y alcanzar una determinada propuesta.

Por lo que asimismo se puede catalogar como una investigación de corte transversal o transaccional, ya que se avoca a la recolección de datos en un tiempo y momento específicos (Hernández, 1998).

De tal manera que al precisarse como un estudio de sustento descriptivo o interpretativo, se expone su participación en el determinar las condiciones presentes en una institución pública, referidas al tratamiento educativo de la diversidad, durante el período que el estudio se implementa, y de esta manera dilucidar los aspectos generales, que permitan esbozar una propuesta de mejora.

3.3 Procedimientos, técnicas e Instrumentos de recogida de datos

Par la implementación del estudio en el que se permita la recolección de datos e indagación de la propuesta, se partió de elegir inicialmente los instrumentos de mayor precisión, que contemplara el acercamiento cuantitativo y cualitativo, así como las técnicas y secuencia de realización. Iniciando con el procedimiento de recogida de información para la cual se empleó la interrogación escrita mediante el cuestionario escala, diseñado para tal efecto, por Samuel Gento Palacios (2006), así como la interrogación oral, mediante una serie de entrevistas a estudiantes evaluados en el cuestionario-escala, y que provinieran de cada una de las seis divisiones de la Universidad de Sonora. Las cuales corresponden a la actual oferta académica, y cuyas divisiones están integradas por áreas o disciplinas específicas del conocimiento, tales como, ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales, humanidades y bellas artes, económico administrativas, y ciencias exactas y naturales.

3.3.1 Instrumento cuantitativo: cuestionario

Como instrumento para la recolección de información se eligió el cuestionario- escala de Samuel Gento Palacios, sobre integración educativa e inclusión de personas con

necesidades educativas especiales y diversas, mismo que evalúa dimensiones correspondientes a: La actitud ante la integración e inclusión, régimen de integración e inclusión de los estudiantes con necesidades, tipo de integración o inclusión que resulta más conveniente, ventajas que ofrece la integración e inclusión, y cómo mejorar la integración e inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Por lo que dadas las características de la propia población que estaba conformada por una amplia muestra, y de la cual posteriormente se profundizó mediante procedimientos cualitativos, se eligió dicho instrumento.

De los aspectos favorables, de esta herramienta es la capacidad de captación de la información de forma escrita respecto al tema o tópico de interés. El cuestionario además, tiene como atributo la obtención de datos por un número considerable de sujetos en tiempos breves. Asimismo, la manera anónima en la que se aplica el instrumento, permite al participante, sentir una mayor libertad de plantear y expresarse de manera consiente y honesta.

Eligiéndose así, la implementación de un cuestionario ya validado, y diseñado para tales fines, en el que se lograra alcanzar los objetivos planteados, al acceder a la información requerida, mediante su ejecución, y que ésta, a su vez fungiese como los aspectos fundamentales del estudio en cuestión.

Este cuestionario se aplicó a alumnos pertenecientes a las distintas carreras que forman parte de las seis divisiones actuales de la Universidad de Sonora, en un número de alumnos que fuera correspondiente y adecuado según el número de matrícula registrada durante la fase del presente proyecto.

3.3.2 Instrumento cualitativo: Entrevista

Para la recolección de datos de manera oral, se implementó la técnica de entrevista, desde donde se accedió a información referente al propio objeto de estudio, y en las que a las personas participantes; en este caso, estudiantes informantes, y que previamente habían, respondido al cuestionario escala, posibilitaron indagar aún más, sobre los tópicos propuestos, en el mismo instrumento.

Por lo que los elementos propios de la entrevista se elaboraron a partir de las categorías o dimensiones que en este se abordan, y desde donde fue posible, explorar, la percepción de manera general que se tiene por cada uno de las personas entrevistadas, así como de su apreciación respecto a las condiciones en las que se alcanza una notoria diferenciación, en los hallazgos que de la presente, emanarán.

La propia entrevista, se fundamenta como un instrumento de índole cualitativo, en el que es posible, indagar con bastante precisión, respecto a una realidad u objeto de investigación concerniente; al darse precisamente, el intercambio de información entre dos o más personas, el que entrevista y los entrevistados o entrevistado. Asimismo las condiciones para que ésta, sea fluida y pertinente, estriba en la configuración que el mismo entrevistador realice de manera previa, durante y después, en el que sea factible la ubicación de un contexto propicio, y la elaboración o elección de una logística preliminarmente establecida; así como, la elección de los propios participantes.

De esta manera según Guba Et al (1981), y citado por Palacios en (2006), se pueden suscitar tres tipos distintos de entrevista que serían:

- Estructuradas: donde el entrevistador tiene, anticipadamente, un cuestionario o una lista sobre las cuestiones que va a proponer al entrevistado.
- No estructuradas: en donde no se cuenta con algún cuestionario o guion de conducción, ya que estas se realizan conforme a la propia dinámica de la entrevista en sí.
- Semi estructuradas: en la que se realiza una combinación, tanto de la estructurada como de la no estructurada.

El esquema propuesto para la presente investigación eligió el más adecuado para los propósitos del estudio, determinándose así, la entrevista en su modalidad semi estructurada, en la que se presentaron los temas sobre los que versaría la conversación al sujeto entrevistado, así como la exposición libre para la elaboración de cuestionamientos durante el proceso de la misma, que coadyuvara la ejecución final de este apartado, y en las que las mismas se adaptaran de manera acorde, a las características específicas de cada uno de los participantes.

3.3.3 Instrumento cualitativo: Estudio de casos

El estudio de caso, dentro del esquema de la investigación cualitativa, funge como un instrumento que permite recabar, analizar y organizar información o datos propiamente del objeto a investigar de una forma general, basándose en el entendimiento comprensivo; el cual es utilizado, para la propia descripción y posible propuesta, (Yin, 1997).

Dicha técnica, permite indagar e informarse a partir de observar e interactuar con la finalidad de esclarecer y tener mayor documentación que conlleve a una asimilación de mayor amplitud respecto al tema específico de interés, así como en la interrelación de distintos instrumentos que sugieran una mejor precisión durante la gestión de los datos a fin de ofrecer distintas posibilidades de incursión.

En relación al índice de representación que este pueda llegar a tener, el estudio de caso, instaría más bien a la adecuada elección que permitiera indagar hacia la categorización de una manera más amplia, en cuanto a los distintos contextos, en los que los propios hallazgos de caso en particular tuvieran también aplicabilidad. Aunque la corroboración de aspectos a considerar de una forma general, partirían de una continua incursión en procesos de estudios similares o cercanos a las propias características de los argumentos en particular. Desde donde según Stake en (2000), señala que la precisión y representación estribaría, en la puntual elección del caso a estudiar.

Planteándose así, la incitación a la ubicación específica de los mismos, que conformen una formal representatividad, y que dentro de las ventajas, se presentarían ciertas características que se muestran a partir de una puntual, desde donde se determinarían una serie categórica de atributos que Hopkins en (1997) planteaba, y han sido citados por Palacios en (2006), referidos a:

- El ofrecer una base natural y específica a la generalización;
- El permitir generalizaciones desde y sobre un ejemplo;
- Permitir la captación de la complejidad en tanto a discrepancias o desacuerdos en posibles participantes;

- Poder componer un registro de material descriptivo suficientemente amplio para interpretaciones sucesivas;
- Al partir de condiciones dinámicas, favorece a potenciar la actividad;
- Los datos que ofrece a partir de la investigación, se muestran de una manera públicamente accesible.
- Asimismo y en continuidad a los aportes sugeridos, Merriam (2002), propone los expuestos a continuación:
- Se presenta de manera particular, en lo relativo al fenómeno, evento, circunstancia, o situación;
- Su carácter es descriptivo, dadas las condiciones de exposición, en cuanto a los entornos, o contextos desde los cuales se indaga el fenómeno o entidad de estudio;
- Se considera heurístico, dada su pretensión de dilucidar la significancia del caso de manera integral;
- Parte de la inducción para acercarse a la generalización, desde la asimilación de los hechos y las eventualidades específicas que se manifiestan en cada caso.

En este sentido las etapas propuestas por Pérez en (1995), y citadas por Palacios en (2006), respecto a las etapas de realización de un estudio de caso, propone la siguiente secuencia:

Primer fase, relacionada a la toma de contacto con la realidad. Desde la cual el investigador se entera de manera general sobre las vicisitudes del tópico o tema de estudio, los instrumentos o herramientas, las delimitaciones del caso en específico, el esquema y formato de temporización, la selección de técnicas, etc.

Segunda fase, relativa a la recolección de información. En la que se conjunta y registran los datos o aspectos pertinentes relativos al caso, en el que para tales fines se es posible recurrir a la multiplicidad de técnicas e instrumentos que faciliten dicho propósito.

Tercera fase, concerniente al análisis e interpretación de la información. Misma en la que se ordena y sistematiza los aspectos de información categorizada en esquemas precisos que permitan el manejo e interpretación de los aspectos relativos al caso y sus características, así como la estructuración final de posibles propuestas de actuación y seguimiento, mediante , la integración los argumentos metodológicos.

En este estudio, el caso fue la Universidad de Sonora, con la participación de sus alumnos adscritos a sus seis divisiones disciplinares, y desde donde se llevaron a cabo cada una de las fases de la metodología propuesta.

3.4 Contexto del estudio

El contexto en donde se llevó a cabo el estudio se situó en la Universidad de Sonora, propiamente con el alumnado perteneciente a cada una de las seis divisiones que componen la oferta académica, de tal manera que fue posible el evaluar la percepción de cada uno de los participantes, así como la comparación con cada una de las divisiones.

En esta etapa de la investigación se eligió la Unidad Regional Centro, aunque el acceder al resto de las zonas; se contemplaría con viabilidad, para futuras indagaciones con este fin.

3.5 Universo y muestra del estudio

Los sujetos de estudio fueron alumnos, pertenecientes a cada una de las seis distintas divisiones de la Universidad de Sonora. Obtenidos a partir de un muestreo aleatoria simple. Estimándose así una muestra de 380 estudiantes, aunque en su fase final se registró una participación de 416 alumnos en total como sector de representatividad que permitió una confiabilidad del 95%, y un margen de error del 5%, de tal manera que los resultados admitieron un aceptable nivel de significancia y validez.

Los datos obtenidos de dicha muestra permitieron, una vez estratificadas las poblaciones, combinarse a fin de realizar inferencias del total de la población. Siendo la muestra en su totalidad de donde se obtuvo la medición de las variables contempladas en el objeto de este estudio.

3.6 Aplicación de Instrumentos y recolección de datos

El instrumento a utilizar en la parte cuantitativa, fue el cuestionario-escala, que es de carácter auto administrado, el cual al hacerse una introducción sobre las instrucciones de llenado, se permitió de manera libre contestar en su totalidad, dentro de los espacios programados, para cada uno de los segmentos correspondientes a las distintas dimensiones.

Este primer paso llevó a secuenciar la logística de los continuos estadios del proyecto; es decir, que en base a los resultados obtenidos se delimitó, el procedimiento y movilidad que requirió la aplicación del resto de los instrumentos que se sugirieron, así como las entrevistas semi-estructuradas programadas.

3.7 Estructuración y análisis de la información

Una vez aplicado el instrumento, la recogida de datos y el tratamiento de los mismos se llevó a cabo utilizando estrategias de tipo cuantitativo. Para la recogida y tratamiento de la información, para lo cual se empleó el programa estadístico SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences version 22.0). Programa estadístico que permitió, también, calcular algunos índices de consistencia científica, tales como el coeficiente de fiabilidad del instrumento utilizado.

La interpretación de los datos requirió, el empleo de un enfoque eminentemente cualitativo, para lo que se utilizó el programa multimedia NVivo 10, toda vez que dichos datos fueron sometidos a un proceso de reflexión para buscar una explicación a los mismos. Además de ello, el estudio se completó con la utilización de entrevistas semi-estructuradas a alumnos previamente evaluados.

Capítulo IV. Resultados y Discusión

En el presente capítulo de resultados se muestran los resultados obtenidos de la muestra evaluada correspondiente, a los alumnos pertenecientes a cada una de las seis divisiones de la Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro (URC). Su apreciación expuesta a partir de los instrumentos aplicados, consistentes en el cuestionario escala de atención a la diversidad, formulado por Samuel Gento Palacios (2006), en su versión de: cuestionario –escala sobre integración educativa e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas, en donde se evalúan las dimensiones correspondientes a: La actitud ante la integración e inclusión, régimen de integración e inclusión de los estudiantes con necesidades, tipo de integración o inclusión que resulta más conveniente, ventajas que ofrece la integración e inclusión, y cómo mejorar la integración e inclusión de estudiantes con necesidades especiales.

Instrumento desde donde se logró indagar respecto a la actitud que se muestra en cada una de las divisiones, así como los comentarios ofrecidos por los mismos informantes evaluados durante la fase de entrevistas.

Todos estos datos mostrados a partir de los propósitos iniciales de la investigación en el que se puntualiza en la promoción una propuesta de mejora hacia el tratamiento educativo para la diversidad, desde la óptica interdisciplinar orientada a la promoción de paz.

Como parte inicial de exponen los datos correspondientes a la población objetivo del presente estudio.

4.1 Universo Muestral (Tablas de población Estudiantil 2012-2, URC)

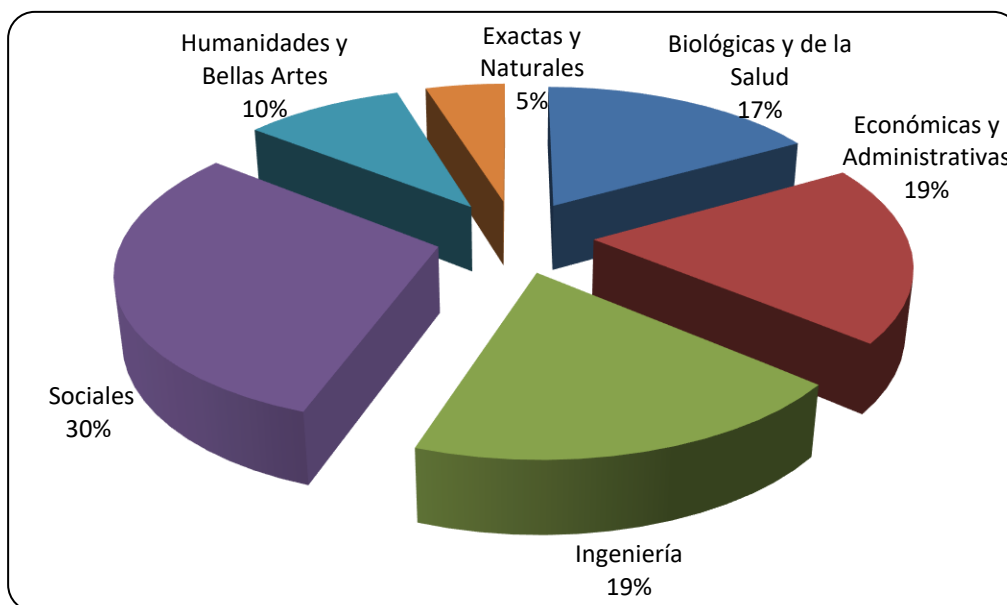
Tabla 2. Concentrado de alumnos de las seis divisiones.

DIVISIONES	2012-2		
	TOTAL		
	Hombres	Mujeres	Total
CAMPUS HERMOSILLO			
CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD	1912	2157	4069
CIENCIAS ECONÓMICO - ADMINISTRATIVAS	1998	2468	4466
CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	774	231	1005
CIENCIAS SOCIALES	2495	4308	6803
HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	917	1346	2263
INGENIERIAS	3482	1005	4487
TOTAL	11578	11515	23093

Fuente: www.uson.mx

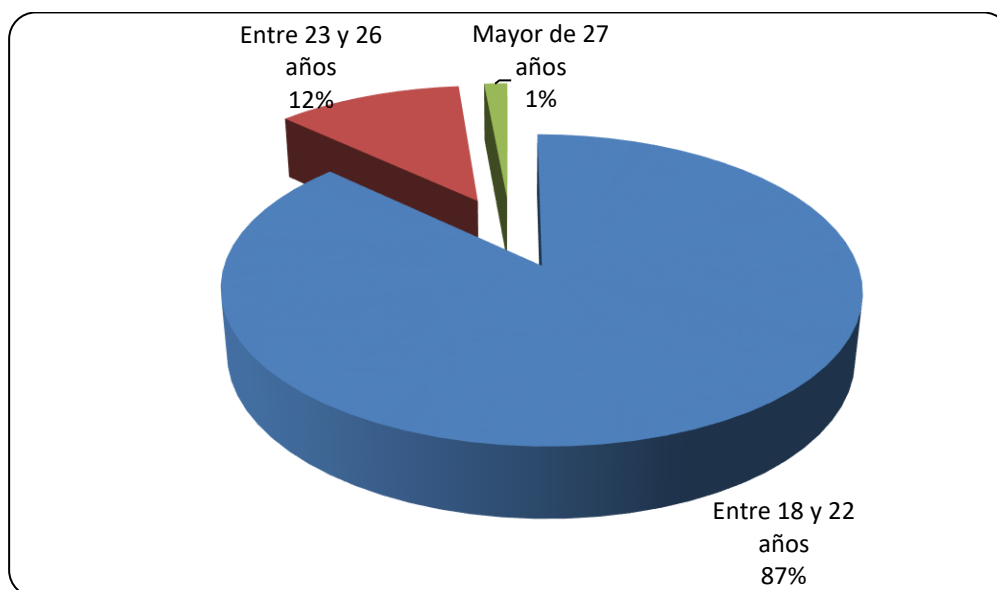
Muestra total de la cual se seleccionó una representatividad de 416 , alumnos, cifra que se encuentra por encima de los 380 requeridos como número estadísticamente significativo, con un margen de 95% de confiabilidad y 5 % en el error, correspondientes a las seis divisiones que conforman la Universidad de Sonora, durante el semestre 2012-2. Muestra además, que se estratifico y se pondero el número de estudiantes correspondientes a cada división, y en la que el porcentaje de ellos fuera representativos; es decir, que en las divisiones en donde el número de estudiantes inscritos es mayor, el número de las encuestas aplicadas también, quedando finalmente representados de la siguiente manera en la gráfica 1.

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos encuestados por división.



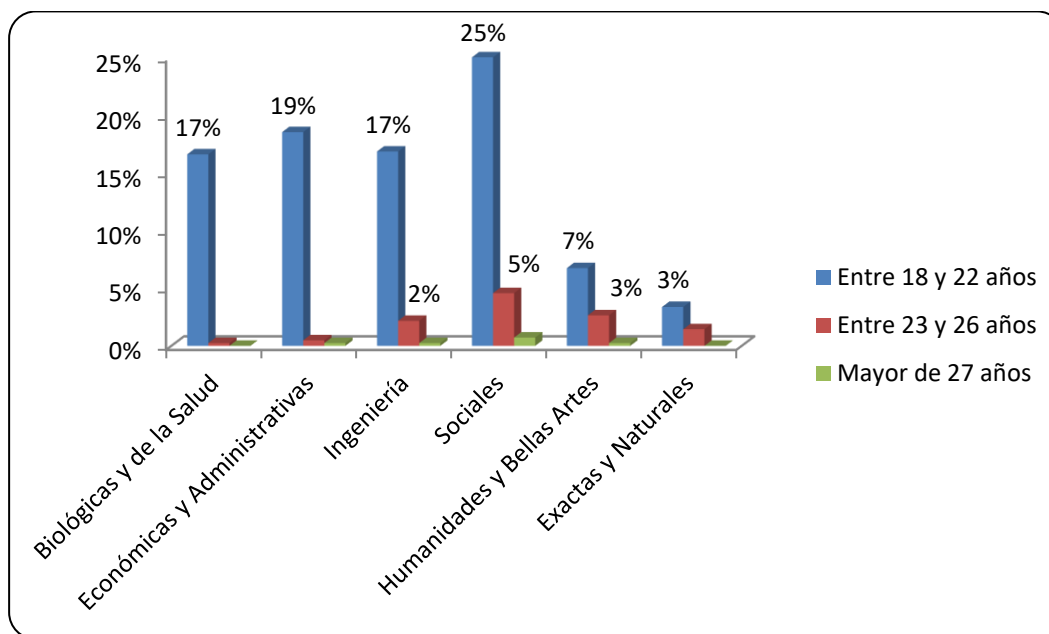
Asimismo las edades correspondientes a los participantes del estudio fluctuaron de entre los 28 y 34 años, acentuándose en la edades correspondientes a al rango de los 18 a 22 años, con un 87% de la muestra total, como a continuación se expone en la gráfica 2.

Gráfica 2. Edades de los alumnos participantes.



