



**CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL
DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN PROCESOS DE
ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
PRIMARIA CON UN ENFOQUE INCLUSIVO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**PRESENTA
ANA PATRICIA AGUIRRE MUNGUÍA**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. MARCO ANTONIO GAMBOA ROBLES**

HERMOSILLO, SONORA

SEPTIEMBRE DE 2022



**CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL
DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN PROCESOS DE
ATENCIÓN DESDE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN
PRIMARIA CON UN ENFOQUE INCLUSIVO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRESENTA

ANA PATRICIA AGUIRRE MUNGUÍA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. MARCO ANTONIO GAMBOA ROBLES

HERMOSILLO, SONORA

SEPTIEMBRE DE 2022



“2022: Año de la Transformación”

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 19 de septiembre de 2022.

C. ANA PATRICIA AGUIRRE MUNGUÍA
PRESENTE.

La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación denominado: **“Alumnos con discapacidad en procesos de atención desde la diversidad en educación primaria con un enfoque inclusivo”** manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **viernes 23 de septiembre del 2022, a las 11:00 horas**, en la Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo.

Mtro. Josué Gutiérrez González
Director de la Escuela Normal Superior,
Plantel Hermosillo

ATENTAMENTE



Lic. Dora Cecilia Barrientos López
Subdirectora Académica de la Escuela
Normal Superior, Plantel Hermosillo

GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PLANTEL HERMOSILLO
C.C.T. 26DNL002K

Dr. Marco Antonio Gamboa Robles
Director de Tesis

C.c.p. Dra. Rosa Ascención Espinoza Cid, Coordinadora de Posgrado.
Minutario



ÍNDICE

RESUMEN

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3

1.1 Antecedentes 3

1.2 Descripción de la problemática 8

1.3 Preguntas de investigación 16

1.4 Propósitos de estudio 17

1.5 Justificación 17

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 20

2.1 Conceptualizaciones sobre la inclusión 20

2.2 Fundamentos legales y políticas públicas en el marco de la inclusión 27

2.2.1 Congruencia con los objetivos sustentables de la agenda 2030 de la educación para todos 31

2.2.2 Contexto mundial que impulsa los procesos de inclusión 34

2.2.3 Acciones que favorecen la inclusión en el contexto regional 39

2.2.4 Normatividad nacional que sustenta la inclusión en México 46

2.3 Atención educativa en diferentes momentos históricos a la discapacidad 50

2.4 Formación y prácticas docentes 55

2.4.1 Modelos de formación docente en México 55

2.4.2 Perfil docente y competencias profesionales del educador del siglo XXI 58

2.4.3 Prácticas educativas y cultura inclusiva 64

2.5 Inclusión educativa 67

2.5.1 Dimensiones de la práctica educativa 68

2.5.2 Procesos de atención a la diversidad 71

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA 75

3.1 Paradigma y método 75

3.2 Participantes 77

3.3 Instrumentos para la recogida de datos 78

3.4 Técnicas y estrategias para procesamiento de la información 80

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS 82

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 103

REFERENCIAS 105

ANEXOS

APÉNDICES

RESUMEN

En esta tesis se pretende identificar la percepción que tienen los docentes sobre la educación inclusiva, así como conocer la habilitación que poseen para la atención a alumnos con discapacidad, es decir, como son dichos procesos dentro del centro educativo. El objetivo del estudio fue conocer, describir e interpretar la habilitación que tienen los docentes para atender la diversidad de acuerdo a los preceptos de la educación inclusiva y del modelo educativo actual. El estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, ya que los resultados obtenidos dentro del cuestionario que se aplicó, son interpretados para que el lector tenga la posibilidad personal de inferir y percibir dichos resultados.

Palabras clave: educación inclusiva, inclusión, diversidad, percepción docente.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

En los actuales planes de estudio, es claro el enfoque que se asume en torno al modelo educativo, lo cual implica, particularmente en educación básica, que los procesos y prácticas escolares se deben de planear y operar garantizando los derechos supremos de los estudiantes en cada trayecto formativo. Lo que no queda claro es, si el sistema educativo nacional ha verificado que en las instituciones que la conforman, existan las condiciones necesarias para que los postulados de la educación para todos, que se enmarca en la agenda 2030 de la UNESCO, en la cual se concibe la educación inclusiva como la educación necesaria para atender la diversidad, puedan cumplirse de forma que se garantice a niños, niñas y jóvenes una educación de calidad, sin conceptualizar la calidad educativa desde el enfoque gerencial en educación.

Tales condiciones, deben cubrir los aspectos de actualización de docentes en procesos de diseño, planeación, desarrollo y evaluación de la intervención necesaria que se requiere para responder a las necesidades de los estudiantes en su contexto, asumir las metodologías pedagógicas centradas en el aprendizaje y entender los roles en ese proceso del docente y del alumno, visualizar la gestión educativa de manera que se cuente con los insumos técnicos, materiales y didácticos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que la falla de algún elemento esencial como parte de condiciones idóneas, desencadena fallas múltiples en el logro de los perfiles deseables que deben alcanzar los estudiantes. Por ello, es posible percibir irregularidades en muchas acciones que las instituciones educativas desarrollan, particularmente, se hacen más notorias cuando en la diversidad de las aulas existen personas con discapacidad, necesidades específicas o algún trastorno para el aprendizaje; pues en muchas ocasiones existe el riesgo de segregación o exclusión.

Existen estudios que abordan problemáticas acerca de la inclusión y de los procesos que se deben de llevar a cabo para lograrla; en ese sentido Escandon y Teutli, mencionan que,

La inclusión implica la transformación de las escuelas y de los maestros, y ese esfuerzo no puede ser sólo para un estudiante, sino para todo el alumnado. Implica que el personal de la escuela esté informado, formado, convencido y comprometido con la educación de todos sus estudiantes, y de manera particular de los alumnos y las alumnas que más apoyo requieren, como es el caso de quienes presentan alguna discapacidad. (en SEP, 2010, p.23)

En otro estudio, González (2018), menciona que, "Existen diversas maneras de estudiar la Educación Inclusiva —es decir, se puede acceder a la comprensión del fenómeno desde diversas perspectivas analítico-metodológicas" (p.72). Lo cual nos permite visualizar que el proceso para atender la diversidad en el aula es complejo, realizarlo desde el enfoque inclusivo, lo es aún más; es que las distintas posturas ideológicas y metodológicas que tiene los diferentes actores que se hacen cargo de los procesos educativos, en ocasiones se confrontan y hacen las cosas complicadas. En ese sentido las políticas inclusivas deben orientar al respecto, pero muchas veces se eluden o no se conocen.

El desempeño docente, entonces, es clave para que los ideales educativos de un modelo inclusivo se cumplan; los fines educativos junto con las políticas inclusivas son insumos esenciales para que la función docente se encamine a atender la diversidad con prácticas inclusivas y fortalezca la cultura inclusiva, que son las tres dimensiones trascendentes de la educación inclusiva.

No hay que perder de vista que "El docente es un mediador de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes que accedan al conocimiento por medio de sus propias vivencias, brindando las herramientas necesarias para que desarrollen su capacidad de análisis y reflexión para la adquisición de conceptos y permitiendo la interiorización significativa de cada una de las experiencias". (Rojas, 2016, p.8)

Otra aportación de Rojas, (2016), sostiene que, "El maestro debe reconocer al estudiante como ente activo del proceso de aprendizaje en donde se permita una retroalimentación constante y mutua de todas las actividades realizadas en clase, donde los educandos tengan la oportunidad de expresar sus ideas, procurando una relación horizontal entre el docente y el estudiante" (p.9).

Romero y García (2013), sostienen en un estudio sobre los desafíos de la educación inclusiva en México que, un problema para atender la diversidad en el aula donde existen necesidades educativas especiales (NEE) o discapacidad, es que, los servicios de apoyo de la educación especial han cambiado su función primordial, que es: brindar orientación y acompañamiento a los docentes de aula regular y a los padres de familia para organizar la intervención educativa y brindar la atención diversificada a los estudiantes, como la requieran acorde a sus necesidades en contexto áulico y social, sustituyéndola por otra función para atender de manera segregadora, pues en muchos casos se prefiere el apoyo individual a los alumnos con NEE.

Los mismos autores sostienen en su estudio que los profesionales de los servicios de Educación Especial (EE) revirtieron la prioridad de sus funciones por las siguientes razones:

- Algunos docentes regulares se oponen al trabajo colaborativo con el maestro de apoyo o con otros profesionales de EE.
- Algunos maestros de apoyo se sienten intimidados o inseguros al trabajar con docentes regulares que tienen mayor experiencia.
- No hay las condiciones institucionales para que se realice trabajo colaborativo. No hay tiempos diseñados para ello, no hay los espacios apropiados, ni la disposición de las autoridades para favorecer dicho trabajo.
- No se evalúa de manera sistemática el trabajo de los profesionales de EE, incluyendo, por supuesto, el del maestro de apoyo. La única exigencia que se hace a este personal es la descubrir cierta cuota de atención y, a veces,

ni esto. En contraste, se les pide mucho trabajo administrativo, lo que reduce el tiempo y la calidad de la atención que ofrecen.

- No se evalúa, por tanto, la efectividad del apoyo ofrecido por los educadores especiales.
- La abrumadora mayoría de los docentes regulares y de los padres de familia muestran mucha satisfacción por el apoyo prestado por los educadores especiales, lo que, en cierta forma, se puede explicar por la ausencia de modelos efectivos de educación inclusiva y las bajas expectativas que tanto docentes como padres suelen tener del sistema educativo y de los alumnos respecto de su aprovechamiento escolar. (p.87)

Se aprecia entonces la complejidad para atender la diversidad enmarcada por alumnos con NEE y con discapacidad en un aula de educación regular, dado que no hay mucha coincidencia en la estrategia metodológica y en su congruencia con el modelo inclusivo. El estudio de Sánchez (2010), lo hace notar cuando enuncia que “Esto no ha pasado desapercibido y se vislumbra aún la probabilidad de que la educación inclusiva encuentre el cauce para desembocar toda esa corriente de posibilidades éticas y transformadoras, en donde la unidad de cambio ya no es el alumno, ni la escuela, sino la comunidad escolar, el sistema educativo y la sociedad en general; en donde las dificultades a enfrentar, no las tiene el alumno, sino que se erigen en los entornos” (p.4).

Actualmente la sociedad del conocimiento impulsa a una transformación, para que se amplíe por múltiples medios su divulgación y se profundice en la comprensión de los nuevos hallazgos; esto se convierte en uno de los grandes desafíos del proceso educativo escolarizado, pues una adecuada intervención educativa debe posibilitar el acceso a múltiples fuentes de información, pero además debe orientar sobre su uso y credibilidad para garantizar que sean fuentes confiables, acordes con el modelo educativo. “Es responsabilidad de la escuela facilitar aprendizajes que permitan a niñas, niños y jóvenes ser parte de las sociedades actuales, además de participar en

sus transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, tecnológicas y científicas" (SEP, 2017, p.29).