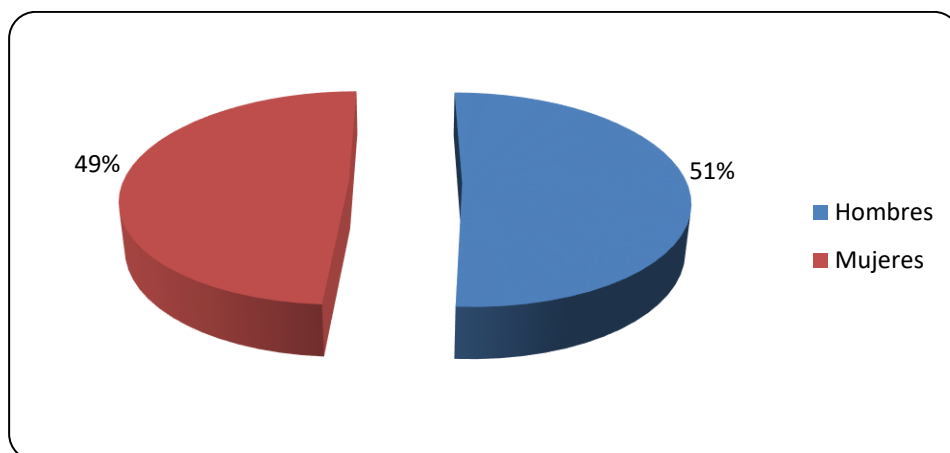
En cuanto al total de estudiantes encuestados, por división los porcentajes de participación por edad, se vio reflejada en un mayor número con estudiantes de la división de ciencias sociales en el rango de edad de mayor representatividad, obedeciendo además, en el ser la división con mayor matrícula de la Universidad, seguida por la división económica administrativa, ingenierías, y ciencias de la salud, respectivamente, tal como se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3. Edades por división.



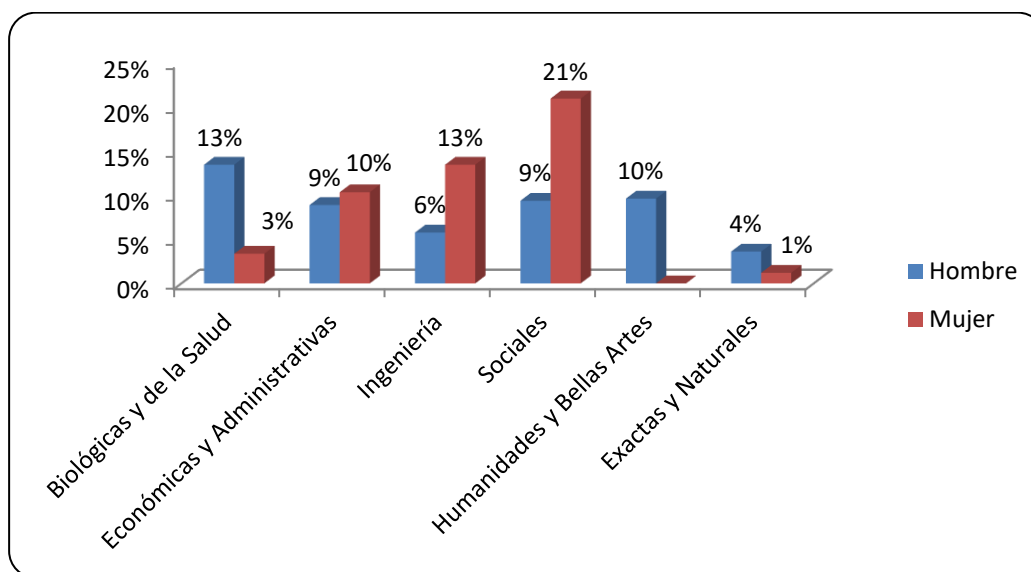
Del total de alumnos encuestados, la muestra participante final estuvo en un equilibrio presente, ya que tanto el número de hombres como el de mujeres fue de bastante similitud mostrándose de la siguiente manera con un 51% de hombres y 49% de mujeres, referidos en la gráfica 4.

Gráfica 4. Porcentaje por género participante.



Asimismo por división participante la gráfica final nos muestra que el mayor porcentaje de sexo femenino se reflejó en el área de las ciencias sociales. En cuanto al género masculino, se ubica en la división de biológicas y de la salud, misma que se refleja en igual medida con la división de ingenierías, pero en el sexo femenino, como a continuación se muestra en la gráfica 5.

Gráfica 5. Género representado por división.



4.2 La actitud ante la integración e inclusión

Una vez expuestas las características generales del total de la muestra participante, a continuación se describen los resultados obtenidos, así como los comentarios ofrecidos por los informantes entrevistados, mismos que desde su propia apreciación, expusieron sus comentarios y expectativas que han permitido configurar los argumentos de propuesta que el presente estudio ha planteado como ejes, en sus objetivos generales, los cuales advierten un especial énfasis en la promoción de paz dentro de un contexto que implemente el tratamiento educativo para la diversidad, desde un enfoque interdisciplinar.

Posibilitándose así, el acentuar las reflexiones y propuestas derivadas del análisis ejercido, a partir de la conjunción obtenida, tanto de las herramientas de investigación implementadas con la muestra participantes, como de los instrumentos de carácter mixto empleados, así como la apreciación interdisciplinar correspondientes al marco contextual y de referencia que el estudio plantea.

En primera instancia, se indaga como elemento basal, la actitud que se tiene por parte de los estudiantes en cuanto a los conceptos de integración e inclusión de personas con y sin necesidades educativas especiales.

Este elemento, como parte medular permitirá acercar a las concepciones de tolerancia, y aceptación hacia los diverso y distintos del común general.

Asimismo en el tener delimitado, en el que no necesariamente se tendría que partir de la presencia de escenarios conflictuados o que ocuparan un despliegue de acciones para socavar o aminora los riesgos que en estos se presentaran, como ya lo señalaba

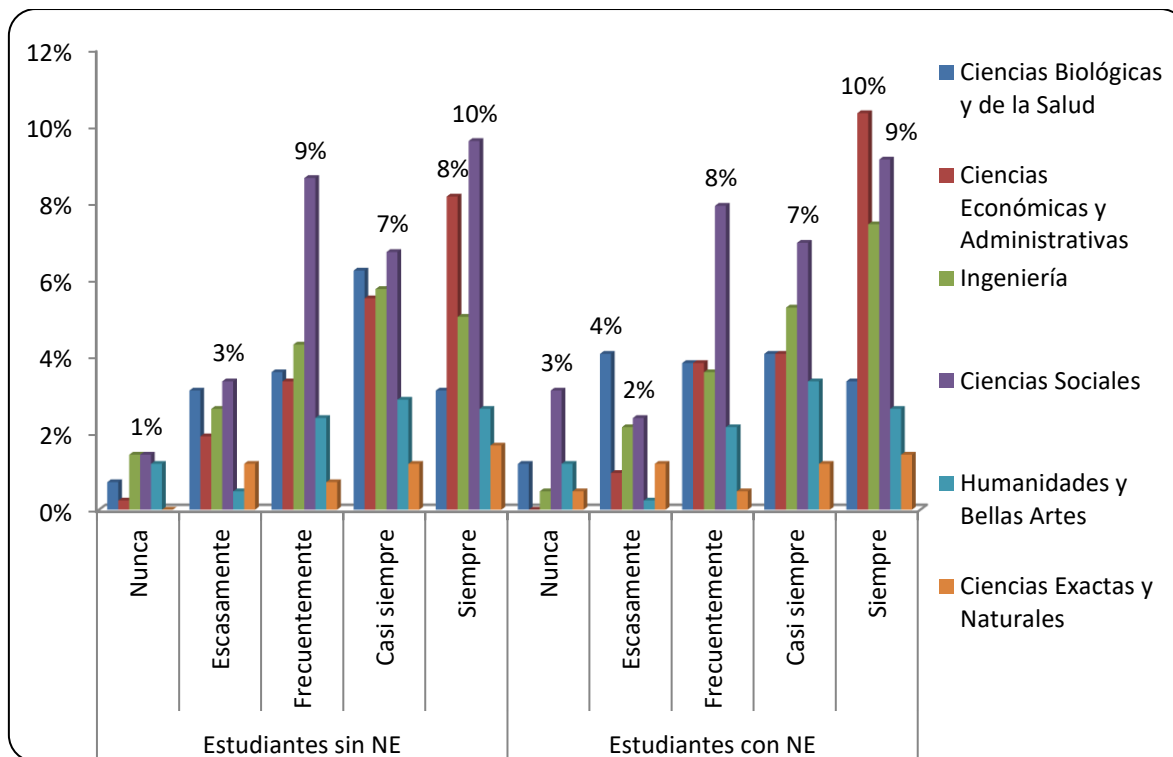
Lederach, (2005), en el que se estaría partiendo de una promoción de actividades, con argumentos de mejora, en la que de manera indirecta se estuvieran considerando los temas de paz, concientización, y mejora en los distintos ambientes socio académicos. Consignas que los propios organismos reguladores han sugerido desde sus distintas esferas y que en general se encaminan a la divulgación y promoción de los propios derechos entre los iguales que conforman a las distintas sociedades (UNESCO, 2007).

De esta manera se coincidiría con las apreciaciones que Frederickson (2002), planteaba en el sentido de reconfigurar paradigmas de actuaciones, en los que precisamente se adscribe el presente estudio en el que a partir de explorar y poner de relieve los temas a continuación abordados, las reflexiones emitidas por los propios estudiantes pertenecientes a cada una de las distintas divisiones, coadyuvan a la generación de conocimiento, encaminado a propiciar esquemas de mayor armonía, participativos, tolerantes y abiertos a la mejora continua.

Siguiendo así con la presentación de la gráfica 6, en la que como ya se planteaba, se aborda la actitud que es presentada por parte de los estudiantes ante la integración e inclusión, mostrándose de la siguiente manera. En este sentido se muestran la percepción en tanto actitud por parte de los estudiantes, hacia las mismas personas con necesidades educativas especiales y sin necesidades, a lo cual refieren su opinión en cuanto a la integración, dentro de las consideraciones de siempre, casi siempre y frecuentemente, como índices de mayor relevancia referidos a su aceptabilidad y actitud favorable. Datos que se muestran con mayor representatividad en las divisiones de Ciencias Sociales y económico administrativas. Aspectos que sugieren la apertura por parte de dos divisiones

que si bien se perfilan hacia objetivos de formación distintos, su apreciación ante estas particularidades, les hace coincidir hasta cierto rango.

Gráfica 6. La actitud ante la integración, por parte de estudiantes de las seis divisiones.



No obstante, las nuevas realidades contextuales nos indican el expandir hacia los más diversos campos. Estas estas nociones de actitud hacia mayor generalidad, como ya señalaba Delors (1996), en tanto a las propias metas sugeridas ante la estructuración de determinados programas, en tanto que las mismas permutas que se adhieren a esquemas de constante cambio, que es precisamente hacia donde el presente estudio traza sus directrices; en el que una creciente aceptabilidad y reconfiguración de actitudes hacia el respeto y tolerancia de lo distinto hace más asequible, no solo a uno o dos de los campos del conocimiento, sino a los más posibles, (UNESCO, 2005). En esta tesitura, las siguientes opiniones reflejan de cierta manera, lo antes señalado:

[“Siempre me he interesado por las personas con habilidades y necesidades educativas distintas, de hecho creo que fue una de las razones de estudiar mi carrera con esta orientación de ayuda”].

Entrevista 9

[“Aquí, en la escuela existen algunas personas que presentan alguna necesidad especial, a mí me ha tocado estar en grupos en el que existan compañeros con este perfil, y considero que son respetados, aunque no siempre sabemos cómo actuar, con ellos”].

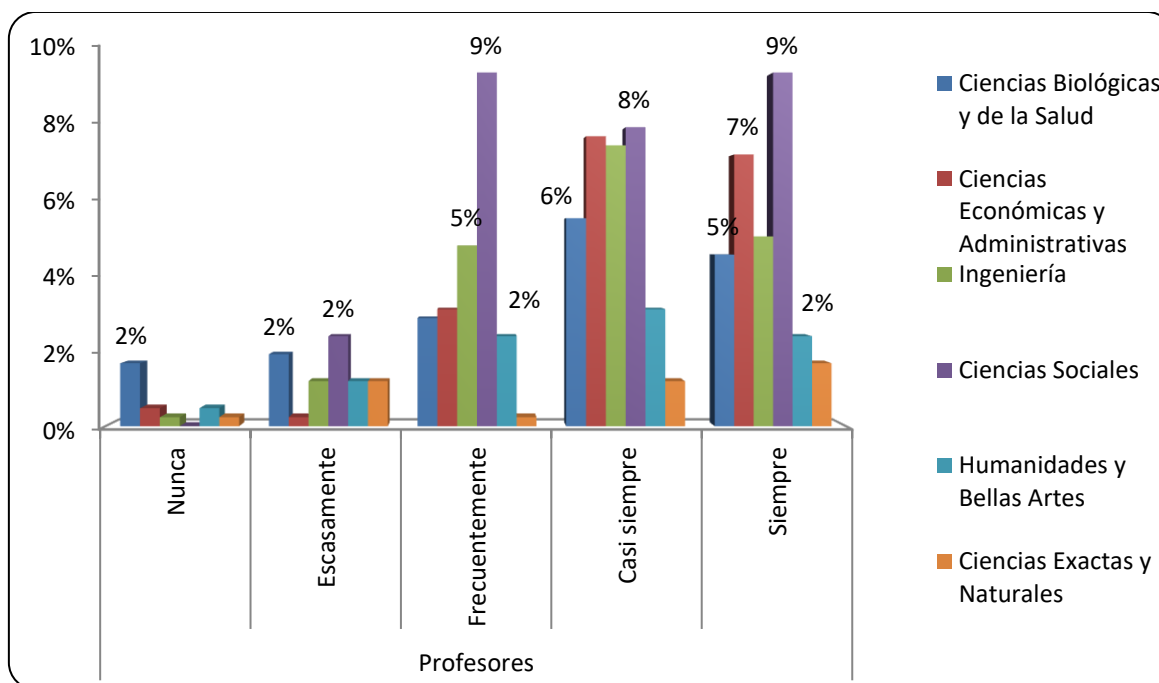
Entrevista 3

[“Me ha tocado ver de todo, hacia compañeros que forman parte de nuestra comunidad académica, quienes los vez con igualdad y respeto, y quienes hasta cierto punto podrían mostrarse indiferente, aunque considero, que es el no saber exactamente como interactuar, nadie nos ha ensañado”].

Entrevista 12

Asimismo, la opinión referida en tanto al personal docente que indican los propios alumnos se muestra, en la siguiente gráfica:

Gráfica 7. La actitud ante la integración, por parte de profesores, desde la percepción de estudiantes de las seis divisiones.



Esto sugiere en sí, una actitud a favor por parte de los mismos profesores de acuerdo a la opinión de los alumnos, en tanto a los esquemas caracterizados en siempre, casi siempre y de manera frecuente. Teniéndose como índices de mayor significancia, las áreas correspondientes a las ciencias sociales, económicas administrativas, y con una fuerte presencia de ciencias biológicas y de la salud e ingenierías. Datos a que a su vez permiten indagar en la loable función e influencia que se logra desde esta perspectiva en el que la misma ejemplificación sea puntualizada por quienes conforman la función de guía y constitución representativa de la institución; es decir, que el personal docente, en el que cabe señalar los propuestas erigidas sobre los organismos internacionales, en los que se advierte, que la promoción de espacios inclusivo, y reestructuración de metas en común, tengan afín la transformación de espacios educativos, para los cuales la participación conjunta de personal y comunidad en general tengan una activa participación con objetivos e común (Follari, 2005). De esta manera se refleja en las siguientes opiniones.

[“Recuerdo el haber tenido compañeros que ocupaban una atención especializada, pero aunque tenía aceptación por parte de los compañeros y maestros, ocasionalmente, no sabíamos ni nosotros ni ellos el cómo atenderles o responder a sus necesidades”].

Entrevista 7

[“Los maestros sobre todo son quienes deberían poner su ejemplo y además de estar abiertos a esta integración, ocuparse o procurar formarse, cuando menos en los aspectos más elementales del trato y conducción de grupos en los que existan alumnos con alguna necesidad diferente”].

Entrevista 11

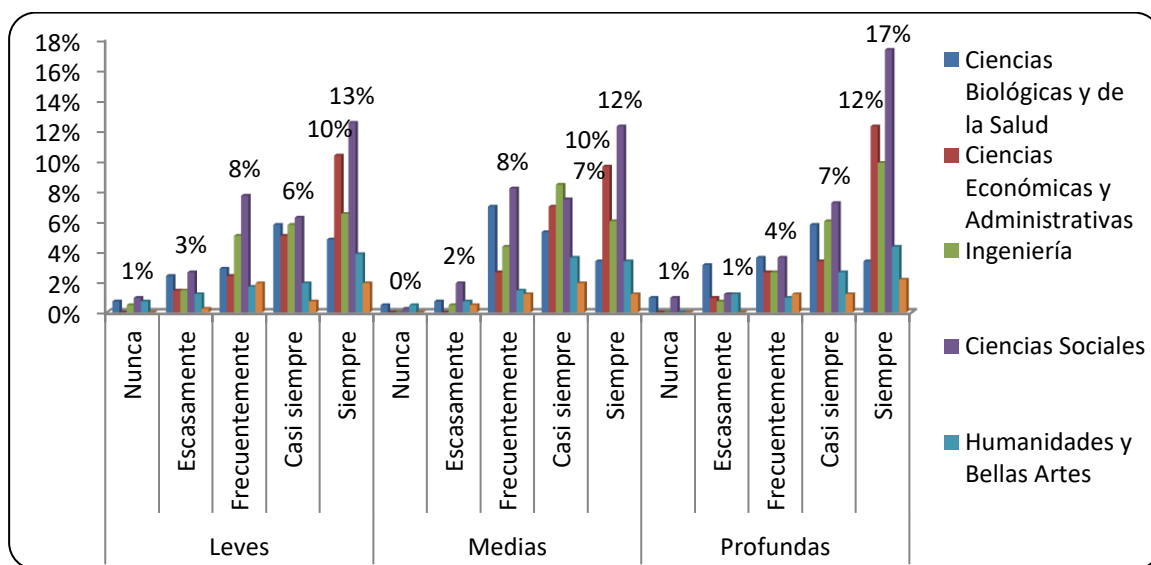
Siendo esto una consigan que implica el que además de tener que establecer metas de seguimiento y planes de inclusión desde los distintos programas académicos, el aspecto de la sensibilización y capacitación, de los integrante de una Institución estaría

como prioridades de atención, antes de ser estos quienes pudieran ofrecer un servicio y prestación orientativa hacia dicha comunidad, (Palacios, 2006). Mostrándose así aspectos en los que los propios programas, tendrían, como elementos a considerar o atender en tanto áreas de oportunidad para la mejora del tratamiento educativo para la diversidad, al estar plenamente contemplados, como pautas en los mismos planes de desarrollo, y en los que dentro de los propios objetivos estuvieran contemplados los datos referentes a la concientización, sensibilización y capacitación del personal a cargo de la interacción con los distintos grupos, (Palacios, 2006). Asimismo, como el que estos argumentos fueran accesibles y permearan en el pleno de la comunidad estudiantil.

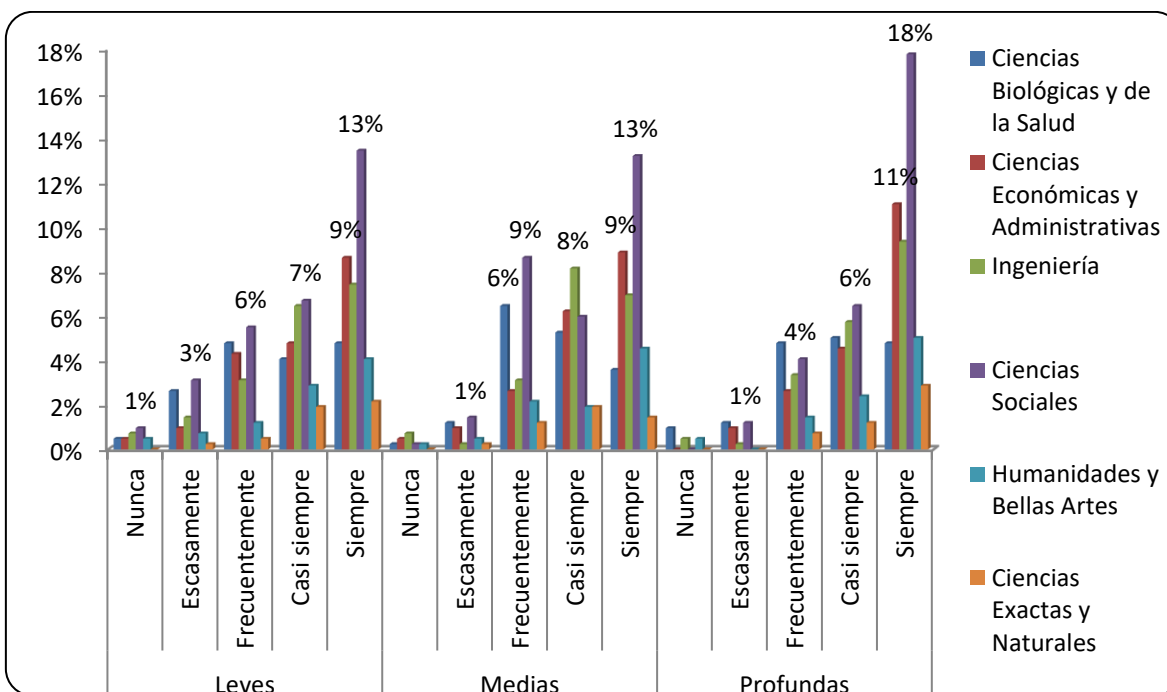
4.3 Ser educados en régimen de integración e inclusión a estudiantes con necesidades

De esta forma y a manera de entender con mayor precisión las opiniones referidas a las necesidades más específicas, tales como intelectuales, de visión, y audición, se muestran los siguientes datos reflejado en las gráficas 8,9y 10.