En los fundamentos del actual modelo educativo oficial para la educación básica en México, queda claro que estamos en un constante cambio social, científico y tecnológico; por lo que es indispensable, contar con los elementos necesarios para asumir la revolución educativa, la cual es un proceso gradual y complejo, es decir, lo llevaremos a cabo paulatinamente como misión del estado y de las instituciones educativas, con ayuda de todos los actores educativos, incluyendo padres de familia, instituciones de apoyo a la educación, organizaciones civiles y sociedad en general; entendiendo que es responsabilidad de todos llevar a cabo este proyecto social de mejora, para lograr realmente un cambio en todos los ámbitos de desarrollo.

Sin embargo, para que se pueda cumplir con el objetivo, es necesario analizar el currículo que marca el modelo educativo. El nuevo planteamiento curricular implica el reordenamiento y la inclusión de los contenidos para determinar, por un lado, qué es hoy lo básico indispensable para enseñar y aprender, por el otro, fortalecer los procesos metodológicos necesarios, para lograr la formación integral de las niñas, niños y jóvenes en el contexto del siglo XXI. En ese sentido el planteamiento de Tedesco y Massimo (2013), como se cita en SEP (2017), "En un mundo globalizado, plural y en constante cambio, este planteamiento debe aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanista y buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales" (p.24).

Por ello los fundamentos teóricos metodológicos y las políticas desde el ámbito global hasta el contexto regional, apoyan el sentido de una educación congruente con la educación para todos, al respecto Reimers (2016), plantea en SEP (2017), que "Esta relación entre lo mundial y lo local es la clave para que el aprendizaje contribuya a insertar a cada persona en diferentes comunidades en las que pueda pertenecer, construir y transformar" (p.25).

Por ello, el sistema educativo propicia el fortalecimiento de las instituciones educativas, para que generen autonomía de gestión acorde a las necesidades de contexto y respondan a la formación de personas capaces de comprender su desarrollo individual, pero que asuman su acción de responsabilidad ciudadana para desarrollar a su vez, el contexto social al que pertenece.

1.2 Descripción de la problemática

Brindar atención educativa a personas con discapacidad, ha sido, en todos los tiempos, uno de los grandes retos del sistema educativo en cada país; particularmente en México, la atención ha cambiado rotundamente en cada momento histórico del currículo oficial; llevando con ello cambios paradigmáticos en la pedagogía y en la metodología acorde con enfoques clínicos, asistenciales, terapéuticos o pedagógicos; por ello desde fines del siglo pasado se ha visto un manejo del discurso de corte humanista para buscar que las instituciones educativas atiendan las necesidades de los alumnos con discapacidad, creando diferentes enfoques para tal fin, desde la atención segregadora en centros especializados exclusivos para personas discapacitadas, pasando por modelos mixtos de atención en escuelas ordinarias con apoyo especializado de expertos de la educación especial, surgiendo la integración educativa, que respeta el derecho de todo individuo a la educación sin restricción, pero con atención individualizada, adaptando un currículo homogeneizador a las necesidades particulares del alumno con discapacidad, pero creando de la misma manera aspectos de segregación.

En las últimas tres décadas se ha ido consolidando otro enfoque bajo el lema de educación para todos, promovido principalmente por la UNESCO, este enfoque inclusivo busca no sólo permitir que a los niños y jóvenes con discapacidad se les permita ingresar en centros educativos ordinarios, sino, que se les dé la bienvenida y se organice la intervención educativa para que todos aprendan junto, entendiendo que, se aprende juntos pero no lo mismo, ni de la misma manera o en el mismo momento; pues la diversidad que implica de manera natural una clase, sirve de evidencia para

entender que todos tenemos el derecho a ser diferentes, así como el derecho a ser incluidos.

Este paradigma es asumido por la inclusión educativa que se ocupa de definir políticas inclusivas que sirven de pauta para generar prácticas y culturas inclusivas; sin embargo para cumplir los parámetros de una escuela inclusiva es necesario realizar varias transformaciones, más allá de las estructurales arquitectónicas y técnicas; es necesario transformar las metodologías y las prácticas educativas, esto implica capacitaciones y actualizaciones de los actores que se encargan del proceso educativo en las instituciones, de manera que se posibilite una nueva organización y funcionamiento institucional que asuma la inclusión como ingrediente inherente a la educación misma.

Tales transformaciones requieren muchos esfuerzos, recursos y voluntades para transformar no sólo los centros educativos de manera aislada, sino, en su conjunto a los sistemas educativos.

En ese escenario es fácil reconocer limitaciones, debilidades, áreas de oportunidad y hasta amenazas que dificultan la inclusión educativa; una de las más difíciles de franquear es las percepciones y creencias que el profesorado tiene sobre las prácticas educativas, con ello darse cuenta que el problema de la inclusión no se encuentra fuera de la escuela, sino, en la escuela misma; en sus rituales, en sus metodologías y la normalización de barreras, en la naturalidad con la que se segrega o se niega el derecho de admisión a alumnos que se consideran fuera del estándar, por lo cual pueden ser un problema para los docentes y para la institución; sin darse cuenta que precisamente el problema es el sistema, la institución y sus docentes que actúan discriminando pero justificando su actuar con falsos argumentos que atentan contra el derecho humano de niños y jóvenes que resultan marginados y excluidos de muchas escuelas.

Si bien, hoy en día, se habla mucho de lo que es la inclusión, pareciera como un tema de moda, sin embargo, el modelo de educación inclusiva existe desde hace,

por lo menos, más de treinta años; el tema de la educación para todos lo ha incluido en la agenda de los foros mundiales que promueve la UNESCO y otras organizaciones; esto implica que la formación de profesores con capacitación para atender el enfoque inclusivo, debió haber sido una tarea desde hace muchos años a través de los currículos de los diversos programas. Este tema pone en discusión las habilidades como docente para poder observar, investigar e indagar como se atienden las prácticas docentes para atender los procesos de atención a la diversidad de alumnos en un aula donde todos tienen el derecho a ser diferentes. Analizar los escenarios que los docentes, han presentado al momento de enfrentarse con alumnos con alguna discapacidad y su preocupación por planificar la intervención educativa que dé cabida a todos y además que permita atender sus necesidades educativas en contexto.

Es interesante conocer la preparación profesional que los docentes tienen y las estrategias, técnicas y herramientas que utilizan para atender las necesidades educativas de todo el alumnado, incluyendo aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE). Analizar el tipo de vinculación que los docentes de escuela ordinaria mantienen con los profesionales de apoyo para atender la inclusión de todos los alumnos, sin distinciones de sus características individuales. Por ello resulta de gran relevancia estudiar con qué elementos teóricos, metodológicos se atienden las prácticas educativas y el papel que juegan los materiales o herramientas adecuados para atender los procesos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, respetando sus características personales a realizar procesos para aprender, así como el grado de autonomía que las prácticas docentes permiten ejercer a los estudiantes para asumir el compromiso de su aprendizaje.

Es necesario puntualizar que la inclusión educativa es tarea de todos los actores educativos y no sólo de profesionales expertos en atender la educación especial, ni ponderar exclusivamente en los procesos inclusivos a quienes presentan alguna discapacidad, necesidad educativa especial o altas competencias, sino a la totalidad de alumnos, pues de una u otra manera todos se enfrentan a determinadas barreras para el aprendizaje y la participación.

Sin embargo, es fácil percibir que en materia de inclusión educativa, se habla mucho, pero se hace poco, pues en muchas escuelas se hace evidente la falta de atención a la diversidad por parte de los maestros frente a grupo; sobre todo, la atención a aquellos estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad, trastornos de aprendizaje o incluso a los que presentan altas competencias en determinadas áreas, también se les excluye de los procesos normalizadores de la intervención educativa; porque ésta se dirige, a cierto grupo de alumnos promedio que se apegan a condiciones de homogeneidad, considerando que de esta manera se atiende a estudiantes iguales, sin percatarse que lo único seguro en un aula es, que todos son diferentes.

Es relevante descubrir que, lo que se estudia en la licenciatura de formación docente, como parte inicial del desarrollo profesional, no es suficiente para atender a la diversidad, ya que el currículo no cuenta con cursos suficientes en las mallas curriculares que posibiliten a los docentes en formación construir competencias suficientes para asumirse como profesores inclusivos, incluso, se percibe que falta formación para realizar diagnósticos profundos que permitan detectar dicha diversidad y, en consecuencia, actuar en un diseño de planeación acorde con las necesidades detectadas en dicha evaluación inicial.

Es frecuente y de cierta forma, común, que cuando los docentes noveles ingresan al ámbito laboral, diseñan su planeación didáctica sin conocer las características peculiares de cada grupo que atenderán, lo cual deja desprotegidos a los de más bajo aprovechamiento académico, pero también deja por fuera a los de alto desempeño, porque, de entrada, ellos superan las expectativas que aquella planeación plantea. La situación se agrava si en los grupos que se planea atender existen algunos casos con discapacidad o necesidades educativas especiales, pues en ese sentido el profesor regular del grupo se desentiende y espera que los expertos en educación especial se hagan cargo de la atención, que, la mayoría de las ocasiones se realiza de manera segregada.

De inicio, los docentes de nuevo ingreso al servicio docente, pueden manifestar una gran cantidad de emociones, en múltiples sentidos, a algunos les motivará a prepararse mejor para poder dar atención adecuada, a otros les frustrará y se desatenderán de su responsabilidad, ignorando a los estudiantes para los que no están capacitados en su atención, o se los envían a los servicios de educación especial, sacándolos de los procesos en donde pudieran aprender junto con sus pares, tal como es su derecho; con los que más se preocupan por encontrar soluciones y atender el derecho humano de todos los niños y niñas, pueden surgir interrogantes que cuestionen cómo atender a este tipo de alumnos, cómo es que se podría adecuar las planeaciones y situaciones de aprendizaje para atender la diversidad de alumnos. Lamentablemente, esta preocupación no es generalizada.

Ciertamente, se presentan casos en los que un profesor no puede sólo realizar la intervención educativa para garantizar distintas formas de razonamiento, de participación y de motivación de aquellos estudiantes con condiciones muy peculiares, eso es en cierta forma normal, por lo tanto es necesario saber pedir apoyo para realizar un proceso de atención de calidad con equidad, sin embargo para asumir esa actitud profesional también se requiere de competencias docentes que posibiliten el trabajo colegiado y actitud empática para resolver en colaboración los procesos complejos en un aula diversificada.

Un aspecto importante en un proceso educativo exitoso que asuma la inclusión, es la utilización de la metodología adecuada para crear condiciones y escenarios que favorezcan los aprendizajes de cada uno de los estudiantes, dicha metodología debe ser congruente con las sugerencias metodológicas que el modelo educativo de un plan de estudios sugiera, el cual comprende los elementos filosóficos, y fundamentos teóricos y pedagógicos que constituyen un paradigma acorde con el tipo de ciudadano que se desea formar; pero, ese es otro aspecto débil en la actualización permanente y continua de los docentes en servicio.

En las políticas y acciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se ubica como uno de los ejes prioritarios, la formación y desarrollo profesional de los docentes, la

cual contempla "la obligación de fortalecer a las normales e instituciones de formación docente para cubrir las necesidades del servicio educativo con maestras y maestros con los conocimientos necesarios (SEP, 2019, p.32). Lo cual resalta el compromiso del Estado en la formación inicial y continua de docentes para cumplir con los fines de la educación, dando continuidad al planteamiento que el modelo educativo de 2017 enunciaba, "Para enfrentar los retos que impone el mundo globalizado del siglo XXI y hacer realidad el planteamiento educativo, es indispensable fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio, y construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen al magisterio" (SEP, 2017, p.114).

Lo anterior quiere decir que, el ser docente implica enfrentar varios desafíos, retos y acciones que se viven día a día, por lo que se debe de considerar que las escuelas que forman a los normalistas deben de ofrecer los elementos necesarios para poder desempeñarse exitosamente ante cualquier adversidad que se presente, como en estos casos, el atender a la diversidad con enfoque inclusivo, basado en diagnósticos pertinentes y adaptaciones curriculares necesarias para que todos los niños y jóvenes aprendan juntos, con igualdad y equidad en una educación de calidad.

La reforma educativa de 2013 creó una Dirección Nacional del Servicio Profesional Docente, que en sus acciones principales evaluaba al docente para impulsar una mejora continua, donde dicha evaluación posibilitaba identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad de la práctica docente, esto para que el maestro lleve a cabo el análisis de sus habilidades docentes y poder retroalimentar sus prácticas para ser cada vez mejor. Dicha estructura se deroga con la puesta en vigor de la NEM del gobierno federal, la cual impulsa un nuevo organismo para organizar un Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), el cual considera que para la evaluación de perfiles docentes se considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos.

Sin embargo, más allá de una evaluación, se debería de impulsar dentro de las escuelas formadoras para docentes, la formación profesional que garantice

competencias de un profesorado inclusivo para atender con calidad la realidad que están viviendo las escuelas en una indiscutible diversidad en cada aula, así como la obligatoriedad de realizar el proceso educativo fundamentado en la inclusión.

De esa manera la actual problemática de atender la diversidad, implicaría que, cuando se presente una situación de aprendizaje, se garantice la eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), donde los profesores posibiliten que todos puedan encontrar múltiples formas de motivación, de razonar y de participar, acorde con los principios de la escuela para todos que promueve la UNESCO.

Una herramienta para atender la diversidad la diversidad puede ser el Diseño Universal para el Aprendizaje, la cual plantea esencialmente, tres principios: 1. Múltiples formas para garantizar la motivación, esto para que los estudiantes estén ocupados en situaciones que les resulten significativas para que estén siempre interesados por lo que hay que hacer y aprender; 2. Múltiples formas para garantizar la representación, que implica la reflexión cognitiva, es decir, análisis de información y generación del conocimiento; 3. Garantizar por múltiples formas la acción que viene siendo la participación de todos en los proceso colectivos e individuales necesarios para construir aprendizajes.

Sin embargo, la realidad es otra, las prácticas educativas además de ser complejas por naturaleza, se convierten en muchas ocasiones en complicadas por la falta de información y capacitación de los docentes para contar con las competencias que un buen servicio profesional docente exige; por ello, para este estudio vale la pena plantear los cuestionamientos que se presentan en el siguiente apartado.

Particularmente en las escuelas primarias donde se asume el objeto de estudio, se aprecian algunos nudos problemáticos en relación a la temática de análisis; las evidencias que se pueden apreciar es cierta organización en cuanto al establecimiento de liderazgo académico, en virtud de que hay un director permanente, esa dinámica alienta de cierta manera al resto del personal académico; pero se observa cierta falta de consenso, incluso falta de análisis y debate para asumir acciones respectivas a las

dimensiones de la gestión institucional que favorezca las condiciones para el proceso educativo, pero se percibe un buen clima laboral y de respeto mutuo entre docentes; se aprecia la preocupación por asumirse como escuela inclusiva, pero se distingue algo de desconcierto en los docentes por no conocer ampliamente las dinámicas inclusivas para atender a la diversidad. Las relaciones entre docentes, poco tienen que ver con la toma de decisiones para favorecer la gestión institucional y cumplir con la misión educativa del centro, más bien se asume cierta relación jerárquica en el liderazgo y una buena aceptación por el resto del personal, en virtud de que no se observan acciones hostiles, en ello se hace notorio cierta desarticulación entre la escuela ordinaria y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a pesar de que coinciden en los espacios educativos, falta mayor vinculación que resalte la responsabilidad compartida para diagnósticas a profundidad las necesidades de cada estudiante, por lo que no planean de manera colaborativa, aunque comparten comentarios sobre el proceso y por supuesto no intervienen de manera conjunta en los procesos áulicos como parte de la condición inclusiva.

En torno a la postura institucional que se pudiera asumir para cumplir con la misión educativa que todo centro escolar tiene, no se aprecia una gestión escolar que fortalezca la dimensión curricular, por lo que cada docente asume la operación de los programas educativos desde su comprensión propia; no se colegia sobre los elementos sustantivos y los fundamentos pedagógicos para hacer congruencia con los fines de la educación estipulados en el modelo educativo; más allá de que exista un plan 2011 y otro 2017, aunados a pautas de la Nueva Escuela Mexicana, los preceptos pedagógicos son coincidentes y todos buscan fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes con procesos centrados en el aprendizaje, pero eso no se aprecia en las planeaciones de los profesores, no es claramente visible que en tales planeaciones se consideren, de inicio, adaptaciones y ajustes razonables para garantizar que todos los alumnos puedan ser atendidos; incluso se observa que las planeaciones didácticas están pensadas en lo homogéneo y no tienen como soporte un diagnóstico que justifique qué se planea y cómo se plantea desarrollarlo.

Cuando algún alumno con diversidad muy notoria llega a una clase, el docente lo que hace es pedir al equipo de la USAER que lo valoren y, prácticamente que se hagan cargo de él, con menor participación de su parte en ese proceso, pero sin establecer mucho compromiso por diseñar estrategias personalizadas para garantizar su participación; en el aula de clase no se aprecia tangiblemente que realicen adaptaciones de materiales o de condiciones para el acceso y la motivación de todos los alumnos; en ese sentido, promover la inclusión de manera natural en el aula al desarrollar dinámicas donde todos son acogidos, es prácticamente un proceso incipiente; aunque debe reconocerse que no existen manifestaciones de discriminación evidente entre estudiantes, ni entre docentes y alumnos, por lo que se considera que con procesos de sensibilización, actualización docente y una gestión escolar pertinente, se podría convertir con cierta facilidad a estos centros educativos en escuelas inclusivas.

Por lo anterior vale la pena plantear las siguientes interrogantes para orientar la investigación.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el grado de habilitación docente para atender de manera competente, la diversidad en el aula?
 - ¿Qué tipo de actualización tiene el profesorado para realizar prácticas educativas congruentes con la educación para todos?
 - ¿La capacitación de los docentes que atienden los procesos educativos es acorde con el modelo pedagógico que sostiene a los planes de estudio vigentes?
 - ¿La práctica docente obedece a una planeación reflexiva de la intervención educativa para atender la diversidad?
 - ¿De qué manera los docentes asumen el enfoque inclusivo para atender los procesos formativos en el aula diversificada?

1.4 Propósitos de estudio

- Conocer, describir e interpretar la habilitación que tienen los docentes para atender la diversidad de acuerdo a los preceptos de la educación inclusiva y del modelo educativo actual.
 - Caracterizar los niveles de actualización que los profesores practican en relación a la educación para todos.
 - Describir e interpretar las creencias, percepciones e ideas que los docentes manifiestan en función del paradigma educativo actual.
 - Analizar y explicar los procesos reflexivos que los docentes reflejan en sus planeaciones de intervención educativa para atender la diversidad en el aula.
 - Conocer e interpretar el grado de dominio del enfoque inclusivo que los docentes manejan para atender a los estudiantes en un aula diversificada.

1.5 Justificación

Este tema pone en discusión las habilidades como docente para poder observar, investigar e indagar como se atienden las prácticas docentes para atender los procesos de atención a la diversidad de alumnos en un aula donde todos tienen el derecho a ser diferentes. Analizar los escenarios que los docentes, han presentado al momento de enfrentarse con alumnos con alguna discapacidad y su preocupación por planificar la intervención educativa que dé cabida a todos y además que permita atender sus necesidades educativas en contexto.

Es interesante conocer la preparación profesional que los docentes tienen y las estrategias, técnicas y herramientas que utilizan para atender las necesidades educativas de todo el alumnado, incluyendo aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE). Analizar el tipo de vinculación que los docentes de escuela ordinaria mantienen con los profesionales de apoyo para atender la inclusión de todos los alumnos, sin distingos de sus características individuales. Por ello resulta de gran relevancia estudiar con qué elementos teóricos, metodológicos se atienden las prácticas educativas y el papel que juegan los materiales o herramientas

adecuados para atender los procesos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, respetando sus características personales a realizar procesos para aprender, así como el grado de autonomía que las practicas docentes permiten ejercer a los estudiantes para asumir el compromiso de su aprendizaje.

Por lo tanto, un estudio que analice, interprete y explique los procederes de los docentes cuando realizan la planeación y la operación de su intervención educativa, permite en todo momento reflexionar sobre las ideas, percepciones y creencias que sostienen las prácticas docentes y los fundamentos teóricos que sostienen los paradigmas educativos, así como los enfoques pedagógicos con los que se realizan las prácticas áulicas.

Epistemológicamente este estudio permite generar conocimientos científicos fundamentados en las categorías y métodos del paradigma investigativo del enfoque cualitativo, ello posibilita describir, explicar e interpretar desde la hermenéutica del investigador, lo que considera sustantivo en la construcción de conocimientos que respondan a interrogantes de la investigación. En el aspecto sociológico, el estudio cobra relevancia porque involucra percepciones y actitudes que un sector representativo de un estrato social, manifiesta en torno a determinados procesos educativos y su impacto con el desarrollo de niños y jóvenes que resultan de profundo interés para la sociología de la infancia. Para el mundo académico, la generación de conocimiento que arroje la investigación propone líneas de reflexión, que, de acuerdo al lector, puedan servir para la toma de decisiones hacia cambios y transformaciones posibles en beneficio de la educación, particularmente hacia la inclusión educativa. En lo profesional, se posibilita reflexionar sobre la calidad de la formación del profesorado y visualizar puntos de énfasis que constituyan retos para la mejora de manera que los nuevos profesionales de la educación respondan a las nuevas necesidades de alumnos y familias en el contexto social.

El impacto social de este estudio puede estar dirigido a las acciones que se tienen que tomar para avanzar a una educación de calidad en donde todos sean incluidos, tanto alumnos como personal, familia, comunidad, profesionales y cualquier

otro protagonista que pueda aportar al desarrollo educativo, además de ponerlo en práctica y analizar de primera mano los retos de los centros escolares como comunidades de aprendizaje, en donde se aproveche la diversidad que se encuentra en ellos para construir en colectivo y proyectar a la solución de problemáticas del contexto inmediato.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptualizaciones sobre la inclusión

La sociedad, es un espacio que se arma como un rompecabezas, cada individuo es una pieza social que complementa el cuadro. En ese conjunto, cada pieza es diversa y tiene su propia función, tiene su forma, su color, su propósito; aislada cada pieza tiene su propio sentido individual, pero en el entramado social cobra una misión relevante. En una sociedad productiva y justa, no podemos dejar de lado una pieza y olvidarnos de ella, porque al final quedaría algo inconcluso y no se formaría un escenario completo como tal. Dicha analogía, puede usarse para referirnos a la inclusión; la diversidad de cada persona le permite ser pieza clave en un determinado rol tanto en lo individual como en el grupo social al que pertenece, no importa si el grupo se ubica en el contexto, deportivo, político, empresarial, educativo, etc.; si la visión es como dinámica colectiva, se pueden lograr procesos bastante fructíferos para todos los miembros del grupo, incluso de beneficio para otros grupos o individuos externos a la agrupación original; eso va conformando redes y comunidades que otorgan sentido a la humanidad misma. En ese sentido, la inclusión da sentido de pertenencia y constituye una tarea importante dentro de la sociedad actual; particularmente, en el tema que nos ocupa, es ineludible concebir los procesos educativos en inclusión. Vale la pena por lo tanto, profundizar en las diferentes concepciones que giran en torno a ella.