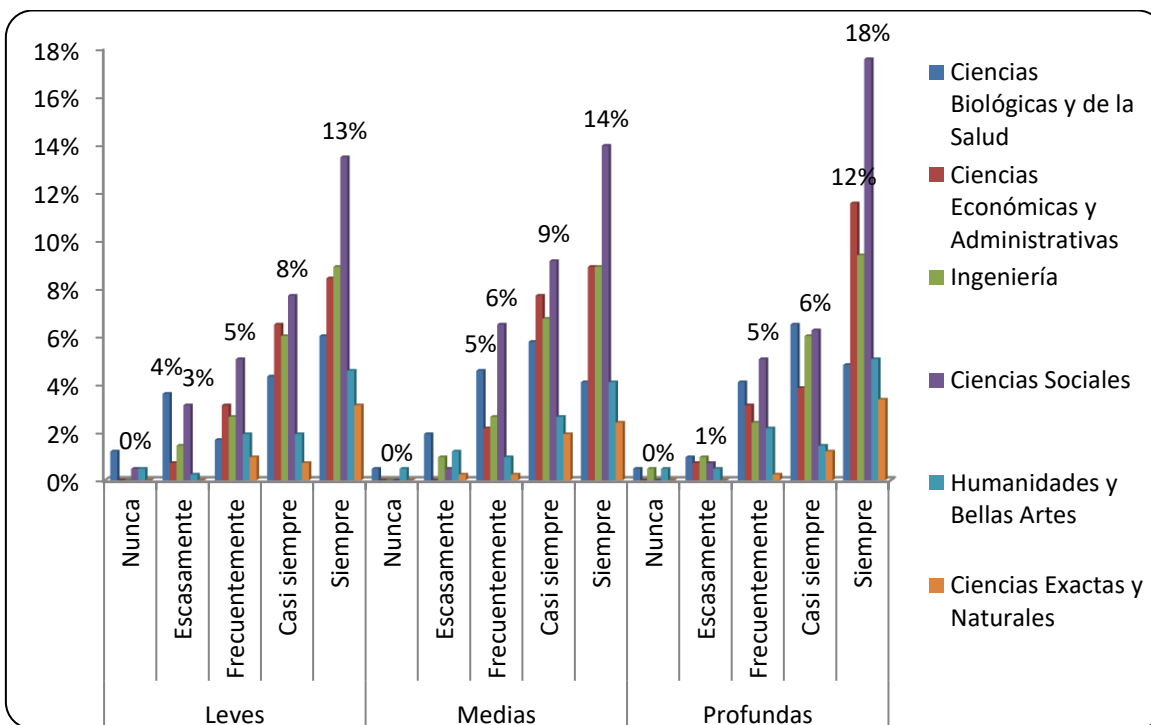
Gráfica 8. Intelectuales.



Gráfica 9. De visión.



Gráfica 10. De audición.



En cuanto a la apreciación que se tiene en lo referente a la inclusión de personas con necesidades especiales específicas en los aspectos intelectuales de visión y auditivas, dentro de sus modalidades de leve, moderado y profunda, los resultados nos muestran un comportamiento afín en tanto a las categorías, de siempre, casi siempre y de manera frecuente, relacionado con las divisiones de sociales, en primer término, y en una segunda posición mostrándose en una actitud favorable, por parte de la división económico administrativos, y en las que la división de ingenierías, infiere en una posición muy cercana a esta última, lo que refleja el emblema de una sensibilidad de mayor presencia en el área social, aspectos que denotan el perfil perse que se espera presenten en estos campos del saber; no obstante, y de manera secuencial, el que los posibles programas de información y exposición hacia estos rubros puedan ser extensos a las más áreas disciplinares, quienes finalmente conformarían la cobertura total.

En este sentido y coincidiendo con las aportaciones de Jares (2004), en cuanto a la propia transformación de actitudes, no sería, sino desde los propios escenarios de participación estudiantil desde donde se lograría implementar. Tal y como lo señalan los siguientes argumentos de la propia comunidad objetivo.

[“Me ha tocado llevar clases con personas con necesidades visuales distintas, y de repente pensaría, que se han pasado por alto, los lineamientos o estrategias para una atención más funcional”].

Entrevista 4

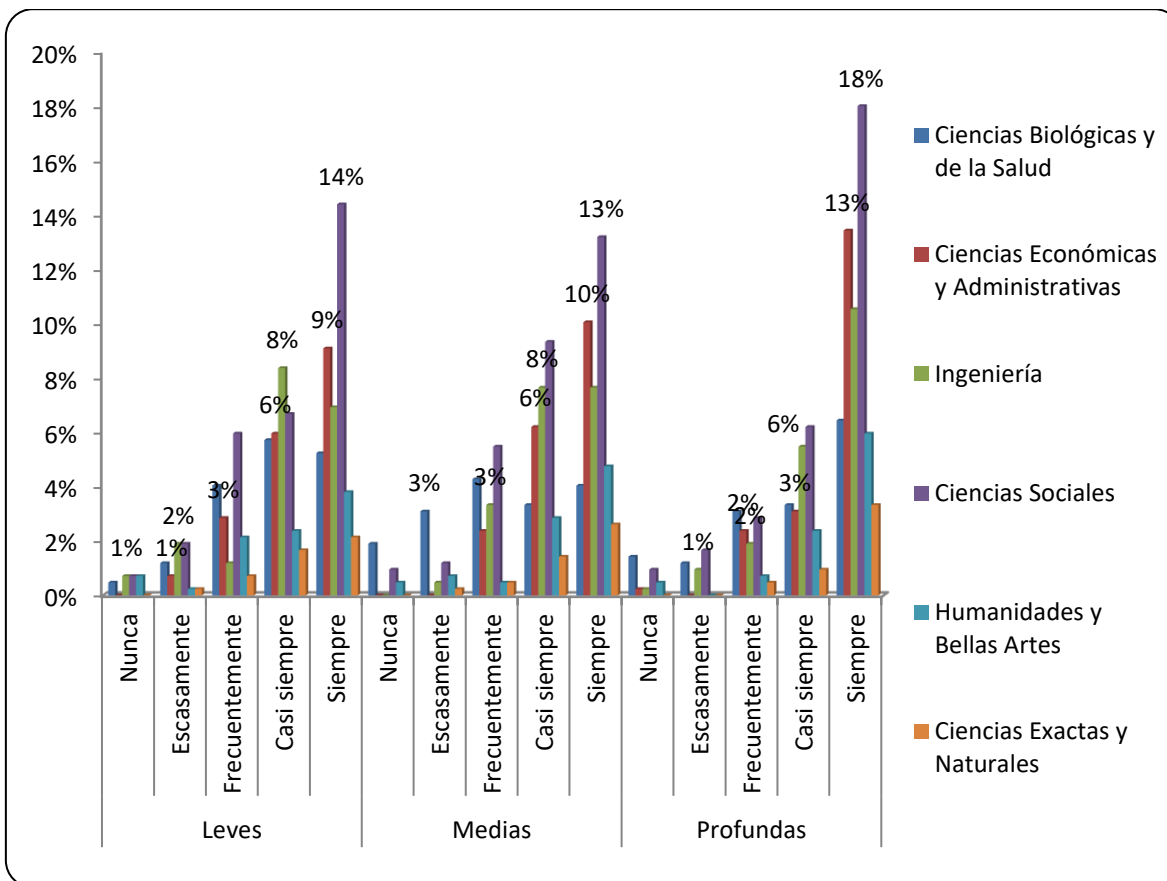
[“Los compañeros que he visto, aunque no he tenido una experiencia directa, con necesidades por ejemplo auditivas, me he preguntados como han logrado avanzar hasta donde han llegado, cuando las condiciones tal vez no sean las más óptimas”].

Entrevista2

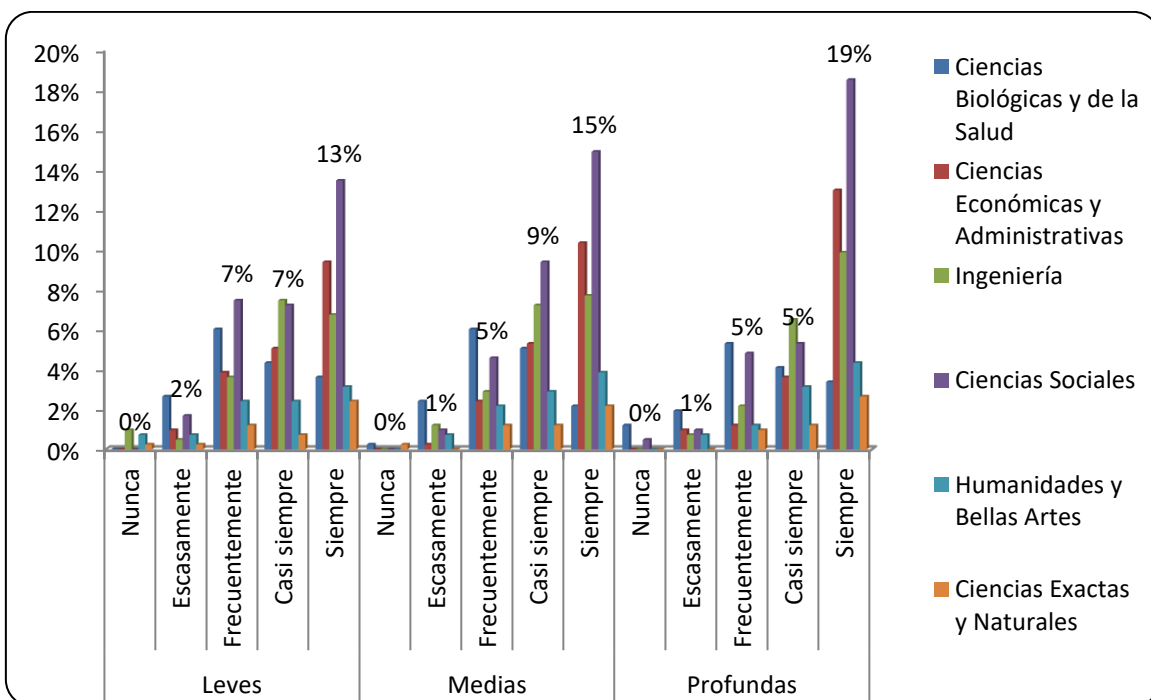
Advirtiéndose así, en el que de estar dentro o hacia una actitud de comprensión de mayor amplitud por el total de las distintas divisiones, las expectativas y peticiones institucionales, estarían, enmarcadas en otra dinámica de mayor inclusividad.

Asimismo y en continuidad a la concepción correspondiente a las áreas de movimiento y de conducta, consideradas compensatorias de carencia socio-familiares, se muestran de la siguiente manera:

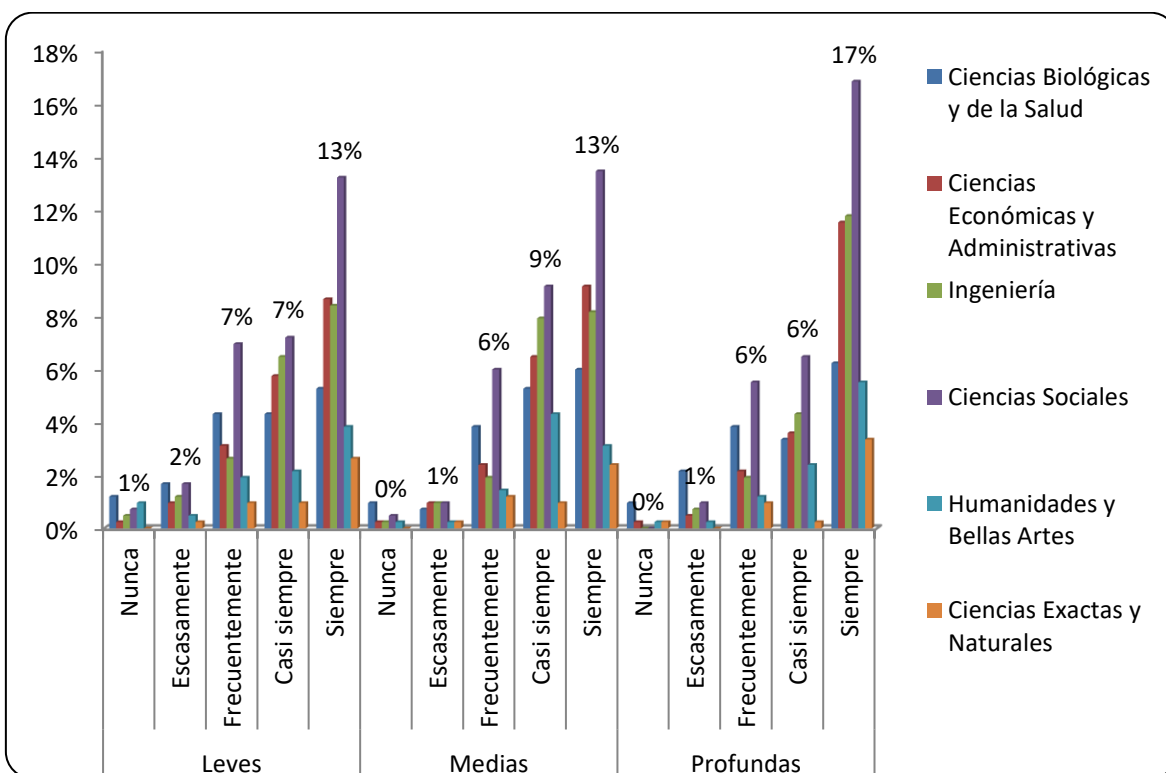
Gráfica 11. Motóricas o de movimiento.



Gráfica 12. Caracteriales o de conducta.



Gráfica 13. Compensatorias de carencia socio-familiares.



En un marcado porcentaje de mayor presencia, en lo así considerado leves, media y profunda, dentro de los apartados de frecuente, casi siempre y siempre, se encuentran las ciencias sociales, seguido de económica administrativas y una ligera pero notoria representación el campo de ingenierías, así como ciencias de la salud. En la que a manera de continuidad con las anteriores gráficas señaladas, el área disciplinar con mayor cobertura continua perteneciendo a las ciencias sociales, elemento además que da argumentos al presente estudio de su viabilidad, en tanto a sus objetivos de promoción del tratamiento educativo para la diversidad, no solo circunscrito a un contexto singular, sino con la característica de hacerlo permear hacia el conjunto institucional, como propuesta de mejora y crecimiento potencial, en un concordante actuar con el siguiente plantear.

[“Los estudiante que pudieran presentar una necesidad eventual y que los encasillaría en categoría especial, debería de contar con los servicios de la institución a la que pertenecen que le permitiera avanzar”].

Entrevista 6

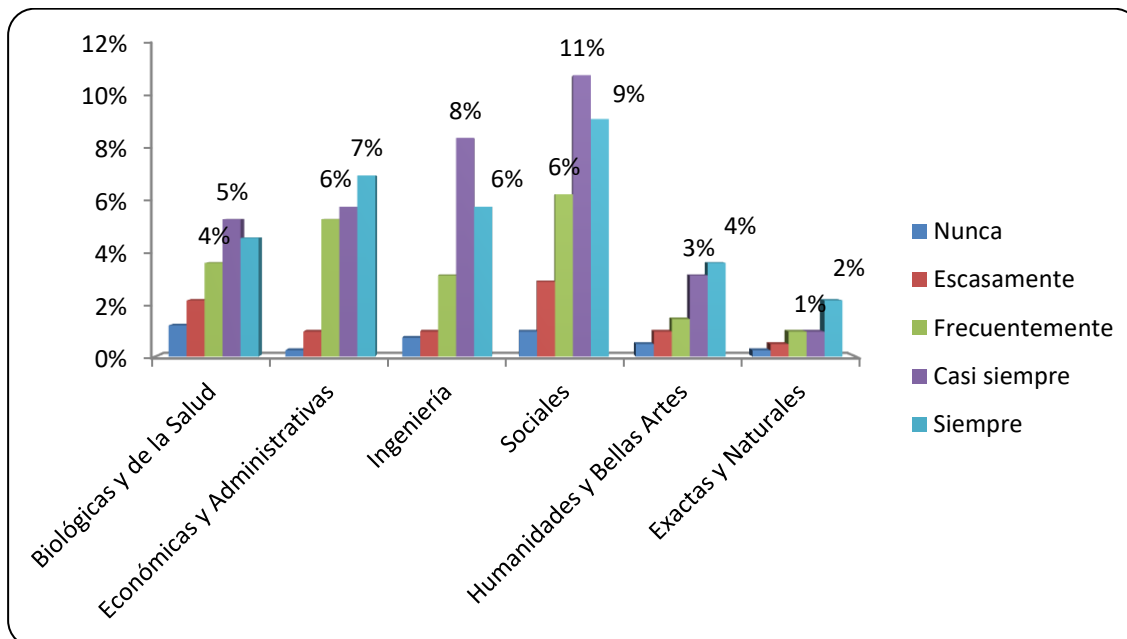
[“No todas las condiciones están en contra de quienes necesitan alguna ayuda especial por su condición de movimientos, yo he visto buenas infraestructura pensada en estas necesidades, falta, desde luego, pero se ve disposición”].

Entrevista 9

4.4 Tipo de integración o inclusión que resulta más conveniente

En cuanto al tipo de integración que el alumnado consideraría más conveniente, se concentra en el área de las ciencias sociales, ingenierías, y económico administrativas, los tres principales indicadores de que fuese todo el tiempo, en las mismas aulas ordinarias, al considerar el que esto fuese, de manera frecuente, casi siempre y/o siempre, como a continuación se muestra en la gráfica 14.

Gráfica 14. Todo el tiempo en el aula ordinaria (integración plena) atendidos por el profesor ordinario.



Aunque bien se podrían argumentar aspectos de mejora ambiental para esto ser más viable como más adelante se expresa. Los razonamientos a continuación expresados permiten dilucidar este factor a considerar:

[“La idea de que estuvieran alumnos con necesidades especiales tratados en aulas distintas, es lo que tal vez no los podría hacer sentir integrados, es como decirles que si se pueden integrar pero en aulas aparte”].

Entrevista 2

[“Lo ideal sería que fueran los mismos profesores que atienden al resto de los alumnos, y se les estuviera capacitados de manera general para atender también a quien requiriera atención especial”].

Entrevista 8

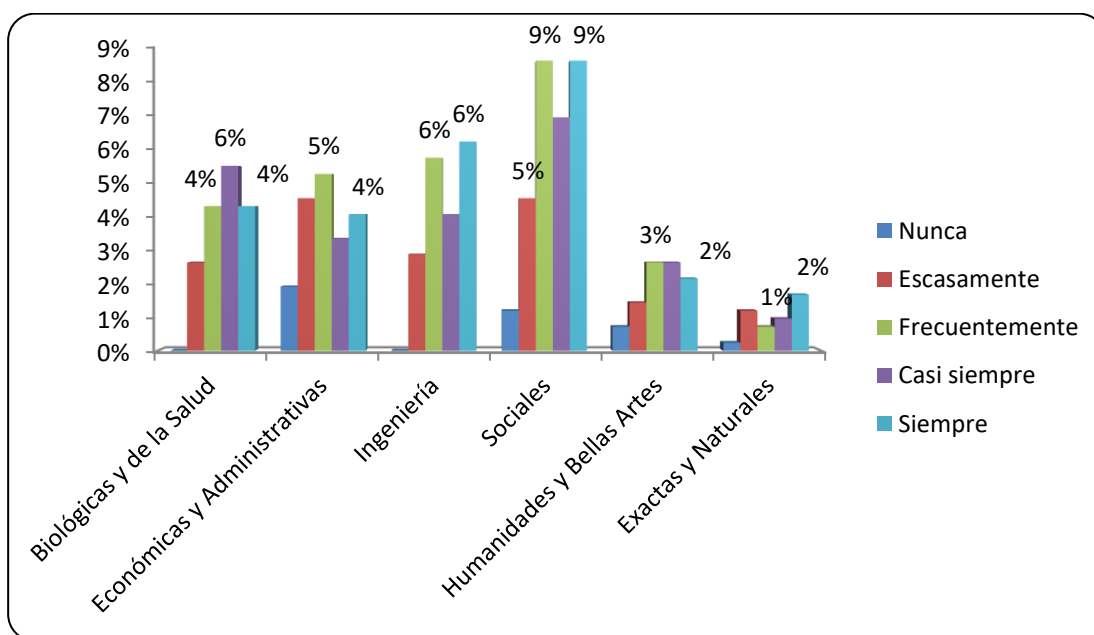
4.5 Ventajas que ofrece la integración e inclusión

En cuanto a las ventajas que la propia integración ofrece, y referente a estudiantes con necesidades educativas especiales, los alumnos evaluados se pronuncian de la siguiente manera.