Según la RAE, 2021 (Real Academia de la Lengua Española) Define la Inclusión derivado de incluir, del latín *includere* que significa poner algo o a alguien dentro de una cosa, o de un conjunto o dentro de sus límites. Considerando que incluir es un sinónimo de construir.

Considerando la definición, nos invita a que reflexionemos que no es sólo considerar el colocar, en este caso a una persona dentro de un grupo social o institución, sino, considerar que como individuos tenemos nuestras fortalezas y limitaciones; límites que no significan que no podamos actuar más allá de ellos, sino

que nos hacen conscientes y nos permiten reconocer que la interacción social tiene su base en el apoyo mutuo y la participación para contribuir y juntos poder construir.

Como sociedad somos parte de procesos donde cotidianamente se nos invita a la construcción, ya sea proyectos de vida, de negocios, de bienestar para la sociedad, entre otros, lo que requiere del apoyo conjunto. Por ello se entiende por inclusión aquella labor que tiene la intención de otorgar el sentido de pertenencia a alguien a un grupo de personas y brindar la acogida para garantizar la cohesión social, con el propósito de incluir a los individuos a través de la participación activa dentro de un núcleo social, ya sea en el ámbito familiar o educativo, entre otros.

Es necesario mencionar que la historia de la inclusión educativa, está relacionada con la educación especial, debido a ésta surge como una respuesta a las necesidades educativas específicas de personas en la diversidad, pero, nunca se debió percibir a los sujetos que enfrentan barreras para el acceso y la participación escolar como una realidad paralela; por lo que la educación especial y la educación en general, no deberían, ser escenarios separados, más bien, el proceso educativo se debe abordar como un trabajo en conjunto, en donde se reconozcan las necesidades especiales de los alumnos y estos se sientan perteneciente a su grupo.

Es importante que los profesionales de la educación puedan comprender sus propias nociones de inclusión, y a su vez reforzar las debilidades que pueden existir y ser provenientes del sistema de inclusión educativa las cuales se aprecian, de igual forma el abrir el currículo de los docentes, para que profesionales de otras carreras relacionadas a la enseñanza permitan generar conceptualizaciones sobre inclusión, y diversidad. (Niembro, et al, 2021, p.42)

Si consideramos, por lo tanto, que la educación es un derecho humano, todo proceso educativo debe, por visión ontológica, ser un proceso inclusivo; por lo tanto, no tendría sentido hablar de educación inclusiva, pues, la educación es inclusiva o no es educación; sin embargo, siendo conscientes de que existe segregación en muchos ámbitos sociales, incluido el educativo, vale la pena ser reiterativos en aras de avanzar

a una sociedad justa y combatir cualquier forma de segregación. Por lo que no podemos dejar de lado a quienes enfrentan alguna barrera para el aprendizaje sin importar de qué tipo sea, o estaríamos aceptando la educación ineficiente, es decir, si no se cumple dicha inclusión no podemos hablar que se esté ofreciendo una educación de calidad, y se legitima de cierto modo la violación de derechos humanos.

En materia de educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) concibe la educación inclusiva como un derecho de todas las personas por lo tanto deben existir sistemas educativos inclusivos, al respecto González y Fernández (2017), explican que "La educación inclusiva, es un derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, procurando desarrollar el potencial de cada persona" (p.2).

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad. (UNESCO, 2008, p.3)

Coincidiendo con la UNESCO, la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar.

Asimismo, se considera que la educación es un derecho humano para todos, que servirá para toda la vida. Esto quiere decir que, dentro de todas las instituciones educativas deben contar con las condiciones y capacitaciones para desarrollar en la praxis la inclusión, existe una gran diversidad de alumnos y estos deben ser atendidos con calidad y ser acompañados en su desarrollo académico y emocional.

González, M. (2008) expresa que,

Cuando hablamos de escuela inclusiva la propia expresión nos remite a "escuela", acentuando así la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión. Ésta no se dirime únicamente en el aula, ni es el resultado de actuaciones de personas individuales que hacen cosas admirables, pero en aislamiento; es el centro en su conjunto el que ha de articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad. (p.84)

Esa idea coincide con Ainscow (2001), claramente cuando señala,

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (en González, 2008, p.84)

Hoy en nuestros planteles de educación básica, contamos con la Estrategia Global de Mejora continua, derivada de la Ruta de Mejora Escolar, que nos puede permitir planificar acciones que puedan ayudarnos en conjunto para lograr el objetivo de inclusión en nuestras escuelas. Llevando a cabo lo que se manifiesta en el párrafo anterior de no sólo dejar la responsabilidad al docente en el aula, sino en conjunto como escuela, realizar las estrategias pertinentes para incluir a los estudiantes y al mismo colectivo docente.

El acto de incluir significa que, una persona con discapacidad, como cualquier otra, tiene los mismos derechos y las mismas oportunidades dentro de una comunidad educativa. Si se considera que la inclusión es considerada como un derecho humano universal, quien cometa exclusión está entorpeciendo el cumplimiento de la ley. En ese sentido, nuestras escuelas pueden estar cometiendo infracción normativa si consciente o inconscientemente, imponen restricciones de acceso a determinados

aspirantes al servicio, derivado de las condiciones con las que los estudiantes acuden a la solicitud de inscripción; es decir, si se toma como justificación la clase social, sus condiciones afectivas y emocionales, condiciones físicas, etc., para no cumplir con su verdadera función que en conjunto debe desempeñar para un servicio educativo sin reservarse el derecho de admisión. A menudo ese tipo de escuelas desarrolla un fuerte problema de exclusión escolar desencadenando rezagos académicos e inclusive, deserción escolar.

Plantearse el por qué fracasan las escuelas, remite necesariamente a reflexionar sobre en qué medida el centro escolar y sus dinámicas de funcionamiento educativo y organizativo responden adecuadamente a las necesidades del alumnado. Uno de los aspectos que distrae la atención es, precisamente, ese pensamiento de déficit, esa tendencia a patologizar, es decir, a considerar, en base a ciertas características culturales, de etnia, clase social que algunos alumnos o grupos son intrínsecamente menos capaces que otros. Cuando es así, se hace destacar la problemática de la diversidad, del alumnado en riesgo de exclusión escolar sobre las características presumiblemente compartidas por individuos que no responden de manera '*normal*' a las relaciones y prácticas escolares. Pero al poner el acento en las características y peculiaridades de los alumnos y dejar fuera del análisis al escenario organizativo en el que éstos se desenvuelven, la lógica que subyace no es otra que la de considerar que las dificultades de los alumnos están ligadas a sus características personales, sociales y familiares.

Por ello, es común considerar en muchos centros escolares que la forma más eficaz de atender a la diversidad es realizarlo desde el enfoque especializante individualizado segregados; como lo expone Ainscow (2003), cuando reflexiona que,

Algunos afirman que unidades especializadas situadas en el entorno escolar normal pueden ofrecer el conocimiento, el equipamiento y el apoyo de un especialista en un grado que no puede ser igualado de ningún modo en un entorno de aprendizaje ordinario. Según esta corriente dichas unidades son el

único modo de garantizar el acceso factible y eficaz a la educación a determinados grupos de menores. (p.3)

Por lo tanto, insistir que los sistemas educativos deben ser ontogénicamente inclusivos, posibilita organizar, desde todos los ámbitos institucionales de diversos niveles jerárquicos, que la inclusión educativa no es una misión que se cumple al desarrollar ciertas funciones, o que es un propósito temporalizado a un lapso específico; dicha misión es para asumirse por preceptos y principios que hay que regar permanentemente para que ocurra, actualizando políticas, impulsando prácticas y fortaleciendo culturas inclusivas.

Ainscow, (2003), reafirma la complejidad de la dinámica, cuando sostiene que la inclusión es un proceso permanente, es decir "no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas adecuadas de responder a la diversidad" (p.12).

Por otra parte, Granada, et al (2013,) mencionan que la inclusión educativa,

Es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. En política, se desarrollan normas que permitan el resguardo de los derechos de las personas que deben ser incluidas y no minimizadas por sus barreras. Y en la práctica es el desarrollo tanto cultural y político de lo establecido para los procesos de inclusión. (p.52)

Asimismo, la acción que trata de integrar a un cierto grupo de personas que son considerados como minorías en la sociedad, para que participe de la dinámica del

grupo mayoritario, puede ser concebido como inclusión, justificando que esa acción tiene la finalidad de incluir a personas dentro de un grupo social; sin embargo, si esa acción implica que el grupo minoritario debe asimilarse a la cultura hegemónica por considerar que es quien tiene construidas las prácticas sociales consideradas aceptables y funcionales, entonces, eso sólo será una forma más de segregación y marginación, porque va a seguir profundizando en las desigualdades; lo mismo ocurre en los contextos escolarizados, no basta con permitir el ingreso a sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, se requiere darles la bienvenida y acogerlos con verdadero sentido de pertenencia para posibilitar que, aunque sabemos que todos somos diferentes, las diferencias no se noten porque se practica la cultura de atención para todos.

Al respecto Terré (2011), sostiene que "Las escuelas ordinarias con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora una educación para todos, capaz de aceptar diferencias y aportar propuestas que garanticen la calidad de vida" (p.22).

Actualmente, surgen herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que aparece como una respuesta a la viabilidad de los principios de la educación inclusiva, comprendiéndose así, como una estrategia didáctica que aplica los principios universales del diseño universal al diseño del currículo, de tal modo que, el aprendizaje pueda llegar a todos los alumnos de una manera equitativa.

La educación inclusiva significa que todos los niños niñas y jóvenes, con o sin discapacidad, aprendan juntos en las diversas instituciones educativas; aunque no aprendan lo mismo al mismo tiempo ni de la misma manera, si lo hacen compartiendo procesos y experiencias, fortalezas y retos; esos procesos generan de manera natural la cultura inclusiva.

En el caso de la cultura inclusiva enfocada al contexto escolar, podríamos entender que "se refiere al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores

compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes" (Plancarte, 2017, p.219).

Para Moliner, et al, (2016) y Mateus, et al, (2017), la cultura inclusiva es,

La búsqueda de procesos de construcción social y la lucha contra la desigualdad; además, se relaciona con una educación "social, emocional, académica y ética" que tiene como objetivo la transformación del clima escolar. Para diversos autores la cultura inclusiva está orientada hacia la búsqueda de comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, donde se propicia el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa a través del respeto a la diversidad, del intercambio y diálogo, la participación activa y crítica basada en igualdad, justicia y solidaridad. (en Jiménez y Mesa, 2020, p.5)

Dentro del deber docente está promover las culturas del contexto de la región en donde se encuentre, siempre recalcando los cambios que hay que practicar para avanzar en pro de las actitudes inclusivas y comprensivas dirigidas a todos. En los casos en los que se toma en serio la tarea de promover la cultura local es igual o más importante mencionar todas las acciones que debemos de tomar en cuenta para asegurarnos de que la convivencia sea siempre en un contexto favorecedor y cómodo para todos los involucrados, de esta manera los alumnos, maestros y cualquier otro participe en la comunidad son beneficiados, de tal manera que se asegure el crecimiento de cada uno en individual y conjunto.

2.2 Fundamentos legales y políticas públicas en el marco de la inclusión

En nuestro país, la inclusión está respaldada por leyes y normas que garanticen los derechos de todos y se desarrollen para todos. Y hablando de materia educativa es un ámbito importante por el cual se deben de contar. Como marco legal de la

inclusión se reconoce el derecho que tienen los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a una educación de calidad, que considere y respete las diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, cultura, discapacidad, etc. Considerando que la inclusión es la base para combatir la desigualdad social, por lo que la CEPAL (2016), sostiene que "La ampliación del acceso a una educación y salud inclusivas y de calidad, así como al trabajo decente, y la consolidación de sistemas universales de protección social y de cuidado son cruciales para asegurar el bienestar, superar la pobreza, reducir la desigualdad y avanzar hacia la consecución de la Agenda 2030" (p.82).

El derecho a la educación inclusiva abarca una transformación en la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos, ya sean estos formales o informales, para atender las diferentes necesidades de cada estudiante, y así mismo ir eliminando las barreras que se presenten.

En nuestra máxima norma nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3ro. establece que:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (p.2)

Podemos decir, que la carta magna garantiza una educación inclusiva al puntualizar que en las escuelas debe de generarse el respeto a la dignidad de las personas, su enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Dejando de manifiesto que se debe atender a la diversidad sin dejar rezago o exclusión escolar.

Por ello, la Secretaría de Educación Pública, como ente encargado de hacer cumplir el artículo 3ro constitucional en materia de educación, está obligada ahora a vigilar que se cumpla con el proceso de inclusión educativa a nivel nacional. Dicha institución tiene establecidas normas vigentes que señalan puntualmente la forma de cumplir con las condiciones y necesidades que manifiesten los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Cito primero a la recién reformulada Ley General de Educación en su artículo 61 del capítulo VIII relativo a inclusión educativa, establece: "La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. (Ley General de Educación, 2019, p.23)

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

En caso de estudiantes que requieren la atención para eliminar barreras de aprendizaje por discapacidad, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, (2018), mantiene como objetivo atender lo conducente del Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá "promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. (p.1)

En su artículo 12, dicha Ley establece que, "la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional" (p.9). Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

- I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad.
- II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado. (Ídem)

En el artículo 15 menciona que la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, "la formación de la vida independiente y la atención de NEE que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación" (JGIPD, 2018, p.10).

Es por ello que lograr la inclusión educativa es un reto, no sólo de naturaleza educativa, sino política, en la medida que la inclusión supone romper importantes situaciones de desigualdad, injusticia social e inequidad económica. Todas estas dimensiones fincadas en relaciones de poder hiladas de manera local y dentro de las diversas instituciones de la sociedad. Las acciones de inclusión, también, suponen romper con los paradigmas tradicionales entre pobreza y escolarización, es decir, deben partir de las necesidades concretas de los jóvenes y adultos y no de las ideas preconcebidas del hacedor de políticas. (Hernández, 2007 en Arzate, 2015, p.4)

Hoy en día las vigentes reformas educativas que se han realizado, han contemplado, con mayor énfasis, a la inclusión educativa como elemento que forma parte de la educación de calidad que se debe ofrecer en las escuelas. Esto se debe desarrollar conforme se concientice desde lo planteles escolares hasta las autoridades educativas, a valorar los beneficios y prontitud que se requiere para que se ejerza la

inclusión educativa para todos, asegurando este derecho y que las y los estudiantes con discapacidad, o cualquier condición de diversidad, deben tener acceso a la educación. Toca conjuntamente, preparar al profesorado y a las familias de los alumnos que van a la escuela, para que asuman que todos tienen las mismas oportunidades.

2.2.1 Congruencia con los objetivos sustentables de la agenda 2030 de la educación para todos

La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es una hoja de ruta para erradicar la pobreza, proteger al planeta y asegurar la prosperidad para todos sin comprometer los recursos para las futuras generación. Dicha agenda cuenta con 17 objetivos de desarrollo sostenible, con metas específica, que constituyen una agenda integral y multisectorial. En el ámbito de inclusión educativa se hace referencia en su atención como objetivo número 4 de la agenda: "cuando las personas acceden a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza. La educación contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género". (ONU, 2015, p.1)

El objetivo 4 de desarrollo sostenible (ODS 4), de la agenda 2030, constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2015, p.20). La importancia de este objetivo radica en que la educación ayuda a mejorar la vida y el desarrollo sostenible.

Para cumplir con ello, se trazaron una serie de metas, por la cuales solo se citan las que corresponden al cumplimiento de la inclusión:

- Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

- Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
- Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible
- Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. (UNESCO, 2015b, pp.12-24)

Dichas metas cuentan con una serie de indicadores que se considera, deben ser evaluadas no solamente por la autoridad pertinente, sino que a nivel plantel pueden ser empleadas para la valoración del trabajo escolar y como punto de referencia para medir el avance que se tiene para el cumplimiento del objetivo establecido que no es ajeno al desarrollo de la educación básica en México. De esta forma se puede determinar la congruencia de lo que establece la Ley General de Educación y lo que promueve la Agenda 2030 como compromiso entre naciones, por lo que la federación y la entidad federativa deben establecer como reto las estrategias educativas pertinentes, que además inciden en el mejoramiento y sostenimiento del bienestar económico, político y social.

Haciendo un breve análisis del cumplimiento de las metas desde la ejecución de la agenda 2030 en su objetivo 4:

Las autoridades educativas tanto federal como estatal se han esforzado en garantizar la cobertura en educación básica en sus diferentes niveles. Sin embargo, el problema radica en que no se cumple con la calidad y la equidad. Lo cual se agravó por la crisis producida por la pandemia que se ha padecido por más de 30 meses, pues ha acentuado el rezago educativo, que ya existía, pero hoy tiene dimensiones considerables en todos los niveles. Generando un incremento de áreas de oportunidad y necesidades de atención a las y los estudiantes que no lograron los aprendizajes esperados por diferentes factores: poco acceso a las herramientas tecnológicas para la comunicación e información, problemas económicos y familiares, entorno escolar devastado; originando incluso mayor inequidad, debido a que el acceso fue sólo para los estudiantes con mayores posibilidades para la participación técnica y para aquellos donde existen actores en el hogar que realizaron algún acompañamiento sustantivo.

La garantía de que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible ha sido poca, debido a que existe una brecha grande entre lo planeado y lo logrado, pues en más de dos años han incidido no sólo factores de responsabilidad educativa en detrimento de los aprendizajes de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), se conjugaron muchos otros vinculados de manera secundaria a la crisis sanitaria: pérdida de empleos, incremento en los niveles de estrés y frustración, pérdida de familiares, entre otras preocupaciones que provocan en los estudiantes preocupaciones de mayor peso que la construcción de aprendizajes o la responsabilidad autónoma por la auto educación. La debacle sanitaria, puso a prueba también, a los valores humanos y las manifestaciones de apoyo solidario e incondicional al otro.

Finalmente, cuando parece que la emergencia sanitaria va terminando y el confinamiento por pandemia se relaja, las escuelas se encuentran con muchos factores que impiden el retorno exitoso a las aulas: la infraestructura de los planteles fue dañada o deteriorada por falta de mantenimiento y por el abandono, los rituales institucionales aprovechan cualquier situación para continuar en procesos a distancia, o incluso desatendidos por omisiones de compromiso y responsabilidad; si bien durante dicho proceso muchos docentes tuvieron que ingeniárselas e innovar para

poder cumplir de la mejor manera el proceso educativo que provea aprendizajes a los alumnos, muchos otros, aprovecharon para destensar sus responsabilidades educadoras y de cierta manera se vivieron muchas dinámicas de simulación, pareciera que con mucha complicidad social, pues ni alumnos, ni padres protestaron por procesos anómalos de educación, lo mismo ocurrió con autoridades educativas o el resto de la sociedad; a fin de cuentas, esperemos que regresar algunos pasos atrás sirva para tomar impulso y, en breve se comiencen a apreciar nuevas formas y estrategias de enseñar y aprender.

2.2.2 Contexto mundial que impulsa los procesos de inclusión

Anteriormente, se hace mención de los procesos que se han realizado a nivel nacional sobre inclusión educativa. En este apartado, se hace referencia a los procesos de inclusión que se han desarrollado a nivel internacional y que son referentes apropiados para la educación inclusiva en México.

En la labor internacional por la educación destaca la función de la Organización de las Naciones Unidas, ya que promueve diversas estrategias con los Estados Miembros para atender las necesidades de las personas; por ejemplo, en el contexto de la Agenda 2030, las organizaciones reconocen que los derechos humanos, la paz y la seguridad y el desarrollo sostenible para todos sólo pueden disfrutarse si las personas, en toda su diversidad, son incluidas en la sociedad en función de igualdad para todas las personas, como agentes de cambio y como beneficiarias de los resultados de la labor del sistema de las Naciones Unidas. Por lo tanto, es imperativo que la inclusión de todos, incluso de aquellos que presentan alguna discapacidad, se incorpore sistemáticamente en la labor de todas las entidades de las Naciones Unidas.

La integración de la discapacidad, en combinación con medidas específicas, constituye la estrategia clave para lograr la inclusión y el empoderamiento de las personas con discapacidad y sus derechos humanos. La integración de un enfoque de la discapacidad basado en los derechos humanos consiste en asegurar que los derechos de las personas con discapacidad se incorporen en

la labor de la Organización, velar por la participación significativa de estas personas y evaluar los efectos que pueda tener sobre ellas cualquier política o programa. También es un modo de lograr que las preocupaciones y experiencias de las personas con discapacidad constituyan una dimensión esencial de la elaboración, aplicación, supervisión y evaluación de las políticas y los programas en las esferas política, económica y social, a fin de que las personas con discapacidad se beneficien igual que las demás y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad de resultados y fomentar una cultura inclusiva dentro del sistema de las Naciones Unidas. (ONU, 2018, p.1)

Esta estrategia refleja la importancia que, como miembros de ese organismo internacional, tomarla como referencia para reflexionar sobre las acciones que se deben emprender para mejorar y lograr el cumplimiento del objetivo de la inclusión a personas con discapacidad y a la diversidad en general. Dichas acciones se deberán integrar a los diversos ámbitos económico, social, cultural, educativo y político para la planificación de las estrategias específicas que se requieran según las necesidades de las personas en cada país. En materia educativa, en México podemos ver reflejadas dichas intenciones en documentos que van desde la constitución, hasta leyes específicas, planes y programas y otras estrategias nacionales que hoy el estado ha denominado como los fines de la Nueva Escuela Mexicana.

Una reflexión en el contexto de España, asume que, "Inclusión educativa constituye un tema de política educativa de actual abordaje a nivel mundial. Puede definirse como la respuesta a la diversidad desde cauces positivos que se identifica con participación, logros y supresión de barreras de todos los colectivos involucrados" (Martínez, 2021, p.95).