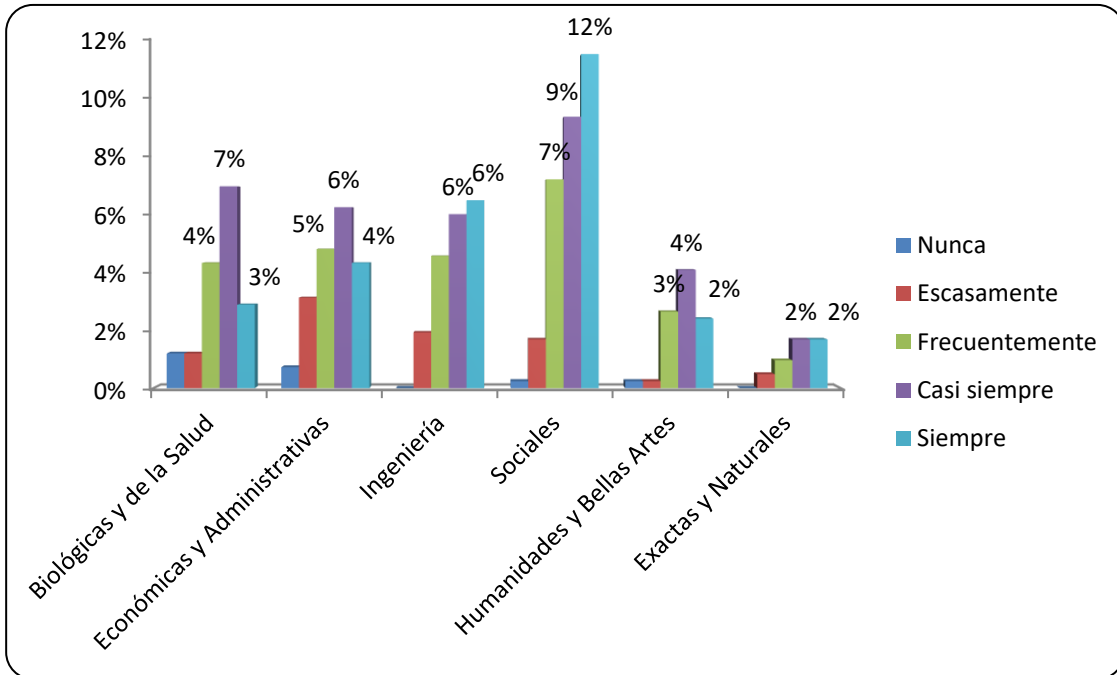
4.5.1 Ventajas para estudiantes con necesidades especiales

En cuanto a las múltiples ventajas que podrán suscitarse de la propia integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la percepción por parte de los distintos alumnos en sus diversas divisiones, hace alusión al que estos son aceptados tanto por la sociedad en general, como la comunidad escolar a donde se pertenece, así como haciendo referencia a quienes no presenten necesidades específicas como a continuación se muestra en las gráficas 15,16 y17.

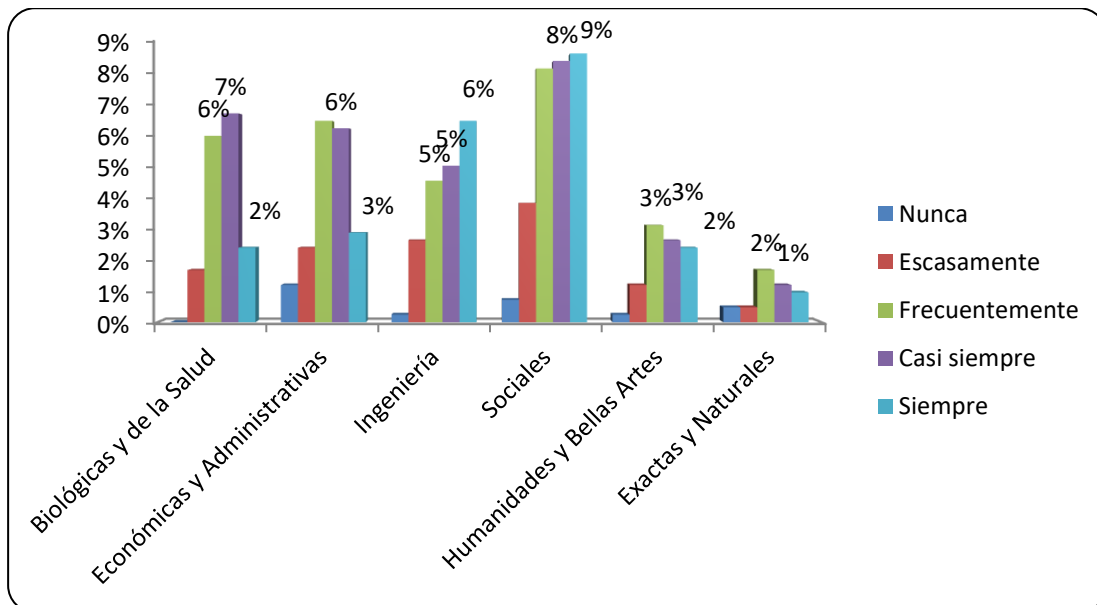
Gráfica 15. Son aceptados por la sociedad en general.



Gráfica 16. Son aceptados por parte la comunidad en que está el centro.



Gráfica 17. Son aceptados por los alumnos sin necesidades especiales.



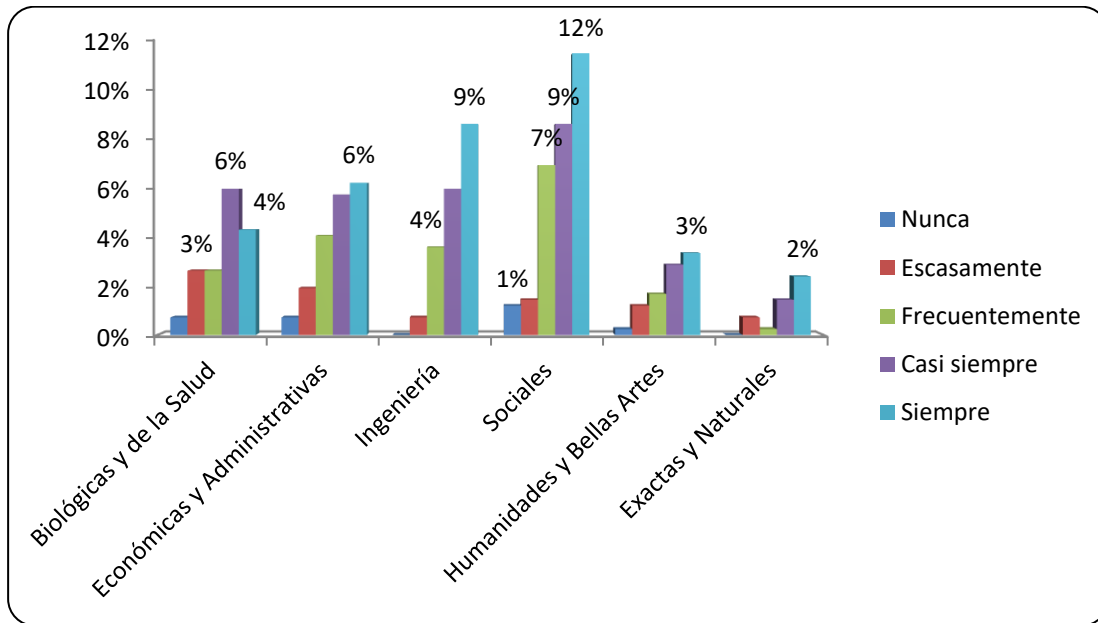
En estas referencias anteriormente expuestas, se logra apreciar, la constante significancia que se detecta por parte de los alumnos de la división de ciencias sociales, en sus consideraciones de siempre, frecuentemente y casi siempre, seguido de ingenierías, y económica administrativas con una fuerte presencia además de biológicas y de la salud, reflejando así, los argumentos que ya planteaba Delors (1996) En tanto a la importancia de aprender a vivir y convivir con los otros, en las que un consenso de aceptabilidad, y permisión, así como de disponibilidad se empieza a diseminar en un continuo avance. En este sentido los comentarios aluden precisamente este apartado:

[“Muchas veces desconocemos de donde provienen, alumnos con alguna necesidad, y como ha sido en su formación de aceptación por parte de sus contextos, por lo que si les toca coincidir en estos espacios con nosotros, sería lo mínimo de nuestra parte, integrarlos”].
Entrevista 9

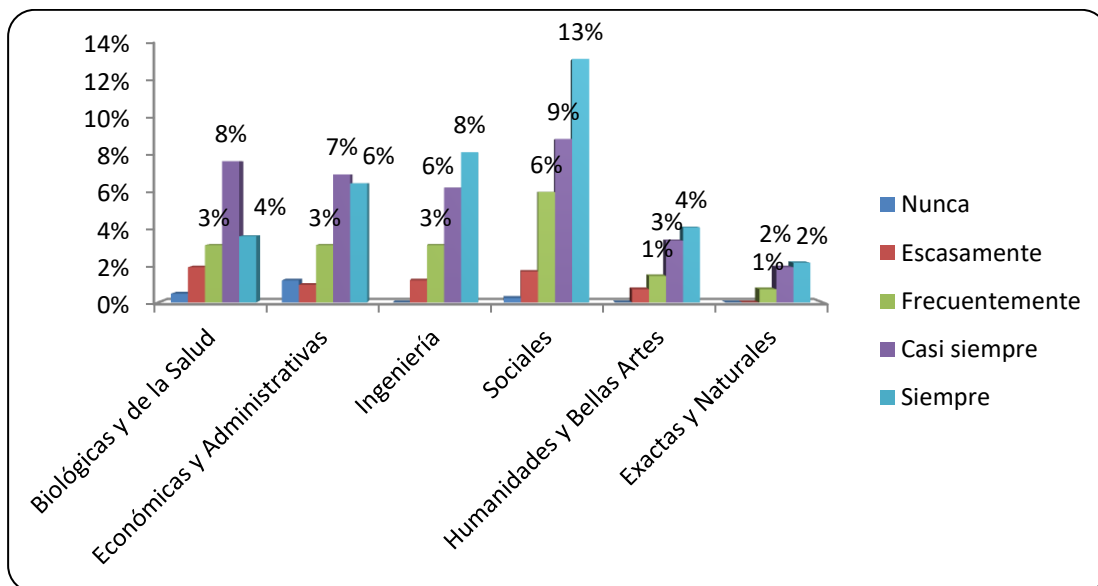
[“A nivel social parece que este tipo de programas o proyectos de sensibilización cada vez tienen mayor presencia, las Instituciones como teletón, y todas ellas hacen de cierta manera una labor mediática, que puede llegar, sino a instruir, si a concientizar”].
Entrevista 11.

En estas misma ventajas se indaga respecto a las concepciones que se tienen referente a la mejora del desarrollo, tanto social y afectivo, así como intelectual y de rendimiento académico, de alumnos con necesidades especiales, mostrándose como a continuación se expresa en las siguientes gráficas 18 y 19, las ventajas para estudiantes con necesidades especiales y la mejora su desarrollo social, afectivo o emocional, de comportamiento, intelectual y su rendimiento académico en general.

Gráfica 18. Mejora su desarrollo social.



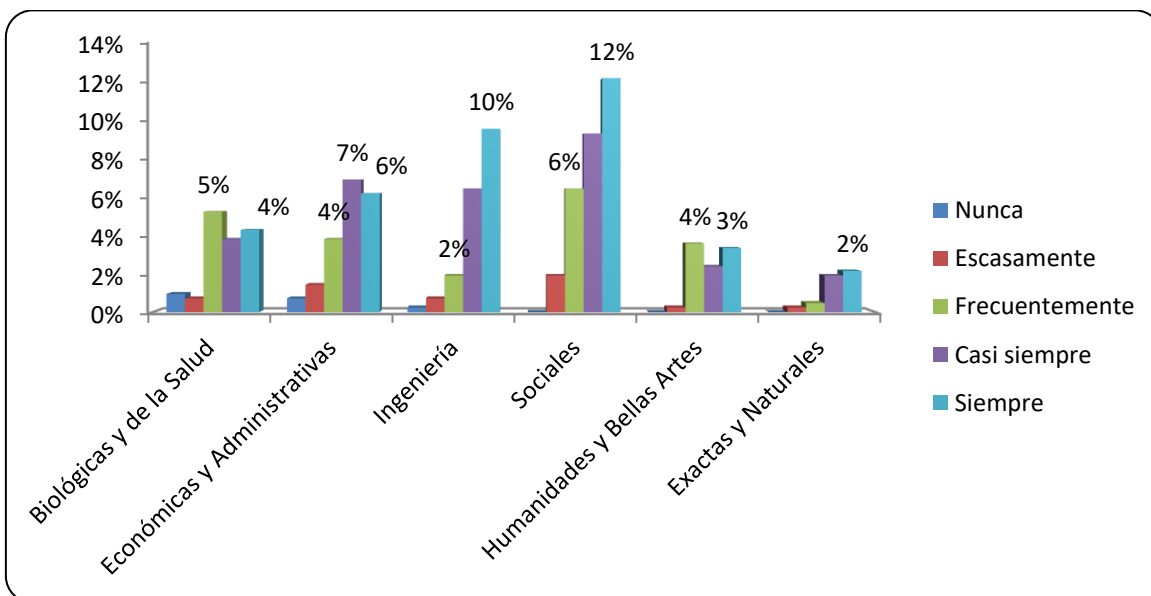
Gráfica 19. Mejora su desarrollo afectivo o emocional.



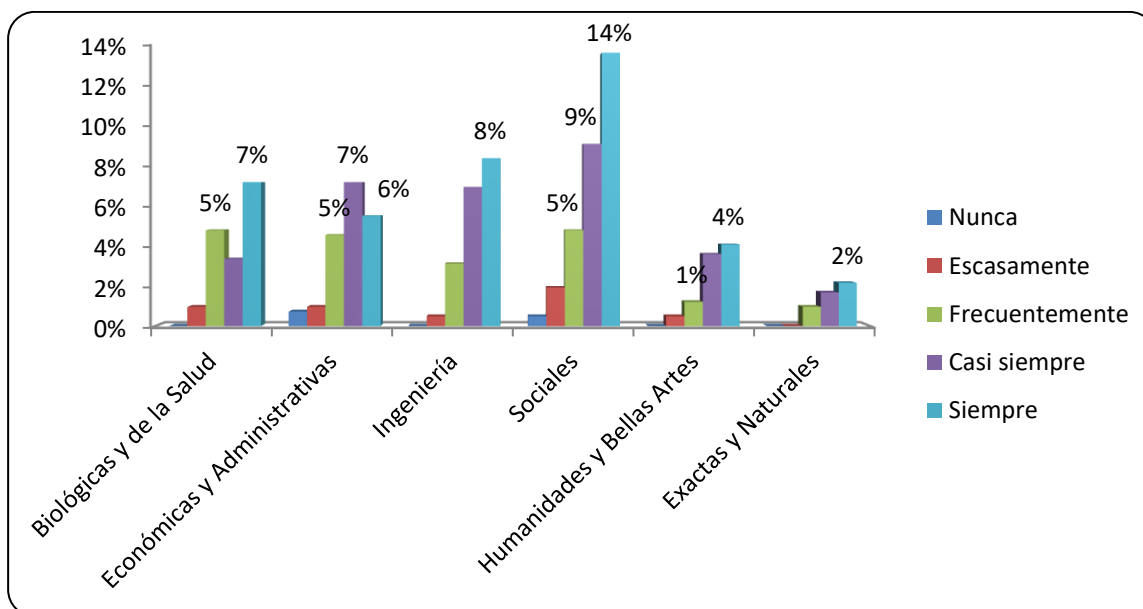
Datos que sugieren un percepción de mejora notoria, por parte de los manifestados desde las división de ciencias sociales, dentro de los rubros de siempre, casi, siempre y frecuente, con un notorio acercamiento por parte de la ingenierías y en una marcada similitud con las divisiones de económico administrativas y biológicos y de la salud. Lo que advierte una loable tendencia a hacia la posición y orientación a la mejora que la propia integración otorga hacia personas con necesidades por parte de sus entornos inmediatos. Parte de las vicisitudes que el concepto de inclusión en si conlleva (Ballard, 2003)

En este sentido y en continuidad con las implicaciones de mejora en las siguientes gráficas se muestra lo relativo a los aspectos de carácter intelectual y de rendimiento académico.

Gráfica 20. Mejora su desarrollo intelectual.



Gráfica 21. Mejora su rendimiento académico o escolar.



Teniéndose de esta forma una marcada posición de mejora, por parte de la división de ciencias sociales, en los apartados de siempre, casi, siempre y frecuente, que, con un acrecimiento relativos por parte de las ingenierías, económico administrativas y biológicas y de la salud. Datos que coincidirían por lo expuesto por Dyson (2001), en el que las oportunidades de desarrollo y mejora, para el general de los alumnos, independientemente de sus condiciones de requerimiento especiales, permiten un favorable desenvolvimiento y aprovechamiento de los contenidos, y formación profesional. Señalándonos así, que el contexto como facilitador de las condiciones de mejora para la integración y desarrollo de sus integrantes, como a continuación se argumenta.

[“Si a los alumnos de manera indistinta se les ofrecen las mismas oportunidades y condiciones de igualdad, se generan condiciones más óptimas”].

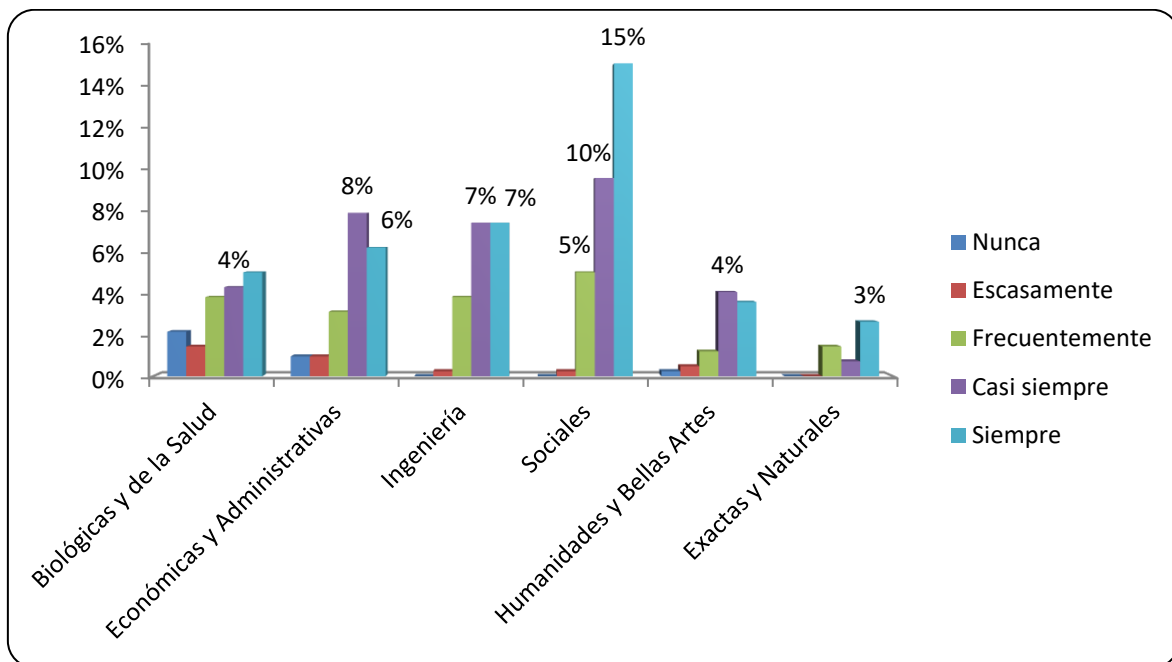
Entrevista 11

[“Yo he tenido compañeros que a pesar de sus condiciones especiales, sobresalen en el grupo por su capacidad y rendimiento académico, a mí en lo personal me inspiran”].
Entrevista 10

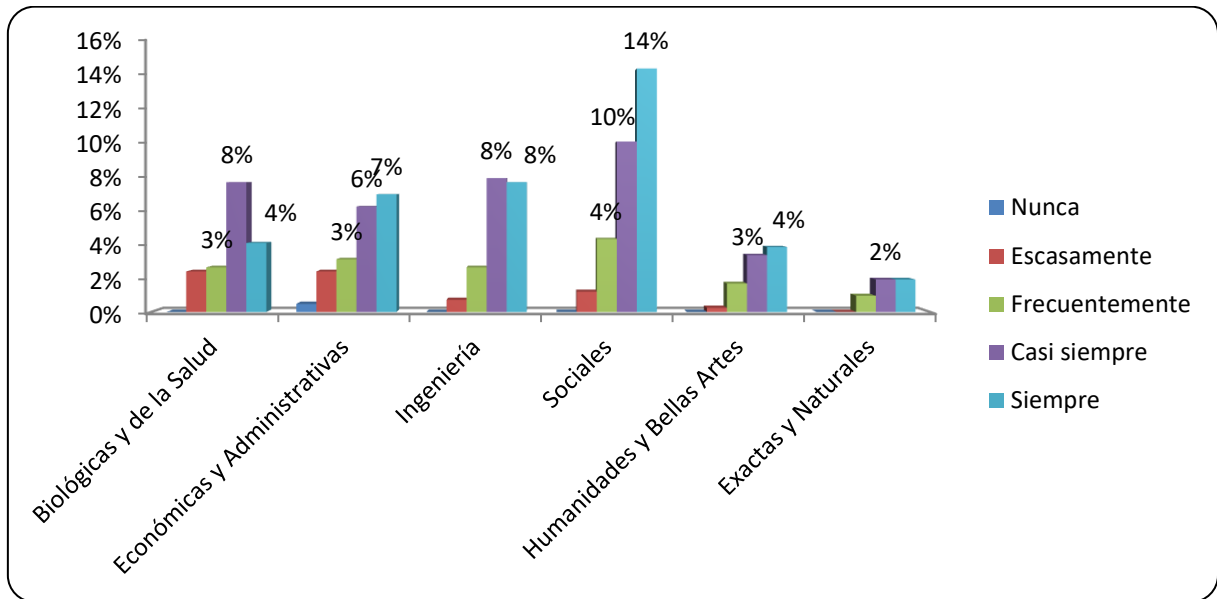
4.5.2 Ventajas para estudiantes sin necesidades especiales

Ahora bien, en tanto a los anteriores criterios de mejora de desarrollo social, afectivo, intelectual y rendimiento académico así como de comportamiento, vistos desde el esquema de ventajas para los estudiantes sin necesidades especiales, percibida a su vez, la integración, como aspectos a favor, lo reflejado por parte del alumnado evaluado, nos exponen los siguientes resultados que se observan en las gráficas 22,23 y 24

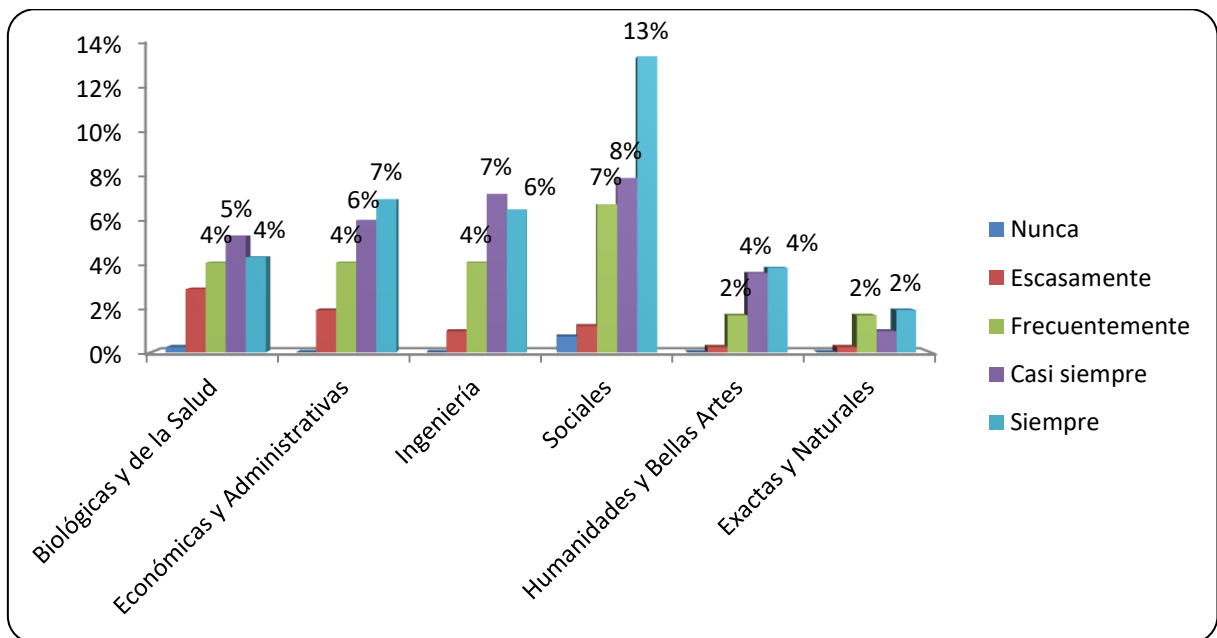
Gráfica 22. Mejora su desarrollo social.



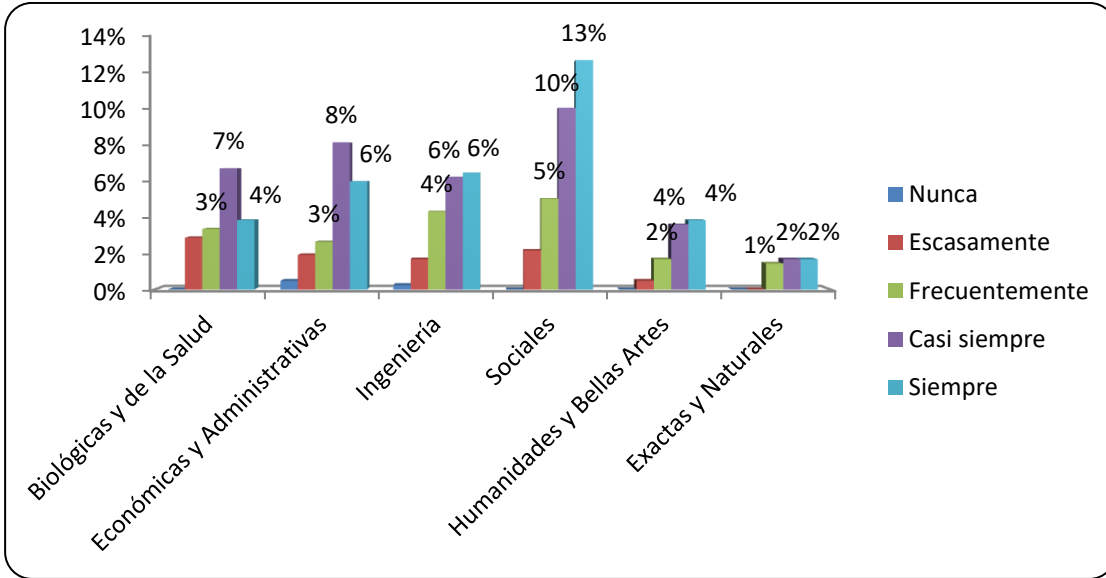
Gráfica 23. Mejora su desarrollo afectivo o emocional.



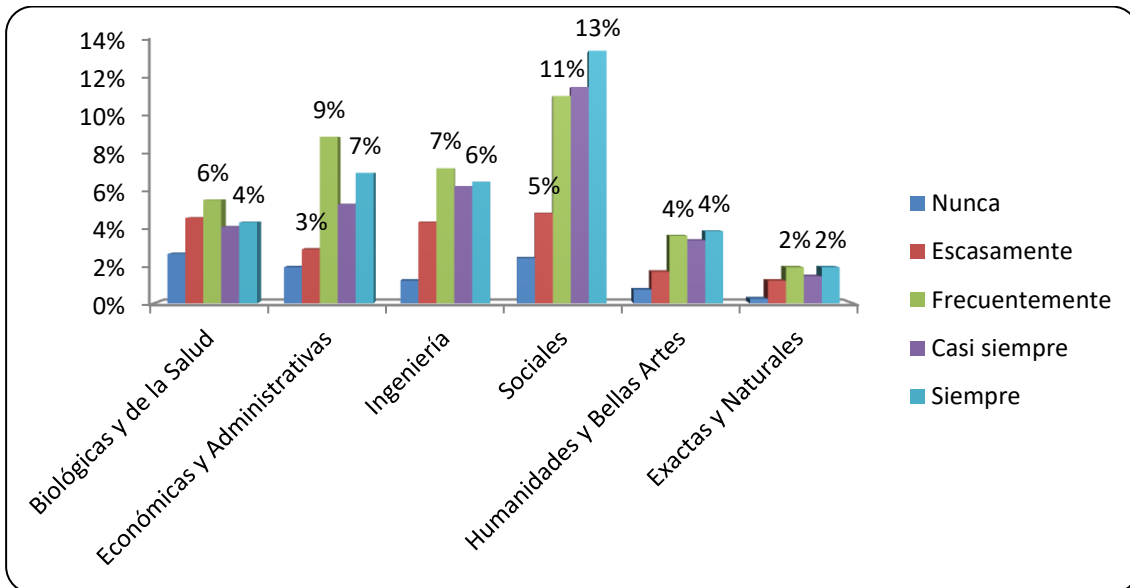
Gráfica 24. Mejora su comportamiento



Gráfica 25. Mejora su desarrollo intelectual.



Gráfica 26. Mejora su rendimiento académico o escolar.



Mostrándose así una mayor representatividad por parte de las divisiones de ciencias sociales, ingenierías, y económico administrativas en sus categorías de siempre,

casi siempre y de manera frecuente, el que los aspectos de mejoras ante la inclusión permean no solo hacia quienes estuvieran presentando alguna necesidad en especial, sino además a quienes no. Segmento que se registra como el de mayor presencia y desde donde la secuencial participación tendría un formal impacto. Argumento que tienen relación con las aportaciones realizadas por investigadores como Torres (2003), en las que señala las ventajas que permean en los actuales contextos educativos, al esgrimir la integración como punto referencial de estos nuevos conglomerados, que permiten este esquema de participación y convivencia, ventajosa para sus integrantes.

Reflexiones que tiene resonancia en los comentarios expuestos a continuación.

[“Yo sé que somos más las aparentes personas que no presentaríamos un necesidad especial, cuando menos notoria, los que acudimos a esta universidad, pero también sé que la integración hacia todos, tiene sus efectos positivos en general”].

Entrevista 9

[“Algunos pensarían que integrar sería para cumplir solo indicaciones, pero, tal vez las mejoras estén también reflejadas en quienes promueven la misma integración”].

Entrevista 1

[“Si se pusiera un balance de las ventajas o no de la integración, en primera instancia se estaría esperando una mayor inclinación, hacia el que sí, evidentemente se estaría a favor”].

Entrevista 6

4.6 Mejorar la integración e inclusión de estudiantes con necesidades especiales

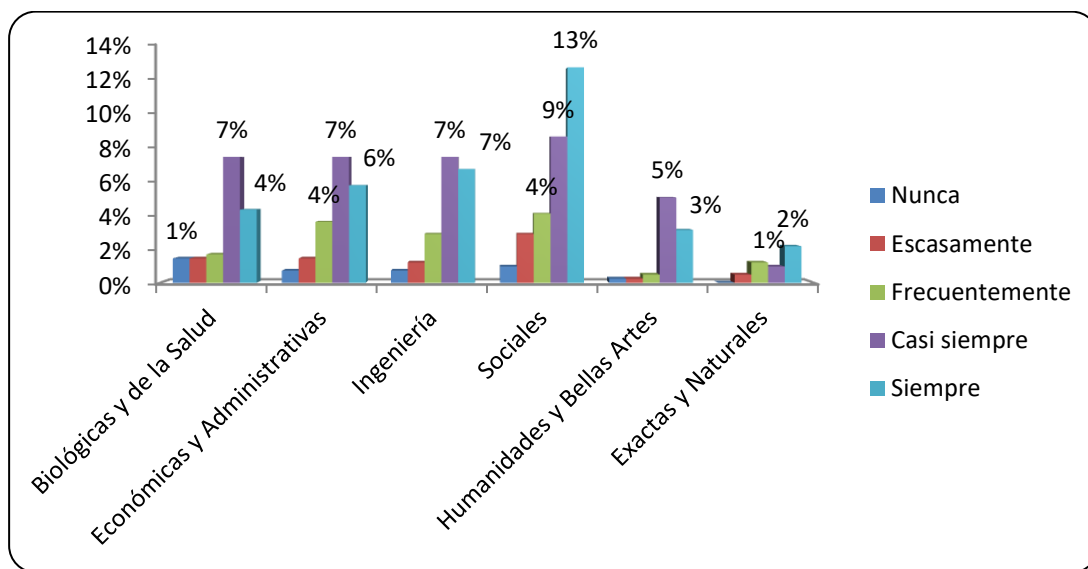
En este siguiente aspecto de evaluación se indaga en los elementos referidos a la mejora de la integración en relación tanto a los recursos materiales como personales y metodológicos, en los que se logra apreciar los aspectos particulares que conforman a esta dimensión, empezando por la dotación de los recursos materiales, como los sitios y aulas

adaptados y sin barreras arquitectónica, instalaciones adecuadas a las necesidades especiales, mobiliario adecuado, así como materiales didácticos adaptados a sus necesidades que harían más factible la integración de y hacia personas con necesidad, como a continuación de muestra en la gráficas 27,28,29 y 30.

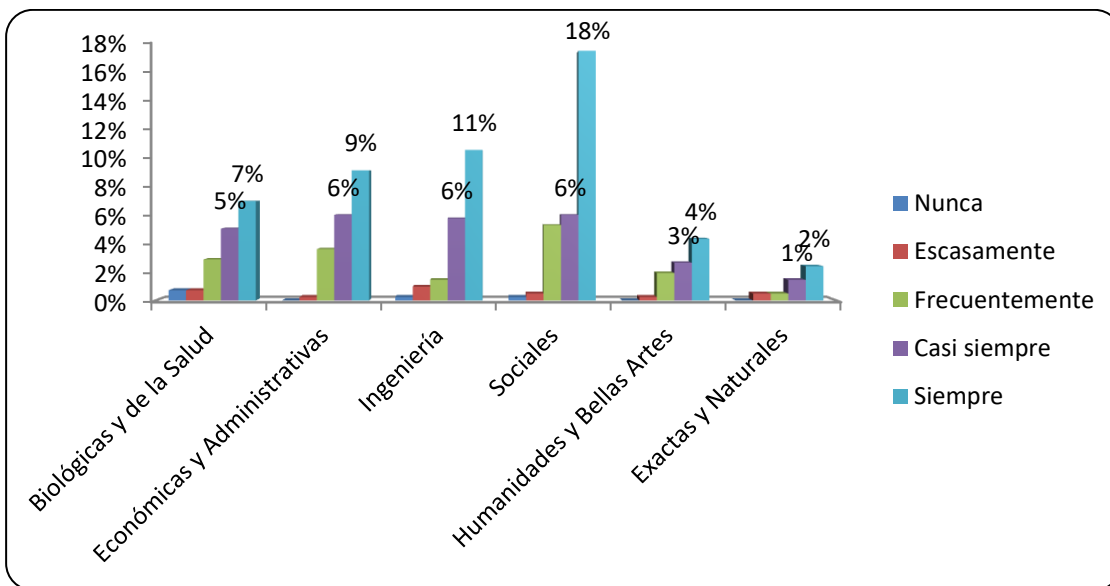
4.6.1 La integración e inclusión mejorará con dotación de recursos materiales

En cuanto a los datos obtenidos, referentes a la mejoría representada en la adecuación de recursos materiales tanto a los espacios sin barreras arquitectónicas, aulas, mobiliario y materiales didácticos adaptados.

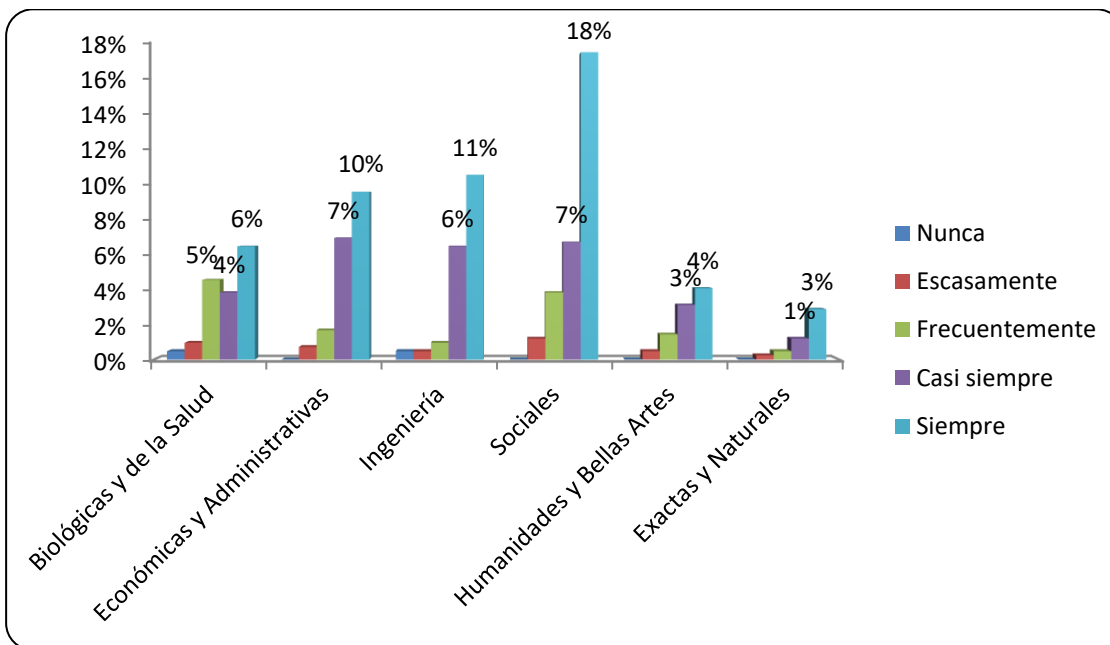
Gráfica 27. Con centros y aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas.



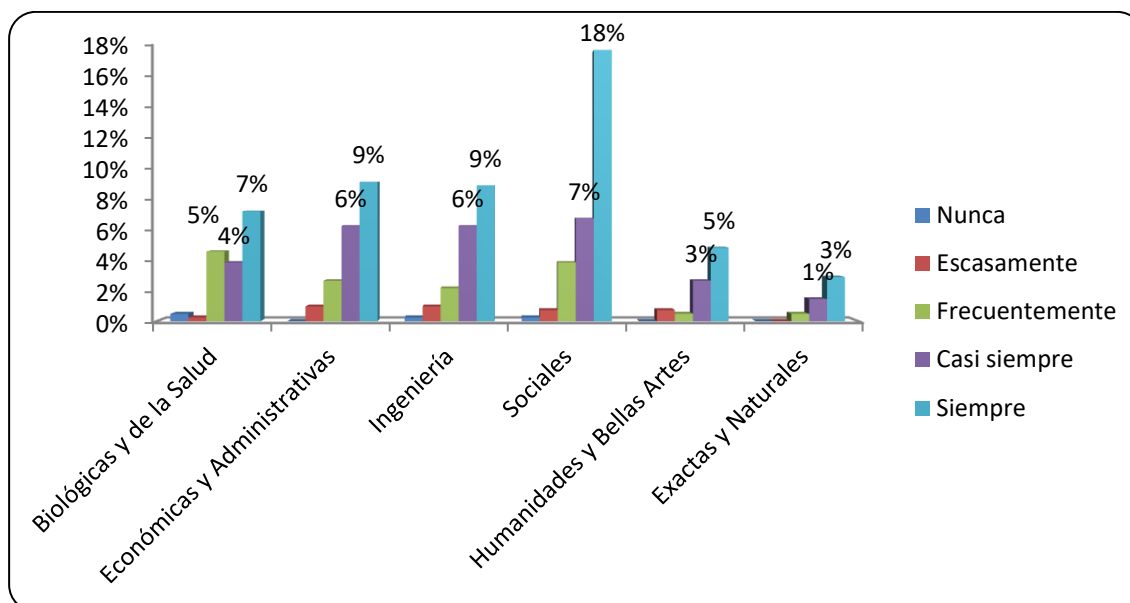
Gráfica 28. Con instalaciones adecuadas a las necesidades especiales.



Gráfica 29. Con mobiliario adecuado a sus necesidades especiales.



Gráfica 30. Con materiales didácticos adaptados a sus necesidades especiales.



Las divisiones que presentan una mayor representatividad en la categoría de siempre, se exponen la ciencias sociales, en un primer término, seguida por las ingenierías, y manteniéndose en un esquema similar de la categoría casi siempre y frecuente, tanto la división de ciencias sociales, como, ingenierías, económica administrativas y biológicas y de la salud, aludiendo así, a que la adecuación, y posibilitación de espacios y condiciones apropiadas para la atención e integración a las distintas necesidades, se adhiere a una factible postura integrativa. Relato que converge con las opiniones externadas por los mismos entrevistados, como a continuación se muestra.