Ante ello, cito un análisis de dos organismos internacionales que abordan el tema de la inclusión educativa, como son la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

La OCDE, desde la década de los noventa nos remiten a una preocupación y toma de decisiones políticas y programáticas en torno a la 'discapacidad' como término vinculado a la inclusión en ese momento. Después surge el tema de la equidad con la que se abren diversas concepciones por las cuales, dicha organización la define por dos dimensiones: imparcialidad e inclusión. La inclusión, entonces, queda definida con "asegurar un mínimo estándar básico de educación para todos, [...] que cada persona sepa leer, escribir y realizar operaciones aritméticas simples, de ese modo atacar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de las privaciones sociales que a menudo provocan dicho fracaso". (OCDE, 2008, p.2). Ante el análisis de la OCDE con respecto a la atención que surgió desde los años noventa en materia de inclusión y que a su vez el termino de equidad fue de importancia primordial, hoy se sigue evidenciando esa necesidad de atención a la diversidad y el reto que se tiene como nación. Diversidad, que cada día demanda con mayor exigencia, de una sociedad que requiere ser incluida dentro del desarrollo, económico, político, cultural y social desde la educación que reciben.

En el caso de la UNESCO, como organismo de la ONU, mantiene una vinculación indiscutible al desarrollo sostenible con rostro humano. Los primeros documentos de UNESCO sobre educación inclusiva hacen referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, como lo indican los publicados desde la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca en 1994; donde no se aludía directamente al término inclusión, pero se conceptualizaba lo que eso significaba.

Por lo cual, si la inclusión no aparece todavía como concepto en dicha Conferencia Mundial, la diversidad es trabajada de manera explícita con el informe emitido por UNESCO en 1997, sobre diversidad creativa, del que cabe destacar su carácter vanguardista, dado que se incrusta en un modelo que se plantea desde la necesidad determinante de una ética global donde se comprometa política y axiológicamente con el pluralismo desde la creatividad y los desafíos de un mundo más mediático; resaltando que, "La situación de los niños en el mundo no puede ser objeto de una solución única universalmente aplicable. Cada situación presenta

contextos y prioridades diferentes. Sin embargo, hay tres principios esenciales: educar, proteger y escuchar" (UNESCO, 1997, p.104).

En 2001 UNESCO creó un Archivo Abierto sobre Educación Inclusiva con el fin de sistematizar experiencias educativas en este ámbito en diferentes países del mundo y de que los responsables en política educativa pudieran examinar la situación en sus propios países y tomar decisiones en esta materia; reconociendo que,

Los países nórdicos en particular, comenzaron a desarrollar sistemas educativos para que un amplio rango de alumnos se educara juntos, incluidos aquellos con discapacidad. Otros muchos países siguieron su ejemplo, aunque más cautelosos, y comenzaron a ampliar el rango de alumnos a ser educados en las escuelas ordinarias. (UNESCO, 2004, p.23)

Seguramente los fundamentos de la Cumbre de Jomtien de 1990, enmarcados en los seis objetivos de la Educación Para Todos que arrojó ese Foro Mundial, sumado a los principios de la Declaración de Salamanca, comenzaban a surtir efectos en las políticas públicas de los países para la atención de ese derecho humano a la inclusión educativa; lo cual se amplía con los acuerdos de la Cumbre de Dakar del 2000, donde se asienta firmemente una política educativa internacional que marca la idiosincrasia de este organismo, legitimando el derecho de todos los niños y niñas a la educación.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), a pesar de no mencionar el término inclusión marcó un punto de partida en la mejora de la calidad educativa, hace énfasis en "ampliar la visión educativa, mejorar las adecuaciones para ponerlos al alcance de todos y sobre todo un aspecto principal es su artículo tercero que comprende universalizar el acceso y a la educación y fomentar la equidad" (UNESCO, 1990, p.5).

En el análisis de la siguiente década, en el Marco de Acción de Dakar (2000), se redefinen nuevos objetivos en el Foro Mundial sobre la Educación, destacando los compromisos que los países asumen, en materia de inclusión educativa:

Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo a las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva. Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos. (UNESCO, 2000, p.39)

En los primeros años del presente siglo, ya puede leerse cómo la inclusión es un proceso de dirigir y responder a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través del incremento de la participación en el aprendizaje, culturas y comunidades, y reducir la exclusión dentro y como resultado de la educación inclusiva, entendida según la UNESCO (2005) como “el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo” (p.13).

Ello requiere “modificar los contenidos, los modelos, las estructuras y las estrategias hacia una visión común que incluya a todos los niños y con la convicción de que es la responsabilidad de los sistemas educar a todos los niños” (Castillo, 2015b, p.125). Introduce, por tanto, un matiz importante que lo vincula a los modelos sociales de la inclusión: la responsabilidad ética y social de las instituciones en esta materia.

De igual forma, en la 48ª Conferencia Internacional de Educación Inclusiva, se plasma que la ocupación de la UNESCO es el de apoyar las actividades de los Estados Miembros para “asegurar la educación de todos los ciudadanos, pero en particular de los marginados o excluidos del sistema, con objeto de poner fin a discriminación en el acceso, así como promover la participación activa y exitosa en todos los niveles educativos” (UNESCO, 2008, p.5).

Sin embargo, con el paso del tiempo y las mismas necesidades que fueron surgiendo en atención a la inclusión y con el desarrollo de los objetivos de Educación

Para Todos, se fueron marcando las pautas para que este tema fuera incluido en la actual Agenda 2030 y que en su ODS 4 pueda "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2015, p.233). A través de la agenda, en efecto, se desean abordar las desigualdades educativas vinculadas fundamentalmente al acceso, participación, procesos y resultados de aprendizaje

Esto quiere decir que la inclusión se enriquece de acuerdo con el modelo social atribuido a los objetivos y metas de la agenda y aunada a los esfuerzos para que los países apuesten por políticas de gobierno que se enfoquen al estudiantado tradicionalmente excluido, como el perteneciente a minorías étnicas, lingüísticas, infancia, familias vulnerables económicamente, pueblos indígenas y personas en situación de discapacidad.

2.2.3 Acciones que favorecen la inclusión en el contexto regional

Para lograr una escuela inclusiva es necesario que los docentes comprendan que los niños que se integran tienen un lugar en la institución por el propio derecho a la igualdad, entender con ello que el trabajo para la inclusión no quiere decir trabajar más, sino trabajar de manera distinta. La tarea central de la inclusión es favorecer los aprendizajes y la participación de los estudiantes, por lo que urge la minimización de las barreras para que las prácticas educativas se consideren en educación para todos.

Los procesos que conforman la inclusión son: el acceso, así como el establecimiento de las condiciones para el ingreso, la permanencia, referida a la formación integral y profesional y por último el egreso. La inclusión permite reflexionar en cómo todos aprenden de cierta manera, que descubran que tienen en común los diferentes alumnos de una clase, en ese sentido, plantear una intervención educativa que pueda ayudar a darse cuenta que las diferencias son parte de la vida, por lo tanto las fortalezas de unos con otros permite avanzar en la construcción de aprendizaje colectivo, al mismo tiempo que fortalece las relaciones de amistad y demás valores humanos.

Desde hace más de una década, se hace énfasis en una serie de características que favorecen la inclusión en el aula, como las políticas educativas puntuales y enfocadas a la inclusión, así como mayores recursos materiales, de infraestructura y equipo y, lo imprescindible, el aumento de profesores preparados para atender la diversidad dentro del aula.

América Latina es una de las regiones inequitativas del mundo, con sociedades altamente segmentadas y segregadas, a pesar de la gran expansión en cobertura, la extensión de la educación obligatoria y las reformas educativas y curriculares que han llevado a cabo numerosos países de la región, no se han logrado reducir en forma significativa las brechas, persistiendo aun, según Duk y Murillo (2011):

- Altos niveles de desigualdad en las oportunidades educativas. Se mantienen mecanismos y prácticas de discriminación, segregación y exclusión que limitan el acceso y permanencia de los estudiantes en su proceso escolar que afectan la convivencia, la integración y cohesión social.
- Una aplicación uniforme del currículo y prácticas docentes homogeneizadoras que no consideran las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo.
- Bajos resultados de aprendizaje, concentrándose especialmente en los sectores y grupos más desfavorecidos, que son justamente los que reciben una educación de menor calidad. (p.11)

Actualmente existen redes de diversos países que llevan una serie de campañas, reflexiones, intercambio de experiencias en favor de la educación inclusiva y realizan acciones que cubran con sus demandas. Por ejemplo, La Red Regional por la Educación Inclusiva de Iberoamérica (RREI) es una coalición de organizaciones de personas con discapacidad, de familias y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay. Su objetivo es incidir a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen sistemas educativos inclusivos, que valoren la diversidad y permitan a todas las niñas y niños aprender

juntos y participar en igualdad de condiciones. A tal efecto, se promueve el diseño e implementación de políticas públicas y el reconocimiento de derechos mediante la producción y difusión de información, la elaboración de solicitudes e informes dirigidos a organismos internacionales de derechos humanos, el lanzamiento de campañas de sensibilización, la realización de capacitaciones, la presentación de dictámenes en casos ante tribunales nacionales e internacionales, el apoyo a iniciativas promovidas a nivel nacional en favor de la educación inclusiva y el establecimiento de redes con otras organizaciones de la sociedad civil.

La preocupación por la Inclusión en Iberoamérica, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región. Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. (Echeita y Duk, 2008, p.1)

Se han realizado diversos foros a nivel mundial en materia de educación, como la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) de Ginebra en el 2008, dedicada a debatir sobre la Educación Inclusiva como el camino hacia el futuro. Ahí se analizaron también, el tratamiento que se daba al respecto en América Latina. Lo que, en seguimiento a los informes latinoamericanos, originó una conferencia regional realizada en 2009 en Santiago de Chile para identificar, avances y desafíos. Generando con ello: un diagnóstico sobre el marco normativo y legal, grupos prioritarios considerados, curriculum e inclusión, problemas y desafíos. Estos últimos mostraron que la calidad, equidad y en menor medida, inclusión, son los tres conceptos que orientan las políticas educativas en América Latina. Al respecto Paya (2010), concluye que,

Desde la perspectiva del análisis realizado, no hay más que un horizonte muy bien construido a nivel teórico y reflexivo, pero desafortunadamente todavía existe una brecha entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando. Se trata de la eterna problemática de la distinción entre discursos teóricos y realidades prácticas, aunque con una diferencia: el acuerdo y la convicción de los diferentes países de que la educación inclusiva es la clave y vía de desarrollo definitivo de la educación. Los discursos políticos han de ir calando en las distintas mentalidades y pasar de éstas a la praxis educativa. (p.140)

Y así, podemos continuar indagando y encontrar múltiples acciones que los diferentes países a nivel regional han realizado en favor a la Inclusión Educativa. Podemos deducir que dichas acciones que favorecen la inclusión son aquellas que ejercen la igualdad y las que plantean las diferencias entre equidad e igualdad, así como, inculcar valores de integración y no discriminación. La inclusión significa pertenecer a una comunidad, donde la escuela tiene que alinear y desarrollar el currículo y las opciones educativas necesarias que dirijan a todos los niños hacia el logro de los propósitos y fines de la educación y del sistema educativo.