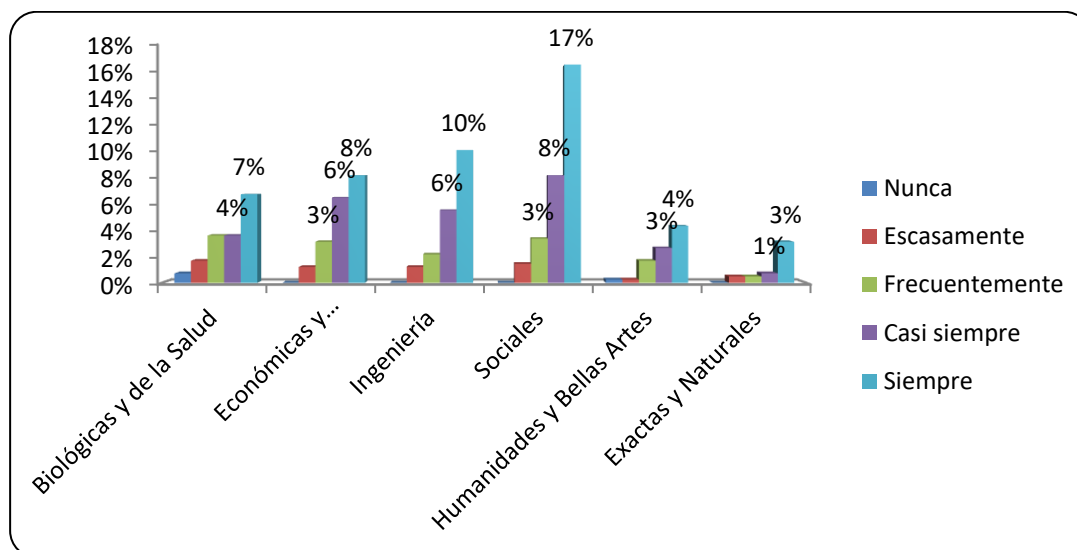
[“Me he fijado que dentro de la universidad tienen espacios adaptados para necesidades especiales, y considero que se avanza de acuerdo a estas solicitudes, paso a paso”].

Entrevista 12

[“Los edificios de reciente construcción, tienen considerados los accesos a distintas capacidades, en tanto que los que tienen mayor antigüedad, se les han realizado o adaptado con posterioridad”].

4.6.2 La integración e inclusión mejorará con recursos personales adecuados

Gráfica 31. Con Profesores convencidos de la conveniencia de la integración.



En cuanto a lo mostrado a partir de los recursos personales, estos se advierten desde el convencimiento que el propio personal docente refiere acerca de la integración percibida nuevamente desde el mismo alumnado participante, y en el que de acuerdo a la gráfica 31. Las tendencias representativas que fluctúan entre el siempre, casi siempre y de manera frecuente, corresponde en primera instancia a las ciencias sociales, seguido en una conformación similar, las ingenierías, económico administrativas y biológicas y de la salud, en las que afín a los datos anteriores en tanto a recursos materiales contemplaban, la apreciación que se expone se encuentra adscrita a las múltiples capacidades de mejora que se manifiestan con la postura de ejemplificación, tanto a quienes fungen como catedráticos, como desde donde se diseñan y otorgan las condiciones de espacios óptimos para la inserción e integración a más diversidad. En este sentido el comentario emitido por parte de unas de las entrevista proponen.

[“De nada serviría, el que estén todas las condiciones, y disposición, si desde donde se imparten las asignaturas, no hubiera una total disposición y participación convencida”].

Entrevista 4

[“En mi experiencia, la existencia de docentes que no están de acuerdo con la integración de personas diferentes con algunas necesidades, lo he visto solo en películas.

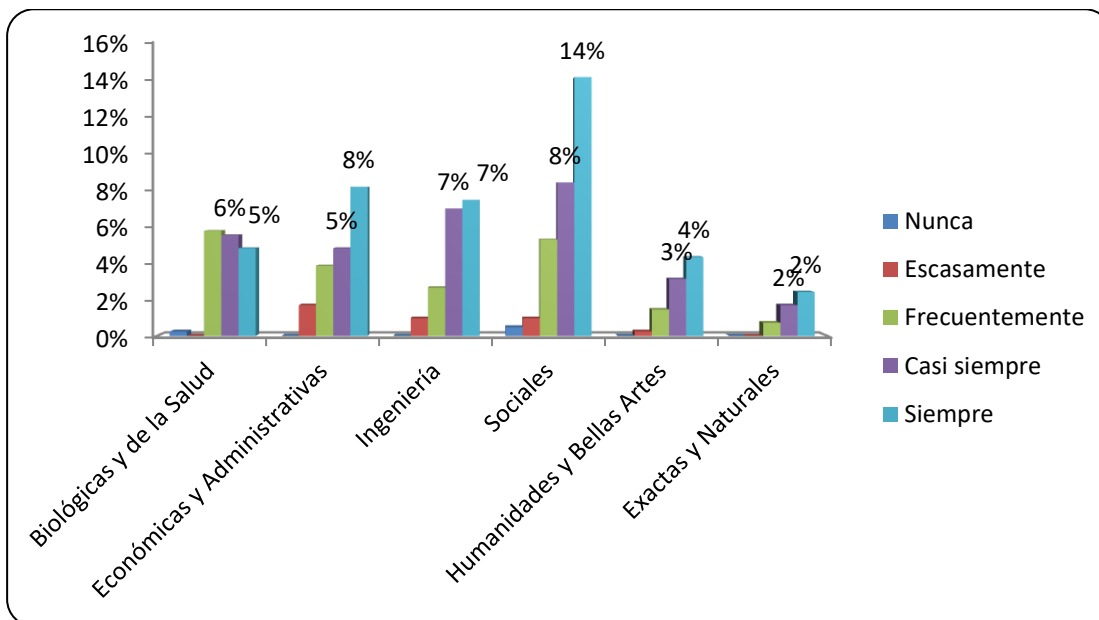
Otra vez, desde mi experiencia, por lo que si me ha tocada vivenciar posturas de aceptación”].

Entrevista 12

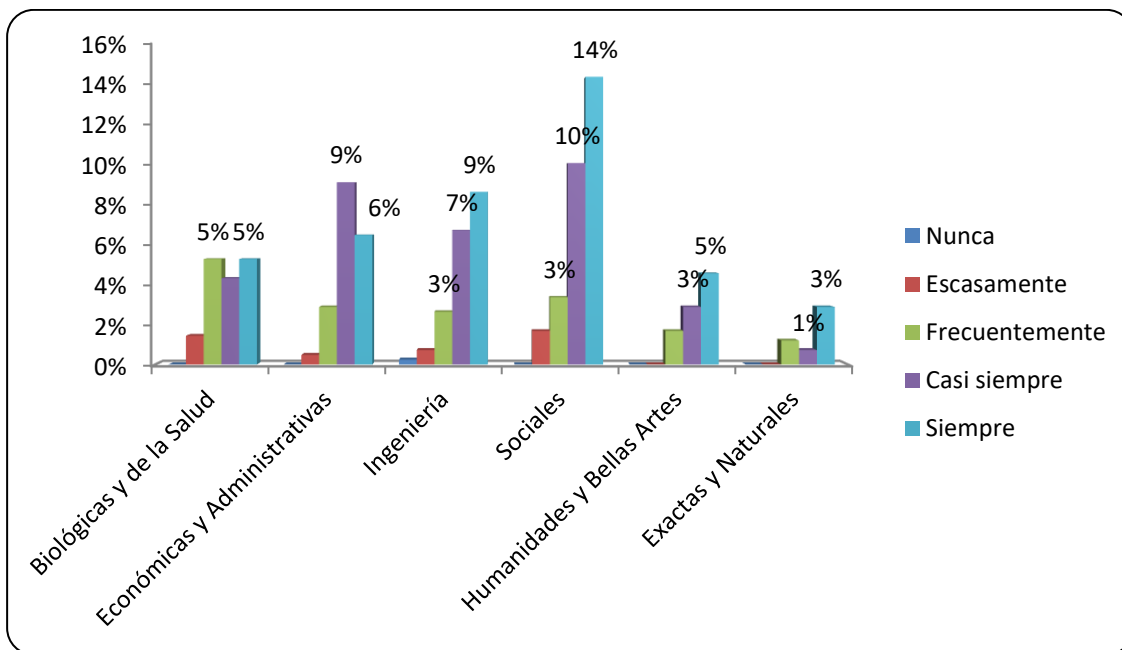
4.6.3 La integración e inclusión mejorará con el empleo de metodología apropiada

Asimismo y como siguiente variable se presenta los aspectos correspondientes a la metodología, cuyos ejes se enmarcan en la adaptación curricular para alumnos con necesidades especiales, la educación integral en todas las dimensiones de los alumnos y el empleo predominante de la evaluación formativa para mejorar, mostrándose de la siguiente manera de acuerdo a las gráficas 32,33 y 34.

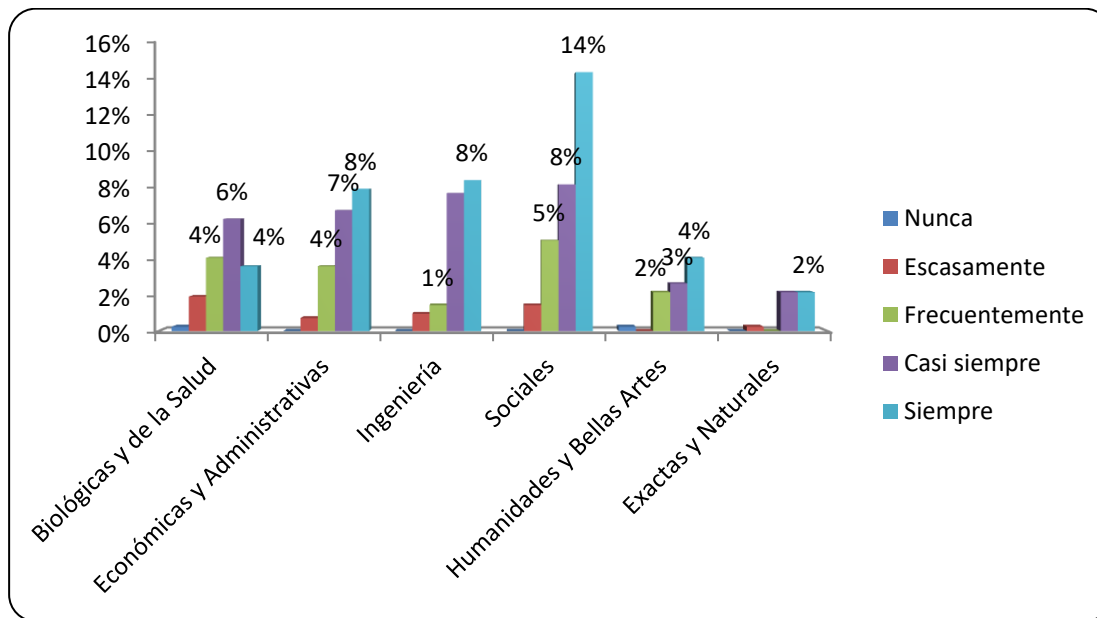
Gráfica 32. Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades especiales.



Gráfica 33. Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos.



Gráfica 34. Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar).



A estos datos y en relación con el comportamiento de representatividad manifiesto en la graficas anteriores, sería la división de ciencias sociales, desde donde se percibe una mayor inclinación en las concepciones de siempre y casi siempre, seguido de económico administrativas, ingenierías y biológicas y de las salud, con las categorías de casi siempre y frecuentemente, arguyendo así, a los aspectos metodológicos como aspectos de fundamental consideración en la atención otorgada por parte de la institución a estudiante con necesidades educativas especiales e inclusión al contexto educativo.

[“Seria importante considerar materiales curriculares que tuvieran la capacidad de adaptación, o que ya estuvieran previamente diseñados”].

Entrevista. 8

[“No sé si exista, una capacitación dirigida a los propios profesores para hacer frente a cualquier eventualidad de necesidades especiales, que sea parte de su formación constante, pero si no, sería un buen programa”].

Entrevista 6.

[“En los programas de capacitación que se pudieran impartir, estos temas podrían tener una especial posición, por lo que significan”].

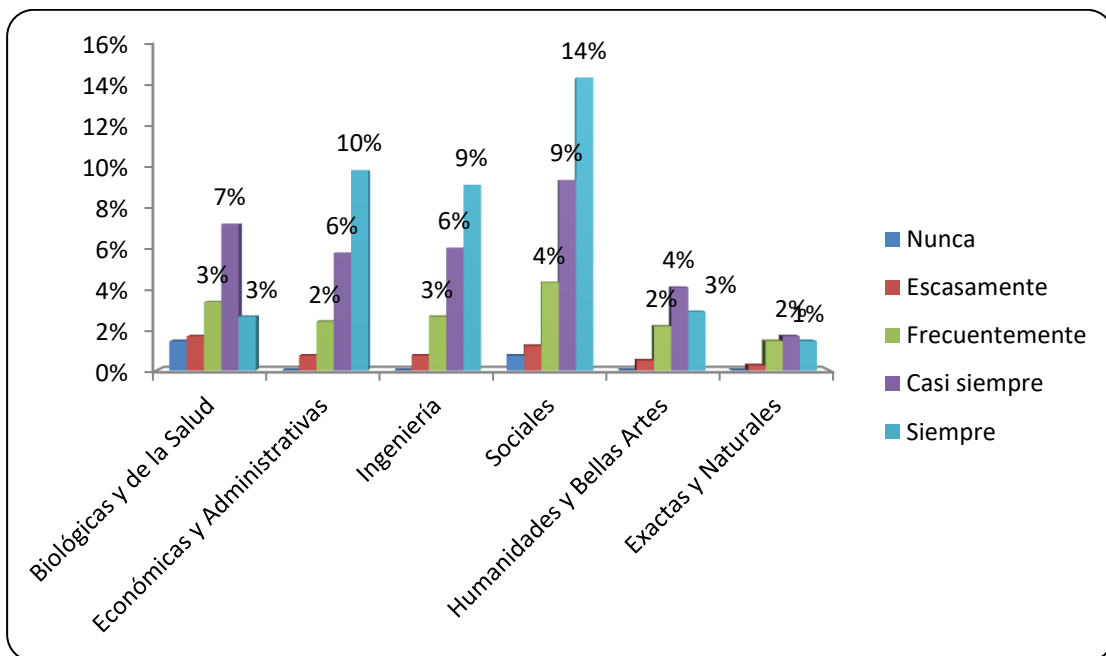
Entrevista 2

A estos comentarios autores como Booth (1998) se pronuncian sobre la importancia de la adaptación curricular como estrategia, de inclusión, a quienes así requieren ser atendidos, en espacios educativos, así como la formación del propio profesorado, con estos fines.

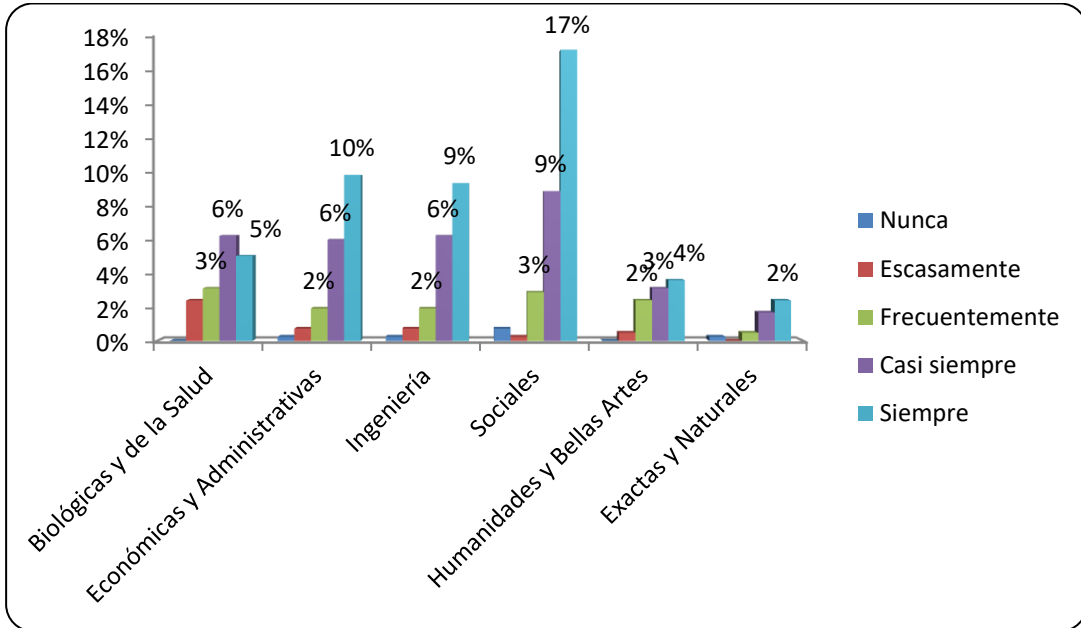
4.6.4 La integración e inclusión mejorará con actitudes positivas de los grupos que siguen

En cuanto a la actitud que bien se abordaba en los primeros apartados de esta indagación, se señala como punto crucial por parte de los involucrados en el contexto de educación general, por lo que la participación y conceptualización tanto de alumnos con, como sin, así como de los propios docentes se ve finalmente reflejada en el escenario que representa el conjunto integrativo o de inclusión hacia el cual se orienta la propuesta de mejora. Acercando precisamente la percepción que se comparte por parte de los actores participantes, como a continuación, se presentan en las gráficas 35, 36 y 37.

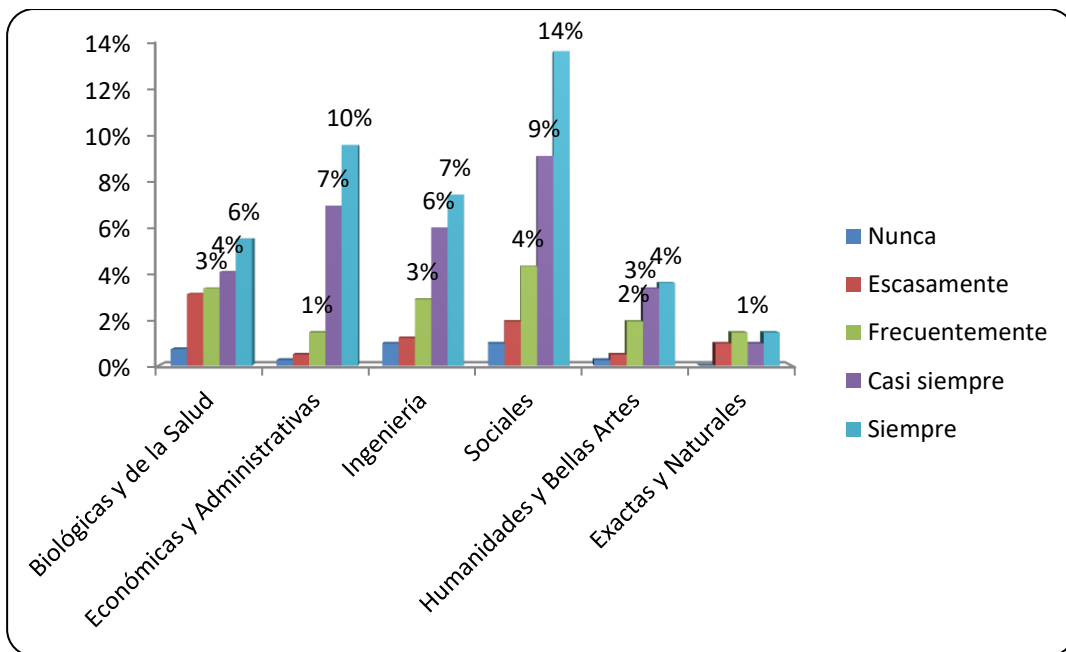
Gráfica 35. De alumnos sin necesidades especiales.



Gráfica 36. De alumnos con necesidades especiales.



Gráfica 37. De profesores no especialistas en Educación Especial.



En este evaluar, la impresión de mayor significancia se muestra nuevamente en el área de las ciencias sociales, dentro de sus consideraciones de siempre y casi siempre, como percepción general hacia alumnos con o sin necesidades especiales, como de profesores ordinarios; es decir, no especializados en educación especial. Seguido por un ligera diferencia por parte de la división económica administrativa en la categoría siempre, y compartiendo una significativa similitud en el rubro de frecuentemente, con las áreas de ingenierías y biológicas y de la salud. Reflejándose así, la secuencia que otorga la concepción misma que al propio propósito de esta investigación corresponde, en tanto a una consigna de transformación, que si bien, la general apreciación por los distintas disciplinas correspondientes a la total representatividad escolar, precisan opiniones en las que no se remarca una notoria disparidad, las medidas de las que finalmente se pudieran retomar para una generalidad de mayor disponibilidad precisaría a la implicación actitudinal como eje medular hacia una potencial implementabilidad inclusiva con posibilidades de mejora socio ambiental de integración a la diversidad.

A estos argumentos, parte de las entrevistas se adscriben de manera puntual, al señalar que:

[“Como alumno que me encuentre dentro o fuera de la categoría de necesidades especiales, considero que con una actitud abierta y de respeto, estoy contribuyendo a la generación de espacios de paz, de crecimiento y equidad”].

Entrevista 6

[“Si la actitud estuviera reflejada en todo los niveles tanto de nosotros como alumnos, como de los propios docentes, las condiciones por si solas se presentarían con gran fluidez”].

Entrevista 5.

[“Por mi parte, aunque considero tener poca experiencia en cuanto a amistades con necesidades especiales, mi actitud siempre ha sido de empatía y en general así lo he percibido”].
Entrevista2.

Permitiendo así, concatenar dichas posturas con lo ya referido por autores como Puig (1991), quien planteaba objetivos encaminados a la valoración de las diferencias, de respeto hacia los otros, como características de convivencia en la educación para el desarrollo, capaces de fomentar actitudes de solidaridad. Asimismo y desde las décadas pasada, en (1994), UNESCO, proclamaba el enseñar en los centros educativos los principios de igualdad, democracia y libertad, inculcando el convencimiento de que los individuos pueden lograr entender a su propia identidad desde el reconocimiento del otro en, lo distinto y en lo diverso. Haciendo hincapié además en la instrucción de métodos socio afectivos, con enfoque interdisciplinar, en el que la convivencia de todos por igual sea capaz de generar espacios precisamente de armonía, integración y civilidad.

Estatutos que de cierta medida han permeado en la elaboración de diseños y programas a nivel mundial, y en los que de manera coherente, dichos enfoques han permitido esbozar propuestas como las de la presente investigación.

De esta manera y a modo de dar continuidad a lo anteriormente revisitado, se partiría a realizar algunas reflexiones derivadas de los contenidos expuestos, en los que nos permite entender una percepción que se deriva de un entramado contextual perteneciente a la Universidad de Sonora, desde sus distintas disciplinas conformantes de su matrícula estudiantil, en el que de un primer inicio, las carreras pertenecientes a la división de ciencias sociales, muestran una notoria tendencia de mostrarse a favor en tanto

a actitud y postura de disposición de mejora, sobre la integración de personas con necesidades educativas distintas, asimismo con una loable, similitud con carreras adscritas a diversas disciplinas, provenientes de áreas como las Ingenierías, Económico Administrativas y Ciencias Biológicas y de la Salud y Bellas Artes, por lo que al estar en un apartado final, en el que se logra esbozar los argumentos compartidos, tanto de la población estudiantil entrevistada, como de los autores citados. Los objetivos a los cuales se adscribe la presente proposición, se avizora desde una perspectiva de carácter interdisciplinar, desde la que es factible apreciar, el constante y paulatino avance de un expandir general, y en el que si bien, no existiría una cuestionable situación a la que se ocuparía erradicar.

Se parte desde el no preámbulo evidentemente señalado como factor a eliminar, que se leería desde una situación que requiriese intervención, sino más bien desde una postura libre y de carácter secuencial, desde la que al plantear de manera inicial, el generar y crear nuevas posibilidades, en tanto a líneas y objetos de exploración, las temáticas que no necesariamente dilucidadas con anterioridad, fungiesen exclusivamente como temáticas de índole unilateral, sino que la realización de nuevas propuestas tuvieran finalmente esta visibilidad, capaz de generar nuevas tendencias e incitaciones a la propia investigación.

En este sentido a la investigación de y para la paz, en las que a partir de una proclamación de más, y en más enfoques disciplinares, la consigna común estibaría precisamente en la aplicación y replicación hacia los distintos escenarios desde donde se participa e interacciona.

De tal manera que al presentar esta propuesta como un esquema perteneciente a un proyecto de mejora, generador de paz, desarrollado así, en un proyecto de paz, capaz de lograr una transformación de conciencia; y advirtiéndose esta, precisamente desde una actitud y desde donde se partiría para lograr y alcanzar los objetivos que a este sentido refieren. Se muestra esta, puntualmente como una propuesta de mejora hacia un tratamiento educativo orientado a la inclusión. Como una de sus vertientes, y que en sus anteriores y subsecuentes esgrimas, sean estos los que por sí mismos generen las condiciones y los requerimientos categóricos que tuviesen a fin el considerarse dentro de los parámetros que alcanzan su dimensión en proyecto como tal.

**Capítulo V.
Conclusiones y
recomendaciones**

En este apartado se abordan las reflexiones finales que parten de la estructuración y adecuación que la presente investigación promueve desde su proposición, así mismo el planteamiento de posibles consideraciones que dieran continuidad a lo hasta aquí precisado. Mostrándose así, una notoria concordancia con los objetivos y título que el presente estudio argumenta.

5.1 Conclusiones

Partiendo inicialmente de sus consideraciones en la que como proyecto, sugiere el plantear los ejes principales que en sus fases subsecuentes pudiera formalizar, y sumándose a una apreciación que si bien, no se configura desde una sola aseveración, y no se corresponde con ningún área en particular, sino que se reviste por si misma de la generalidad y/o más bien desde la universalidad. La Paz, como emblema de esta disertación, se adscribe además a sus objetivos, en relación a su propia diseminación, desde la promoción, en la que al partirse desde el escenario al cual se aborda dentro de una perspectiva interdisciplinaria, la Universidad como objeto de estudio en todas y cada una de sus distintas divisiones, se plantea la transformación de una conciencia, adscrita a una postura actitudinal, que muestra y percibe un sentir y una participación comprometida con una orientación tendiente a la mejora no solo de un esquema de educación e inclusión, sino en una dinámica de mayor apreciación.

Es así que dando continuidad a lo incluso ya expuesto por organismos de carácter Internacional como la UNESCO en sus propuestas de educar y de manera más especial de educar para la paz; señala, que la inclusividad en el contexto educacional, permite

concebir a la diversidad como eje elemental, en el que se logra asentar como norma y no solo como excepción. Mostrándose como esencia crucial, para el propio desarrollo de sistemas tendientes a la inclusión, dispuestos a asumir objetivos de carácter transformacional (UNESCO, 2005). Advirtiéndose así, que desde esta perspectiva como una estrategia dinámica que responde en forma proactiva y que concibe las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades que enriquecen a las propias actitudes participantes en vías de una mejora progresiva, investida de una formación en convivencia democrática, integrada en valores de justicia, paz y fraternidad. Siendo aquí, que en cuanto a directrices sugeridas ya con anterioridad, las propuestas asumidas por los diferentes programas institucionales, ha permitido esbozar una práctica constante en tanto a promoción y procuración de Paz; no obstante, el continuo avanzar y expandir de los entramados contextuales a nivel mundial, han reelaborado sus propios estatutos estratégicos que han permitido otorgar un actuar que atiende a la especificidad de una manera más fehaciente.

De aquí que el continuar, no solo con la implementación de secuencias evidentemente validadas para fines de carácter similar, la apertura y flexibilidad para; primero indagar y explorar en un entorno donde una propuesta considerable, se vuelve también aplicable; se sitúa esta, por si misma, en una vertiente loable, con propósitos que abarcan no solo a la circunstancialidad inmediata, sino que establece y fomenta, nuevas plataformas de incursión, hacia temáticas, que se avizoran dentro de las tendencias de interés global, capaz de dar respuesta y abordar premisas de carácter peculiar.

Las respuestas y hallazgos encontrados en la presente obra, tanto a niveles institucionales como de carácter particular, incitan a la continua elaboración de esquemas de participación general en el que el abordaje de tópicos, con escasa argumentación, sea desde donde precisamente se estimule la libre elección a explorar, en vías de brindar una mayor coherencia con los principios de investigación; en las que, si inicialmente, no se reconocen o alcanzan a descifrar los componentes arbitrarios que constituyen y dan formalidad a una postura inicial, sea la misma presencia actitudinal, la que en relación con el expreso manifiesto de Paz, sea desde donde el campo del entendimiento y saber per se, contribuya a la propia generación, creación, y recreación de nuevos modelos, con capacidad de interacción hacia las más distintas disciplinas, retomándose precisamente en esta tesitura de interdisciplinariedad, como sustento y base medular.

En este sentido, no solo los argumentos anteriormente señalados por los distintos autores, que han venido aportando sus alcances en y desde sus distintos escenarios socio históricos, contextuales, y cuyas aportaciones han permitido avanzar y retomar concepciones de notoria aplicabilidad, siendo de esta manera en el que las aportaciones, hacia un objetivo coma tal en el que se entienden las premisas derivadas de un proyecto en su fase final; se reafirma, no solo, como un resultado carente de movilidad, sino por el contrario, revestido de una total reflexividad, consciente y abierto hacia más posibilidad, latente y expuesto a una continua integridad; acentuando así, el indicar y actuar desde su base híbrida preliminar, en el que refiere, presenta y promueve la no determinabilidad, sino que cree y se mantiene en una constante y creciente función.

5.2 Recomendaciones

En este apreciar, la presente proposición que se vierte desde una esquema interdisciplinar, en el cual se logra precisar con puntal afinidad, un sentir actitudinal como elemento a considerar hacia una presencia participativa que convive, en un escenario en particular , correspondiente al contexto de universalidad, desde donde la interrelación y conformación de elementos capaces de consolidar y reconfigurar posturas de mayor responsabilidad, se promueven desde una entender en red, en el que las dimensiones del actuar bajo una consigna unilateral, está adherida a un esquema de preconceptos que han dejado de tener representatividad; y hoy por hoy, se postran en un espacio referencial, en el que no figuran como entes a desdibujar, sino más bien como plataformas de contraste universal, desde dónde si es posible, reasignar, precisar y visualizar, alicientes de una mejor interrelación. Siendo precisamente, parte de los objetivos que conforman a la presente investigación en la que se señala como una propuesta de orientación, hacia la mejora del tratamiento educativo para la diversidad, como uno de los argumentos, capaces de participar en el transformar de una conciencia actitudinal desde la actuación interdisciplinar, y que en sí, se categoriza en la determinación de un argumento promotor; de, y hacia la generación de Paz.

En este sentido se presentan algunas consideraciones de continuidad que funcionarían, como agenda a seguir en un siguiente estadio de exploración, en concordancia con el esquema de generar un bagaje de notoria empleabilidad, capaz de precisar el diseño de proyecto interdisciplinar.

Reconfigurar propuestas derivadas de futuras reflexiones, hacia las propias experiencias que de la presente emerjan.

Proponer y afinar diseños de argumentación académica que permitan investigar conceptos devinientes de los distintos campos del saber, tendientes a la consolidación de nuevos esquemas de exploración.

Dar continuidad a la precisión e indagación hacia nuevas disciplinas que coadyuven a la elaboración de procesos de indagación, como esta investigación, y que a su vez conforme parte de la general objetivación.

Retomar los datos y hallazgos representativos aquí expuestos, para la formalización de nuevos esquemas y vías de investigación que permitan contribuir a la generación de más y mayor conocimiento así como de su propia difusión.

Crear las estrategias pertinentes que conduzcan al acercamiento de los distintos escenarios relacionados con los tópicos aquí expuestos, que contribuyan a la consolidación y fortalecimiento de propuestas y generación de programas aplicables a los distintos contextos de interés general.

Apreciar y reconfigurar el intercambio presente y futuro hacia contextos de divulgación distintos a los hasta ahora exploradas, capaces de amplificar los posibles esquemas de participación e investigación.

Apertura y expandir los objetivos con vías a dilucidar y acondicionar los propios esquemas de interacción interdisciplinar, orientados a la constante transformación, de una manera gradual.

Concatenar los hallazgos revelados en el presente estudio con propuestas a fines y de subsecuente incursión, que permitan la estructuración formal y adscripción de un proyecto como tal, orientado a la promoción de paz.

La articulación de vértices y directrices con capacidad de actuación en, y en los distintos escenarios conformantes del propio entramado global; que en sí, generen conocimiento integral, propuesto a partir del facilitar nuevos esquemas de concientización.

Dándose así, finalmente las pautas que corresponderían a la descripción permanente de un bosquejo innovador capaz de apreciar desde, y en las distintas disciplinas adscritas al saber, los argumentos, que no solo circunstanciales, sino desde un emblema transformacional, flexible y presente en la atención de contextos multicompuestos, esquemas propuestos en la incursión y promoción de paz, desde la investigación científica, a partir de una postura actitudinal favorable y consciente, con los firmes propósitos de delineación y contribución, a la, y eterna expansión.

Bibliografía

- Adams, D. (Ed.). (1991). *The Seville Statement on Violence: Preparing the Ground for the Constructing of Peace: Disseminated by Decision of the General Conference of UNESCO at Its Twenty-fifth Session, Paris, 16 November 1989*. Unesco.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.
- Alice, B. (1957). *La educación en la nueva era*. Editorial Sirio. Barcelona.
- Ander-Egg, E. (1999). “Qué es y qué no es la interdisciplinariedad”, en *Idem, Interdisciplinariedad y educación*, Río de la Plata, Argentina, Editorial Magisterio. 25-42.
- Arnáiz Sánchez, P. (2005). Fundamentos de la educación inclusiva, en C. ALBA Pastor, M. P. Sánchez Hípola y J.A. Rodríguez Rodríguez (coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación-Universidad Complutense, 25-43.
- Bailis, S. (1974). “The Social Sciences in American Studies: An Integrative Conception”, *American Quarterly*, Vol. 26, No. 3, 202-224.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Benedito, V., & Ríos, R. M. (1984). *La investigación en el ICE de la Universidad de Barcelona:..., RM Ríos* (Vol. 28). Edicions Univers. Barcelona.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2003). Descriptive studies: Assessment, evaluation, and research. *Research in education*, 9, 114-158.
- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Ediciones Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue?, en C. Clark, A. Dyson y A. Millward (eds.), *Towards Inclusive School?* London: Routledge, 79-89.
- Bravo, M. P. C., Eisman, L. B., & Pina, F. H. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

- Brewer, G. (1999). "The Challenges of Interdisciplinarity", *Policy Sciences*, Vol. 32, No. 4, *The Theory and Practice of Interdisciplinary Work*, pp. 327-337.
- Brzustowski, T. A. (2000). Some observations on the role of science in public policy", en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, 388-390.
- Burke, R. et al. (2007). "Toward a Definition of Mixed Method Research", en *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, no. 112, pp. 112-133.
- Cardona, A. J. (1991). *La evaluación del centro educativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe
- Carrizo, L. (2004), "El investigador y la actitud transdisciplinaria. Condiciones, implicancias, limitaciones", en Idem et al, *Transdisciplinarietà y complementariedad en el análisis social*, UNESCO, pp. 46-65.
- Cerdas A. E. (2012). El efecto mariposa en la educación para la paz. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 185-206.
- Colás Bravo, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 46(4), 407-421.
- Courtis, C. (2005). La protección de los derechos económicos, sociales y culturales a través del artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. *Protección internacional de los derechos humanos: nuevos desafíos*.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and psychopathology*, 7, 313-313.
- Delgado, R, & Vasco, C. E. (2007). Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público. *Espacio público y formación ciudadana*, 115-133.
- Delors, J. (1996). *de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro*.
- Derechos Humanos, C. (1989). de las Naciones Unidas. *Concluding Observations of the Human Rights Committee: Canada*"(7 de Abril de 1999) CCPR/C/79/Add, 105.
- De Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. UNESCO, OREALC.

- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En: M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Edelman, G. M., Reeke, G. N. J., Gall, W E., Tononi, G., Williams, D., y Sporns, O (1992)., «Synthetic Neural Modeling Applied to a Real-World Artifact», *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 89 pp. 7.267-7.271.
- Edelman, G. M. (1989). *The remembered present: A biological theory of consciousness*. Basic Books.
- Egea G, C., & Sarabia S, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, (73), 29-42.
- Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 113-126.
- Elster, J. (2010). One Social Science or Many? en UNESCO-International Social Science Council, *World Social Science Report. Knowledge divides*, Paris,199-202.
- Fernández, B. F. (2004). Ciencia, tecnología y humanidades para el siglo XXI. *Ideas en torno a una tercera cultura* (inédito), El Escorial.
- Florido, B. P., & Mérida, J. A. M. (2000). Algunos referentes histórico-conceptuales del estudio de la conciencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2), 349-358.
- Follari, R. (2005). “La interdisciplina revisitada”, *Revista Andamios*, no. 2, Universidad de la Ciudad de México.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion, and diversity: a textbook*. Buckingham: Open University Press.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. *Ed. Siglo XXI, México, DF*.
- Galavotti, M.C. (2000). What makes science unique in the experience of mankind? The specificity of the scientific approach, en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, 80-82.
- Gell-Mann, M. (1998). Information measures, effective complexity, and total information. *Complexity*, 2(1), 44-52.

- Gento, P. S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 581-595.
- Gibert, J. (1999). “Complejidad en Ciencias Sociales: ¿Tema matemático, filosófico, científico o de jerga postmoderna?”, (inédito), 9 p.
- Ginzburg, C. James D. Herbert, W. J. T. Mitchell, Thomas F. Reese, Ellen Handler Spitz. (1995). Inter/disciplinarity, *The Art Bulletin* (Vol. 77, No. 4, pp. 534-552).
- Graden, J. L. y Bauer, A. M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas, en S. Stainback y W. Stainback (eds.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 103-117.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guerra, S. MA (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación educativa de centros escolares*.
- Hamdam, M. A. (2000). Science as a productive force, en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, 92-94.
- Hammersley, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism, en J. T. E. Richardson (eds.), *Handbook of Qualitative Research. Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester, UK: British Psychological Society Books, 159-175.
- Heckhausen, H. (1975). “Algunos acercamientos a la interdisciplina: disciplina e interdisciplinarietà”, en Leo Apostel et al. *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza e investigación en las Universidades*, ANUIES, 89-99.
- Hernández S. R., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirsch, G. et al, (2008). “The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research”, en *Handbook of Transdisciplinary Research*.
- Hopkins, K. D., Hopkins, B. R., & Glass, G. V. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*.
- Hoyningen-Huene, P. (2000). The nature of Science en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, 52-56.

- Hunt, L. (1994). "Virtues of Disciplinarity", *Eighteenth-Century Studies*, vol. 28, no. 1, 1-17
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2004). *INEE minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction*. Paris: INEE.
- INEE, 2004. *Minimum standards for education in emergencies*. Paris: Inter-agency network for Education in Emergencies.
- Jares, X. R. (1992). *Educación para la paz*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jares, X. R. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Bakeaz.
- Jares, X. R. (2004). Educar desde y para la verdad y la esperanza. *Diálogo filosófico*.
- Jares, X. R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*.
- Jares, X. R. (2006). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas. *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, 4, 75.
- Landsheere, G.D., & Mialaret, G. (1971). La investigación pedagógica.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Lee, R. (2005). "Cultural Studies, Complexity Studies and the Transformation of the Structures of Knowledge", en *Cultural Studies*, 17 p.
- Lee, R. E. et al. (2005). *Ciencias Sociales y políticas sociales: de los dilemas nacionales a las oportunidades mundiales*, UNESCO, La Plata / Montevideo.
- Llinas, R., & Ribary, U. (1993). Coherent 40-Hz oscillation characterizes dream state in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 90(5), 2078-2081.
- López, J. M. T. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía*, 64(234), 227-248.
- López Melero, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: del homo sapiens al homo amantise, en A. Sánchez Palomino y cols. (coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería, 31-60.
- Lorenz, E. N. (1963). Deterministic nonperiodic flow. *Journal of the atmospheric sciences*, 20(2), 130-141.

- Luria, A. R. (1973). The frontal lobes and the regulation of behavior.
- Maldonado, C. (2008). “Complejidad y ciencias sociales desde el aporte de las matemáticas cualitativas”, en *Cinta de moebio*, 33, pp. 153-170.
- Maldonado, C. E. (1999). *Visiones sobre la complejidad*. Ediciones el bosque.
- Manfred Max Neef. (1997). *Desarrollo a escala humana*. CEPAAUR. Medellín.
- Martínez-Freire, P. F. (2001). *Filosofía actual de la mente*. Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga.
- May, R. (2000). “Scientific approach to complex systems”, en UNESCO, World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment, UNESCO, Inglaterra, pp. 63-65.
- Mayor, F. (1991). The role of UNESCO in the development of international cooperation. *Cooperation and Prosocial Behaviour*, 301.
- Mayor, F. (1996). UNESCO publishing Tolerance. *Cultures of Peace, Paris*.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 266-269.
- Medina, A., Domínguez, M^a. C., y Medina, C. (2010). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: las nuevas escuelas y docentes. En F. Sadio (ed.). *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (pp. 19-50). Granada: Ediciones K&L.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 3-17.
- Metcalf, J. et al, (2006). Collaborating across sectors. The relationship between the Humanities, Arts and Social Sciences (HASS) and Science, Technology, Engineering and Medicine (STEM) sectors, Council for Humanities, Arts and Social Sciences, pp. 10-47.
- Monclus, A., & Sabán, C. (1999). *Educación para la paz: contenidos y experiencias didácticas*. Editorial Síntesis.
- Monclús, A., & Sabán, C. (2008). Educación para la paz: Enfoque actual y propuestas didácticas.