A continuación, un recopilado de algunos países de América latina definen la inclusión educativa, citados en los informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de ONU (2008):

En el caso de Brasil, la educación inclusiva constituye un paradigma fundamentado en la concepción de derechos humanos, que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables y supera el modelo de igualdad formal, pasando a incidir para eliminar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela. [...] La educación inclusiva consiste en el conjunto de principios, políticas, estrategias y prácticas destinadas a la democratización de la educación y su permanente calificación, a través del desarrollo de una propuesta pedagógica que asegure a todos los alumnos el derecho de acceso, participación y aprendizaje, en igualdad de

condiciones, sin tipo alguno de discriminación que pueda restringir, impedir o anular el goce de este derecho fundamental.

En Ecuador, la educación inclusiva se conceptualiza desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidez, a los niños, niñas y jóvenes sin distingo de ninguna naturaleza, ni discriminación de ningún tipo, sea racial, económica, cultural, étnica, religiosa y/o con capacidades diferentes o especiales.

Por lo que se refiere a Paraguay, se considera que una educación es inclusiva cuando todos los niños/as de una determinada comunidad aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad. Implica la modificación de las estructuras y recursos educativos para adaptarse a los usuarios con un criterio de equidad, no de igualdad. [...] La visión actual se basa en un proceso que se desarrolla y se fundamenta en el principio de que todas las personas son iguales en derecho y dignidad, por lo cual deben ser respetadas y valoradas, como condición básica de respeto y garantía de los derechos humanos.

En Perú, se considera a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo, bajo el principio de una inclusión educativa que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. (UNESCO, 2008, pp.7-9)

En Argentina, según el Ministerio de Educación para la Nación, considera que:

La inclusión denota entonces principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Es una aproximación estratégica para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. [...] Tiene que ver con generar

oportunidades, acceso, participación y aprendizajes exitosos en una educación de calidad. 'Educación inclusiva' y 'calidad de la educación' deben ser vistos como dos aspectos inseparables. Es parte del fundamento tener la convicción de que los elementos de una educación inclusiva son parte esencial de la calidad de la educación. (MINED, 2019, p.27)

Desde esta perspectiva, podemos observar que los cambios implementados en Latinoamérica se han realizado paulatinamente pero siempre a favor y para brindar una atención a la diversidad de esta manera Ocampo (2015) menciona que: "El desafío es hoy avanzar en la construcción paradigmática que sustente más coherentemente el enfoque de educación inclusiva. No se trata únicamente de construir un modelo paradigmático con énfasis la diferenciación, sino que asumir estas características como perspectivas más generales y abarcativas de la educación en general" (p.41).

Por ello, una educación inclusiva a nivel básico favorece el desarrollo de niños y niñas, reduciendo en etapas tempranas las desigualdades sociales, económicas y barreras educativas, además de la incidencia que tienen las prácticas inclusivas en las trayectorias escolares al disminuir los índices de deserción y rezago educativo. Para Ocampo (2019), "La Educación Inclusiva se funda en el ideal de la transformación social, es decir, penetra en la disposición de otras lógicas de funcionamiento, arquitectura e ingeniería social, cuyo saber irrumpe en la realidad girando hacia la creación de nuevos mundos" (p.45).

Separar o aislar en escuelas especialmente diseñadas a un determinado tipo de estudiantes en función de sus capacidades, origen sociocultural, pertenencia étnica u otras variables, así como forzar su ajuste y adaptación a la cultura escolar dominante, no tiene otro efecto sino aumentar la brecha de desigualdad en los logros y las oportunidades en comparación al alumnado perteneciente a la cultura hegemónica. (Jiménez et al., 2017)

En lo que respecta a la cultura inclusiva, se pueden encontrar ciertos avances en atención a la diversidad, que de acuerdo con Campa et al (2020), se identifican "la

promoción de valores en el centro escolar y la disminución de prácticas discriminatorias. Sin embargo, aún se requiere crear una comunidad colaborativa entre los miembros de la escuela y la sociedad, y coordinar las formas de apoyo para la inclusión” (p.13).

Mayrowetz y Weinstein (1999), señalan que “los profesores que no desempeñan roles formales de liderazgo tienen importantes funciones de liderazgo en la promoción de una educación inclusiva para los alumnos con necesidades especiales y que las funciones de liderazgo de muchas personas diferentes tienden a traslaparse” (en Leithwood, 2009, p.24).

Por otro lado, López (2018) señala que es imprescindible desarrollar sistemas educativos inclusivos, donde “además de desarrollar políticas diferenciales para que en el sistema educativo reciba más quien más lo necesita, es necesario que se establezcan otras políticas en otros ámbitos, particularmente en el social, que reduzca las desigualdades socio-económicas iniciales” (p.29).

En el mismo sentido, Gamboa et al, (2017), mencionan que el término de diversidad e igualdad son principios básicos, “reconocidos explícitamente desde la modernidad como presupuestos para alcanzar una convivencia ordenada que gira en torno a la justicia entendida como equidad y que, como tal, demanda la coexistencia y el respeto en tanto en la igualdad como en la diferencia” (p.12).

La Secretaría de Educación Pública (2016), de acuerdo a los lineamientos de la reforma educativa, contempla entre uno de sus objetivos asegurar equidad y educación de calidad a todos los niños y niñas, al recomendar la reorganización de los centros escolares, recursos, procesos y acciones a seguir para promover e impulsar la educación inclusiva.

Lo señalado anteriormente permite plantear que las escuelas primarias en México, se encuentran ante el desafío de avanzar hacia una escuela inclusiva, porque se ubican en un proceso de escuelas integradoras, pero aún no se logra la

participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa. Razón por la cual es necesario un modelo de mejora de la escuela donde la planificación debe realizarse de modo colaborativo, comprendiendo la realidad y las perspectivas de todos los actores.

2.2.4 Normatividad nacional que sustenta la inclusión en México

Los principios de la inclusión son aquellos en donde la educación inclusiva se apoya, en la convicción de que todos los niños pueden aprender cuando se les otorgan las oportunidades de aprendizaje apropiadas y si se planifica el aprendizaje personalizado en contextos inclusivos en interacción con sus pares académicos, de esta manera se crean equipos de apoyo donde se estimulan las capacidades y responsabilidades sociales entre los niños.

Las políticas que regulan la educación inclusiva en México son en primer lugar, el artículo 3ro Constitucional, seguido de la Ley General de Educación y otras leyes, como la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, Ley General de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) y demás normativas de índole educativo para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo.

Al artículo 3ro constitucional se hace referencia como aquella norma suprema que promueve la garantía de ofrecer una educación basada en el respeto de la dignidad de las personas con enfoque de los derechos humanos e igualdad sustantiva. Así mismo de ofrecer una educación de calidad, desarrollando armónicamente los valores, libertades, cultura de paz y conciencia de solidaridad internacional, independencia y justicia; resaltando que la educación impartida por el Estado "además de obligatoria será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica ", asimismo, el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos" (Congreso de la Unión, 2021, p.5).

Después, la Ley General de Educación en el artículo 7° menciona que la educación, además de ser obligatoria será “Universal, al ser un derecho que corresponde a todas las personas por igual [...] Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación” (LGE, 2019, p.7).

Particularmente en dicha ley se dedica un capítulo completo a la inclusión educativa, donde hace constar, en su artículo 61 un conjunto de acciones,

Orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. Basada en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. (LGE, 2019, p.23)

El marco legal, considera que la inclusión se debe reconocer a las personas con discapacidad, sus necesidades para recibir una educación de calidad, así como su aceptación en la sociedad, como se enuncia en el Artículo 5 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018), que las políticas públicas deben “ser regidas por los principios de equidad, justicia social e igualdad de oportunidades, la accesibilidad, participación e inclusiones plenas y efectivas en la sociedad, así como el respeto por la diferencia y la aceptación de la diversidad y entender a la discapacidad como parte de esta diversidad” (p.5).

De igual forma en su artículo 12 se establece que la secretaria de educación pública, debe promover “el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se prohíbe la discriminación en los planteles, centros educativos, guarderías”. (p.9)

Bajo estas normas, las autoridades educativas en México han desarrollado planes y estrategias, así como modelos que normativizan y regulan el cumplimiento de la inclusión dentro del Sistema Educativo Nacional. Actualmente, contamos con el

Modelo Educativo (2017), que, en su apartado de Equidad e Inclusión, resalta tres etapas bajo las cuales se atendido históricamente a la diversidad: Segregación, integración e inclusión.

En la etapa de segregación destacan los esfuerzos realizados para favorecer el acceso de los excluidos (pueblos indígenas, miembros de minoría y comunidades nómadas) a la educación, pero entraña habitualmente un proceso de segregación al confinar a niñas, niños y jóvenes de esos colectivos en escuelas o programas especiales.

En la segunda etapa, que es la integración, se busca encarar la segregación educativa por medio de la integración. En este proceso los grupos que se incorporan a la educación tienen que ajustarse a las condiciones prevalecientes en las escuelas. Independientemente de su lengua materna, su cultura, religión o sus capacidades. Es decir, niñas y niños tienen que adaptarse a las escuelas y no ésta a los alumnos.

Por último, la etapa tres llamada Inclusión, se inicia una adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades educativas de todos los estudiantes, fruto de su procedencia social, su cultura y característica individuales. Así, ya no son ellos quienes tienen que adaptarse a la escuela, sino que esta se adapta a sus necesidades y características para garantizar el derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito. (SEP, 2017b, p.17)

Adicionalmente al aún vigente modelo educativo (2017), se ha generado para las escuelas de Educación Básica en México lo que se conoce como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que "tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación" (SEP, 2019, p.3).

Para orientar a mayor detalle la implementación de la educación inclusiva surge la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) bajo el antecedente de todos los análisis y debates producido a nivel internacional al respecto, se centra en "el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, independientemente de sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos" SEP, 2019a, p.75).

Su objetivo es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las Barreras de aprendizaje y de participación (BAP) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. (Idem)

A su vez encontramos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, se manifiesta que "el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación" (Gobierno de México, 2019, p.50). Además, se prevé la construcción de nuevas universidades priorizando que sean en las zonas de mayor población, con menos oportunidad de oferta educativa y alto grado de exclusión social, violencia y marginación.

Igualmente, en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 se tiene la finalidad de garantizar el goce del derecho a la educación para poder conseguir a su vez el avance sostenible de la nación; reconoce que para poder dar garantía de economía para el bienestar es necesario "erigir el nuevo modelo de desarrollo basado en la inclusión y la participación de todas y todos, donde la educación y la investigación se constituyan como pilares" (SEP, 2020, p.9). En este documento se presentan seis factores que limitan el acceso a la educación inclusiva y equitativa: educación para todas y todos, educación de excelencia para aprendizajes significativos, maestras y

maestros como agentes de la transformación educativa, entornos educativos dignos y sana convivencia, deporte para todas y todos y, rectoría del Estado en la educación y consenso social.