- Monclús, A. (2008). La función de la UNESCO en la promoción de la cultura de paz. *Ética universal, cultura de paz y Educación Ciudadana. Granada: Grupo Editorial Universitario*, 45-51.
- Mayor, F., & Tanguiane, S. UNESCO (1997).
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Interdisciplinariedad en la educación*. “Sobre la interdisciplinariedad”. Río de la Plata, Argentina: Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Paidós*, Barcelona.
- Najmanovich, D. (2002). From paradigms to figures of thought. *Emergence*, 4(1-2), 85-93.
- OCDE, Development. Economic Analysis, & Statistics Division. (2003). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2003*. OCDE.
- Odhiambo, T. R. (2000). The responsibility of science in the alleviation of poverty in the world”, en en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, 118-120.
- OEA, (2005). Ciencia y tecnología para el desarrollo social. Antecedentes y contexto”, en *Ciencia, tecnología, ingeniería e innovación para el desarrollo. Una visión para las Américas en el siglo XXI*, Washington, 69-88.
- Olvera, G. R. M. (2001). *Las Ciencias Sociales hoy*, (inédito).
- ONU. A. G. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Padua, J. (1979). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales.
- Palacios, S. G. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13-34.
- Palacios, S. G. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 581-595.
- Palta, J. (2000). “Uncertainty and complexity: a mathematician’s point of view”, en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, pp. 125-127.

- Parrilla, A. (2005) De la colaboración a la construcción de redes. En: N. Martínez (Coord.) *Tejiendo redes desde la Psicopedagogía*. (pp. 7-25). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Payne, S. (1999). "Interdisciplinarity: Potentials and Challenges", *Systemic Practice and Action Research*, Vol. 12, no. 2, pp. 173-182.
- Perez, S, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.
- Permana, S. (2003). "Towards Complexity of Science", (inédito), 7 p.
- PNUD. (1999). *Informe sobre desarrollo humano 1999*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Popkewitz, T. S. (1988). Educational reform: Rhetoric, ritual, and social interest. *Educational Theory*, 38(1), 77-93.
- Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. Routledge & Kegan Paul.
- Prigogine, I. (1989). The philosophy of instability. *Futures*, 21(4), 396-400.
- Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, (2004). "*La carta de la transdisciplinariedad*", Convento de Arrábida, Portugal, 1994, *transcripción en Ezequiel Anderer-Egg*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, pp. 107-110.
- Puig, R. J. (1992). *Educación moral y cívica:[Cajas rojas]* (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. [Internet]. 2001 [citado 10 de abril de 2012].
- Real Academia Española (2011). Diccionario de la Real Academia Española (2001). *Recuperado de <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta>*.
- Rodríguez, G. G. J. & García, E.(1999). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Romero, Clara, P. (2002). "Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo" (inédito), Huelva, pp. 1-10.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, (8), 9-26.

- Rubio, A. R., & Fernández, M. I. R. (2008). El estudio de la consciencia: Perspectivas fundamentales.
- Sacristán, G. J.(1992):«Currículum y diversidad cultural». *Educación y*.
- Sandoval, M. (2002). Hacia un modelo educativo inclusivo, *Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Retos para la Próxima Década en la Unión Europea y sus Implicaciones Organizativas*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Sanjuan, M. (2005). “La complejidad en la ciencia” (inédito), Madrid, 3 p.
- Secretaría de Educación y Cultura, 2007. *Programa Estatal de Educación en Sonora: Gobierno del Estado de Sonora–SEC*.
- Sotolongo, P. et al, (2006). “Las Ciencias Sociales de un nuevo tipo”, en Idem, La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. *Hacia unas Ciencias Sociales de nuevo tipo*, Argentina, pp. 79-94.
- Sotolongo, P. et al. (2006), bis. “La complejidad y el nuevo ideal de racionalidad”, en Idem, La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. *Hacia unas Ciencias Sociales de nuevo tipo*, Argentina, pp. 35-45.
- Stahel, A. (2006). “Complejidad y Ciencias Sociales”, (inédito), Cátedra UNESCO, Colombia, 21 p.
- Stake, R. E.(2000). Case studies. *Handbook of qualitative research*, 435-454.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Octaedro.
- Suárez, J. et al, (2008), “La complejidad y sus ciencias (Presentación). Complejidad y escala en las organizaciones sociales”, *Revista de Occidente*, nº 323, 10 p.
- Swaine, D. T. (1952). “Experiences in Interdisciplinary”, *American Sociological Review* (Vol. 17, No. 6, 663-669).
- Tharp, R. G., Estrada, P. Dalton, S.S. y Yamauchi, L.A. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.
- Thomas, D. S. (1952). Experiences in Interdisciplinary Research. *American Sociological Review*, 17(6), 663-669.

- Thompson K. J. (2005). *Humanities, culture, and interdisciplinarity: The changing American academy*. SUNY Press.
- Tiesinga P, Fellows JM, Sejnowski T. (2008). Regulation of spike timing in visual cortical circuits. *Nat Rev Neurosci*; 9: 97-109.
- Tuvilla, J. (2003). Programas internacionales de Educación para la Paz. In *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 305-340).
- UNCTAD, T. (2008). Development Report 2008. *New York and Geneva*.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (1996). Declaración y plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia 1995, París, Unesco.
- UNESCO. (2000). Declaration on Science and the use of scientific knowledge, en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, 462-467.
- UNESCO. (2001) The state of science and technology in the world, 1996–1997. UNESCO Institute for Statistics. Montreal, Quebec: 57 p.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2007). WHO (1994). *Community-based rehabilitation for and with people with disabilities*.
- UNESCO-International Social Science Council. (2010). Knowledge fragmentation: One Social Science, Disciplines apart? Worlds apart”, en Idem, *World Social Science Report. 2010. Knowledge divides*, Paris, 353-354.
- UNESCO (1999). *La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco para la acción*, Santo Domingo-Budapest.

- Valenzuela, V. A., & Guillén, L. M. (2011). *Indicadores de exclusión en la educación: acercamiento a la exclusión e inclusión educativa*. Universidad de Sonora, División de Ciencias Sociales, Cuerpo Académico Multiculturalidad, Identidad y Cambio Social.
- Vilarrasa, A. (1990). "Las educaciones finales. ¿Nuevas 'marías'?" *Cuadernos de Pedagogía*, 180, pp. 37-40.
- Wang, M., Reynolds, M. y Walberg, H. (1995). Serving students at the margins. *Educational Leadership*, 52 (4),12-17.
- Wear, D. (1999). "Challenges to Interdisciplinary Discourse", *Ecosystems*, Vol. 2, No. 4, pp. 299-301.
- Wille, R. (2008). "Transdisciplinarity and Generalistic Science and Humanities", en P. Ecklund y O. Haemmerlé (edits): ICCS, Springer, Berlin, pp. 62-73.
- Woodhouse, Mark. (1996). *Paradigm Wars: Worldviews for a New Age*. Frog Ltd
- World Commission on Culture. (1995). *Our creative diversity: report of the World Commission on Culture and Development*. Unesco.
- Yin, Robert K. 1997. "Case Study Evaluations: A Decade of Progress?" *New Directions for Evaluation* 76. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yoshikawa, H. (2000). Reformation of scientific Disciplines", en UNESCO, *World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*, UNESCO, Inglaterra, 76-79.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario–Escala sobre integración educativa e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas.

<p>Cuestionario–Escala sobre</p> <p>INTEGRACIÓN EDUCATIVA E INCLUSIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DIVERSAS</p>	<p>Hombre <input type="checkbox"/></p> <p>Mujer <input type="checkbox"/></p> <p>Edad: _____</p> <p>Carrera: _____</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A continuación, coloque una + en la casilla que corresponda a su opinión o a la de los sectores que se citan, en relación con la integración e inclusión:

1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre), 5 (siempre)

1.- La actitud ante la integración e inclusión es favorable por parte de

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.1.- *Padres o madres de estudiantes*

1.1.1.- sin necesidades especiales	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.1.2.- con necesidades especiales	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					

1.2.- *estudiantes*

1.2.1.- sin necesidades especiales	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.2.2.- con necesidades especiales	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					

1.3.- *Profesores*

1.3.1.- de centros ordinarios de Educación Infantil	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.3.2.- de centros ordinarios de Educación Primaria	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.3.3.- de centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria ...	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.3.4.- de	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.3.5.- de Formación Profesional	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.3.6.- de centros específicos (con alumnos segregados)	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					

1.4.- *Especialistas*

1.4.1.- en Pedagogía Terapéutica	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.4.2.- Orientadores	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					
1.4.3.- Miembros de equipos	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					

1.5.- <i>Otros sectores</i> (citar	<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> <td style="width: 20px;"> </td> </tr> </table>					

A partir de aquí, coloque una + en la casilla que corresponda, según elija:

1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre), 5 (siempre)

2.- Deben ser educados en régimen de integración e inclusión los estudiantes con necesidades

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 2.1.- Intelectuales
 - 2.1.1.- leves
 - 2.1.2.- medias
 - 2.1.3.- profundas
- 2.2.- De visión
 - 2.2.1.- leves
 - 2.2.2.- medias
 - 2.2.3.- profundas
- 2.3.- De audición:
 - 2.3.1.- leves
 - 2.3.2.- medias
 - 2.3.3.- profundas
- 2.4.- Motóricas o de movimiento
 - 2.4.1.- leves
 - 2.4.2.- medias
 - 2.4.3.- profundas
- 2.5.- Caracteriales o de conducta
 - 2.5.1.- leves
 - 2.5.2.- medias
 - 2.5.3.- profundas
- 2.6.- Compensatorias de carencias socio-familiares
 - 2.6.1.- leves
 - 2.6.2.- medias
 - 2.6.3.- profundas
- 2.7.- Otras (señalar tales necesidades)

3.- Tipo de integración o inclusión que resulta más conveniente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 3.1.- Todo el tiempo en el aula ordinaria (integración plena) atendidos por el profesor ordinario y por especialistas o de apoyo
- 3.2.- La mayor parte del tiempo en el aula ordinaria y algún tiempo en aulas diferentes (atendidos por especialistas o de apoyo)
- 3.3.- Todo el tiempo en aulas diferentes (atendidos por especialistas) en el mismo centro ordinario
- 3.4.- Parte en aulas ordinarias de centros ordinarios y parte en centros específicos
- 3.5.- Otro tipo (señalar)

4.- Ventajas que ofrece la integración e inclusión

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4.1.- *Ventajas para estudiantes con necesidades especiales*

- 4.1.1.- Son aceptados por la sociedad en general
- 4.1.2.- Son aceptados por parte la comunidad en que está el centro
- 4.1.3.- Son aceptados por los alumnos sin necesidades especiales
- 4.1.4.- Son aceptados por los padres de alumnos sin necesidades especiales
- 4.1.5.- Son mejor aceptados por sus propios padres
- 4.1.6.- Mejora su desarrollo afectivo o emocional
- 4.1.7.- Mejora su desarrollo intelectual
- 4.1.8.- Mejora su rendimiento académico o escolar
- 4.1.9.- Mejora su desarrollo social
- 4.1.10.- Otras ventajas (citar)

4.2.- *Ventajas para estudiantes sin necesidades especiales*

- 4.2.1.- Mejora su desarrollo social
- 4.2.2.- Mejora su desarrollo afectivo o emocional
- 4.2.3.- Mejora su comportamiento
- 4.2.4.- Mejora su desarrollo intelectual
- 4.2.5.- Mejora su rendimiento académico o escolar
- 4.2.6.- Otras ventajas (citar)

4.3.- *Ventajas para el funcionamiento del centro*

- 4.3.1.- Mejora la profesionalización de los profesores
- 4.3.2.- Mejora la organización y la planificación
- 4.3.3.- Mejora la utilización de los espacios
- 4.3.4.- Mejora el empleo de los materiales didácticos
- 4.3.5.- Mejora la realización de la evaluación de todos los alumnos .
- 4.3.6.- Otras ventajas (citar)

5.- Cómo mejorar la integración e inclusión de estudiantes con necesidades especiales

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5.1.- *La integración e inclusión mejorará con dotación de recursos materiales necesarios*

- 5.1.1.- Con menos de 11 unidades de clase en el centro.....
- 5.1.2.- Con centros y aulas adaptados y sin barreras arquitectónicas
- 5.1.3.- Con instalaciones adecuadas a las necesidades especiales

- 5.1.4.- Con mobiliario adecuado a sus necesidades especiales
- 5.1.5.- Con materiales didácticos adaptados a sus necesidades especiales
- 5.1.6.- Con otros recursos (citar)

5.2.- *La integración e inclusión mejorará con dotación de recursos personales adecuados*

- 5.2.1.- Con Profesores convencidos de la conveniencia de la integración
- 5.2.2.- Con personal especializado de apoyo a necesidades especiales
- 5.2.3.- Con personal auxiliar para ayuda de alumnos con necesidades especiales
- 5.2.4.- Con intervención de padres de alumnos
- 5.2.5.- Con no más de 2 alumnos con necesidades especiales por aula o grupo de alumnos
- 5.2.6.- Con otros recursos personales (citar)

5.3.- *La integración e inclusión mejorará con el empleo de metodología apropiada*

- 5.3.1.- Diagnóstico adecuado de los alumnos con necesidades especiales
- 5.3.2.- Aceptación de que todo alumno posee conocimientos de los que hay que partir
- 5.3.3.- Utilización de entorno y contexto próximo al alumno como base para ampliar su conocimiento
- 5.3.4.- Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades especiales
- 5.3.5.- Actividad de los alumnos
- 5.3.6.- Trabajo en equipo de profesores (enseñanza en equipo)
- 5.3.7.- Participación de alumnos en todas las fases de enseñanza y aprendizaje
- 5.3.8.- Trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos
- 5.3.9.- Facilitación del éxito de los alumnos
- 5.3.10.- Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos
- 5.3.11.- Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar)
- 5.3.12.- Horario flexible
- 5.3.13.- Otros principios metodológicos (citar)

5.4.- *La integración e inclusión mejorará con actitudes positivas de los grupos que siguen*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 5.4.1.- De padres de alumnos con necesidades especiales
- 5.4.2.- De padres de alumnos sin necesidades especiales
- 5.4.3.- De alumnos sin necesidades especiales
- 5.4.4.- De alumnos con necesidades especiales
- 5.4.5.- De equipos directivos de los centros educativos
- 5.4.6.- De profesores no especialistas en Educación Especial
- 5.4.7.- De profesores especialistas en Educación Especial

- 5.4.8.- De otros especialistas (fisioterapeutas, cuidadores, etc.)
- 5.4.9.- De otros sectores (señalar)

5.5.- *La integración e inclusión mejorará con adecuada organización y planificación*

- 5.5.1.- Información sobre integración e inclusión
- 5.5.1.1.- a padres de alumnos sin necesidades especiales
- 5.5.1.2.- a padres de alumnos con necesidades especiales
- 5.5.1.3.- a alumnos sin necesidades especiales
- 5.5.1.4.- a los alumnos con necesidades especiales
- 5.5.1.5.- a la comunidad en que se sitúa el centro
- 5.5.2.- Atención personalizada a alumnos con necesidades especiales
- 5.5.3.- Atención adecuada en el aula y centro a los alumnos sin necesidades especiales
- 5.5.4.- Planificación colaborativa de todos los especialistas y no especialistas
- 5.5.5.- Otras (citar)

6.- La educación de estudiantes de culturas inmigrantes debe realizarse

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 6.1.- En aulas ordinarias de centros ordinarios con apoyos personalizados .
- 6.2.- En aulas segregadas de centros ordinarios
- 6.3.-. En centros totalmente segregados
- 6.4.- A través de aulas intermedias (de enlace o de inmersión lingüística) que los prepare para integrarlos en centros ordinarios
- 6.5.- Construyendo contenidos “interculturales”, para todos los alumnos en centros ordinarios, incluyendo aspectos específicos de cada cultura
- 6.6.- De otra forma (señalar)

7.- La educación de estudiantes superdotados intelectualmente debe llevarse a cabo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 7.1.- En régimen de inclusión con apoyos personalizados
- 7.2.- En régimen de inclusión con programas de aceleración
- 7.3.- En régimen de inclusión con programas de enriquecimiento
- 7.4.- En aulas segregadas de centros ordinarios
- 7.5.-.En centros totalmente segregados
- 7.6.- De otra forma (señalar)

Anexo 2. Pauta para la realización de la Entrevista sobre. Tratamiento Educativo de la Diversidad.

Pauta para la realización de la Entrevista sobre. Tratamiento Educativo de la Diversidad. Samuel Gento Palacios (2006).

La entrevista se llevará a cabo después de la aplicación del cuestionario-escala y se entrevistará a *un representante, que previamente haya cumplimentado el cuestionario y que pueda ofrecer información relevante.*

Tipo de entrevista

La entrevista será *de tipo semi-estructurado*

Finalidad de la entrevista

El entrevistador habrá de tener en cuenta la finalidad de la entrevista, que ha de ser concordante con el propósito de la investigación. No se pretende, que la entrevista constituya “per se”, una prueba de fiabilidad o confiabilidad del cuestionario, sino la oportunidad para *enriquecer y profundizar en las respuestas dadas* en dicho instrumento.

Personas a entrevistar

El entrevistado/a podrá ser: Estudiante

Duración y realización de la entrevista: La duración total de la entrevista será de *30 minutos.*

La entrevista *podrá ser grabada en audio o filmada en vídeo*. La grabación o filmación podrá efectuarse en CD, DVD, MP3 ó MP4.

La entrevista comenzará con una *motivación o estímulo* que el entrevistador formulará a la persona entrevistada

Contenidos de la entrevista

Las preguntas que se formulen al entrevistado servirán para clarificar y profundizar en los contenidos incluidos en el cuestionario. Consiguientemente, los contenidos sobre los que se formulen las preguntas del entrevistador se referirán a los epígrafes que figuran en el cuestionario sobre integración e inclusión, tratándose de formular preguntas relacionadas con los datos que el entrevistador haya incluido previamente en el cuestionario que cumplimentó.

En esta pauta se señalan algunas preguntas y aspectos que pueden abordarse con la persona entrevistada; pero la realización de las preguntas concretas y la secuencia con que se realicen quedará a criterio del entrevistador; también quedará a su criterio la posible inserción de otros aspectos u otras preguntas no previstas, pero que considere de interés para el propósito de la investigación.

Motivación o estímulo

Se formulará la siguiente introducción:

“En el Cuestionario-Escala sobre Integración Educativa e Inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales” ha respondido UD. a las preguntas del mismo. Probablemente, hubiera UD. deseado exponer con mayor detalle alguna de las preguntas de dicho cuestionario o hacer alguna aclaración a las mismas. Con este propósito, abordaremos en esta entrevista algunos aspectos sobre el tratamiento de la diversidad o de necesidades especiales de las personas en entornos inclusivos”.

Preguntas que el entrevistador/a formulará al entrevistado/a

1.- “Cree que falta en el cuestionario algún aspecto, que le gustaría añadir, relativo a la integración educativa e inclusión?”.

2.- “¿Por qué cree que son importantes los aspectos que ud. acaba de añadir en esta entrevista?”.

3.- “¿Qué aspectos del cuestionario le han parecido más importantes y por qué?”.

4.- Seguidamente, se mantendrá una conversación con el entrevistado/a para que éste/a manifieste su opinión sobre los aspectos siguientes:

- _ “Actitud ante la integración e inclusión
- _ Posibilidad de educar en régimen de integración e inclusión a estudiantes con distintos tipos y niveles de necesidades especiales o diversas
- _ Tipo de integración e inclusión que resulta más conveniente, en general, y para las distintas necesidades especiales o diversas
- _ Ventajas que ofrece la integración e inclusión: para los estudiantes con necesidades especiales o diversas; para los que no tienen necesidades especiales; para el funcionamiento del centro

_ Cómo mejorar la integración e inclusión de estudiantes con necesidades especiales: con los recursos materiales necesarios; con los recursos personales que se precisen; con el empleo de metodología adecuada; con actitudes positivas por parte de distintos sectores; con una adecuada organización y planificación

_ Cómo debe llevarse a cabo la educación de estudiantes de culturas inmigrantes

_ Cómo debe llevarse a cabo la educación de estudiantes superdotados intelectualmente.

5.- “¿Quiere UD. comentar algún otro aspecto que le parezca de interés en relación con el tratamiento educativo de la diversidad o de necesidades especiales en entornos inclusivos?”.

6.- “Muchas gracias por su cooperación y ayuda”.