Del mismo modo, el Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica, aprendizajes clave para la educación integral, orienta el desarrollo académico, personal y social de los alumnos, este se basa en la inclusión, por lo tanto, busca la apreciación y respeto por la diversidad, es decir, plante que,

Más allá de las diferencias entre escuelas, es deseable que en el interior de cada plantel converjan estudiantes de distintos contextos y conformen una comunidad plural y compleja. Las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, creencias religiosas, orientación sexual o cualquier otro motivo. Pero la inclusión debe ser concebida como beneficio no solo para las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. (SEP, 2017, p.79)

De igual forma el plan de estudios para la formación docente en la Licenciatura en Inclusión Educativa no se puede dejar de lado como soporte, debido a que ésta forma a los profesionales de apoyo a la inclusión educativa actualmente, el cambio en la formación de docentes es pieza clave para lograr los objetivos educativos de la sociedad actual, en este plan de estudios, la inclusión educativa, "es una estrategia para lograr el objetivo que nadie se quede sin una educación de calidad, ni aquellos que cuenten con alguna discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta y comunicación, por ser sobresaliente o talentoso" (SEP, 2018, p.398).

Lo anterior nos da una visión general de las políticas nacionales que sirven como sustento de la inclusión educativa en México, elementos que son imprescindibles, ya que sirven para darnos cuenta que la inclusión no es sólo una idea que se debe perseguir por unos cuantos, sino que se encuentra como eje central que

todos debemos asumir y hacia donde debemos avanzar para poder garantizar la educación de excelencia y de calidad.

2.3 Atención educativa en diferentes momentos históricos a la discapacidad

La asistencia social dirigida a los grupos vulnerables representa una de las formas de relación entre individuos basada en la ayuda mutua. México ha venido realizando progresivos esfuerzos para asistir a esos grupos sociales en cuanto a necesidades básicas. La introducción de políticas públicas de tipo asistencial tiene origen, al igual que en Europa, en la aceptación de la igualdad legal y la preservación de libertades y derechos individuales.

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

Fue en el año de 1939 cuando surge la Educación Especial dentro de la Ley Orgánica de Educación. En su artículo 35 hace mención que "todas las instituciones de nivel a educación primaria, secundaria, vocacional o de bachilleres, normal, técnica y profesional, para post-graduados, institutos de investigación y educación extraescolar- las escuelas de preparación especial comprenderían en el sistema de Educación Pública" (Trujillo, 2020, p.20). En ese contexto, el enfoque de la educación especial era clínico, caracterizado por catalogar a la diferencia no como una necesidad educativa especial sino como una condición biológica que ameritaba tratamiento médico, por lo cual la escuela solamente se encargaba de brindar las herramientas básicas para lograr la reinserción del estudiante en la sociedad.

Ante dicha Ley Orgánica de Educación y su expansión en los siguientes cambios de Gobierno Federal, mantuvo su ideología de mirar a los alumnos en cuestión de educación especial, considerados como anormales y que a su vez responsabilizaba a los padres de familia de su atención: Por ello la educación especial fue segregadora, en lo que se podía decir, '*normal*'. "A diferencia la ley de 1942, lejos de establecer beneficios para los alumnos con alguna condición especial, se encargó de excusar a los padres de familia de las obligaciones educativas con sus hijos cuando estos presentaran alguna '*anormalidad*'. El artículo 59 señalaba que, "La educación primaria se impartirá a todos los niños del país, de los seis a los catorce años de edad, excepción hecha de los retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas, a quienes se impartirá, lo mismo que a los adultos iletrados" (Trujillo, 2020, p.21).

La ley de 1942 contemplaba la formación de maestros para la educación especial, considerada como especialización, con las especialidades de:

Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos mentales educables y Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos. En este apartado vemos cómo la ley contemplaba que en las enfermedades mentales existían aquellos alumnos que podían enfrentarse a un proceso de escolarización en un plantel especial, mientras que otros definitivamente no podían ser educables. (Ídem)

A través de los años fue creciendo el interés y la necesidad de que la educación fuera incluyendo a los alumnos de Educación Especial; haciendo resonancia en ella las múltiples conferencias, debates, reuniones a nivel internacional de organismos que demandaban la pronta inclusión a esta parte de la sociedad; primeramente, a los que contaban con alguna discapacidad. Fue con ello que, en la Ley General de Educación expedida en el año de 1993, ya establecía la obligación del Estado de prestar servicios de educación especial y de formar maestros con el grado de licenciatura que se dedicaran a la prestación del servicio en dicho nivel, pero el cambio más significativo radicó en una nueva terminología y la adopción de la cultura de la integración.

Se dejó de hacer referencia a los alumnos con calificativos como '*anormales*' o '*atípicos*' y apareció la referencia genérica hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Además, se asentaba que "la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social" (Ley General de Educación, 1993, Art.41).

De esta manera, la educación especial ya no se concibe solamente como aquella destinada al alumnado con limitaciones físicas o psicológicas, sino también a aquellos con aptitudes sobresalientes. Los cambios en el contexto educativo llevaron a que durante las siguientes décadas hubiera mayor interés por la educación especial y ello se refleja en el surgimiento de escuelas de este tipo a lo largo del país.

En 1970 se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y, en 1976, se estableció su organización y funcionamiento en el Diario Oficial. En esta época se inició un incremento notable de servicios de educación especial, aunque reducido si se compara con la dimensión del sistema educativo y con las necesidades de atención de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad. (SEP, 2004, p.16)

Hasta la década de los 80 inició a nivel nacional el proceso de expansión de las escuelas formadoras de docentes en educación especial, ya que es cuando empiezan a formarse maestros en educación especial con grado de Licenciatura en Educación Especial; para finales de la década de los 90, casi en todos los estados ya se contaba con, al menos, una institución normalista que impartía la Licenciatura en Educación Especial. (Ídem, p.20)

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la 'etiquetación' que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios,

separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

Hasta antes del 2004, sólo se formaban licenciados en educación especial con especialidades en Problemas de aprendizaje, Audición y Lenguaje, y Deficiencia Mental, sin embargo, con la reestructuración de planes de estudio, a partir de ese año la formación de licenciados en educación especial se oferta en cuatro áreas: Intelectual, Auditiva y de lenguaje, Motriz y visual; lo cual se realizaba con una formación docente con enfoque pedagógico para atender sobre todo las necesidades educativas especiales y la discapacidad.

En esa trayectoria histórica surge en 2018 un nuevo enfoque para atender a la diversidad, lo cual va más allá de las necesidades educativas especiales y la discapacidad, pues implica el servicio educativo en ambientes inclusivos en toda la extensión de diversidad, con ello se crea la Licenciatura en Inclusión Educativa, que redefina las funciones de los servicios de educación especial por nuevos roles de profesionales de apoyo a la inclusión educativo, en ese contexto, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, implica a las autoridades de los diferentes niveles de gobierno a "poner fin a la segregación en los entornos educativos garantizando que la enseñanza se imparta en aulas inclusivas y asegurarse de que todos los alumnos aprendan y jueguen juntos. En una transición de educación segregada y especial, hacia educación inclusiva" (SEP, 2019a, p.57).

Los avances que la educación espacial ha experimentado a lo largo de la historia de nuestro país son resultado no sólo de la expedición de normas educativas que ayudaron a definirla, sino también del establecimiento de instituciones y estructura

organizativa a nivel de administración escolar, condiciones que permiten su maduración y brindan la posibilidad de nutrirse de experiencias exitosas.

2.4 Formación y prácticas docentes

Ante la gran demanda de inclusión educativa en nuestro país, es importante la formación y el desarrollo de la práctica docente para que se puedan dar los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestros planteles y tener la cultura de la formación continua. La educación básica en México, de acuerdo con lo que establecen el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, es de carácter nacional porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos y porque "es un medio para promover la igualdad de oportunidades a través del acceso de todos los niños y adolescentes del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales que les permitan una participación plena en la vida social" (SEP, 2009, p.18). Lo que implica ofrecer las herramientas para formar al personal docente según las disposiciones y derechos que muestran las leyes en materia de educación para atender a la diversidad acorde con las necesidades del siglo XXI.

2.4.1 Modelos de formación docente en México

Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas.

De esta manera, a partir de un modelo pedagógico, pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores, por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto o la relación conocimiento-actitud, por citar algunos. Al respecto, Ferry (1990) dice que "todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo,

la dinámica y el modo de eficiencia. De ello emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas” (en Loya, 2008, p.2).

En la actualidad, coexisten tres planteamientos curriculares en educación básica: 2011, 2017 y la Nueva Escuela Mexicana, diseñados en tres diferentes sistemas políticos de gobierno, sin embargo las pautas y principios pedagógicos no se contradicen entre ellos, es decir, la forma en que se articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico, tiene como fin último colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos.

En cumplimiento del Artículo 12° transitorio de la Ley General de Educación y con base en un proceso de diagnóstico, discusión y deliberación pública, la SEP da a conocer el Modelo Educativo para la educación obligatoria, que explica cómo la reorganización del sistema educativo en cinco grandes ejes contribuirá a que niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI. Dentro de los Ejes se establece los perfiles que debe contar el docente para su formación:

- Planteamiento curricular: Se plasma un perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, que implica también el primer ejercicio de articulación formal para la educación obligatoria. Con un enfoque humanista.
- La escuela al Centro del Sistema Educativo: Se plantea que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión, es decir, con más capacidades, facultades y recursos: plantillas de maestros y directivos fortalecidas, liderazgo directivo, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, un presupuesto propio,

asistencia técnico–pedagógica de calidad, y mayor participación de los padres y madres de familia.

- **Formación y desarrollo profesional docente:** Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. Para lograrlo, se plantea el Servicio Profesional Docente como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad.
- **Inclusión y equidad:** El sistema educativo en su conjunto debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural, la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades. La inclusión y la equidad deben ser principios básicos generales que conduzcan al funcionamiento del sistema, al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
- **La gobernanza del sistema educativo:** Se definen los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva, basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos: el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el Poder Legislativo. (SEP, 2017, pp.27-29)

Cabe resaltar que, dentro de los 5 ejes del vigente Modelo educativo, se encuentra el de una Educación Inclusiva. Bajo estos rubros, el estado debe formar al

personal docente que será, como muestra en el segundo eje de la Escuela al Centro del sistema Educativo, con todas las herramientas para que se puedan desarrollar.

En 2019, con la Nueva Escuela Mexicana surge una redefinición de Modelo Educativo que cuestiona los enfoques de su antecesor y plantea "Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, desde un enfoque humanista y bajo la perspectiva del desarrollo sostenible" (SEP, 2019b, p.4).

En ese contexto, la formación docente cobra especial relevancia, dado que ésta debe de ser congruente con el perfil que se requiere para formar al ciudadano que reconfigura el modelo educativo; por ello en el discurso político educativo surge la misión de fortalecer la formación docente que responda a las necesidades de los alumnos, concibiendo que las niñas, niños y jóvenes deben ser los únicos privilegiados de las prácticas educativas institucionalizadas, lo que implica una verdadera competencia profesional para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo; también implica que todas las carreras de docencia deben concebir una formación inicial de profesores inclusivos y que, los programas para la mejora continua, como MEJOREDU, deben canalizar sus esfuerzos para actualizar a los docentes en servicio, hacia un profesorado inclusivo.

2.4.2 Perfil docente y competencias profesionales del educador del siglo XXI

Según el Modelo Educativo 2017, plantea una serie de procesos para la formación de los docentes desde su formación inicial, por la cual se pone en marcha la adquisición y desarrollo del perfil docente. El modelo plantea que la formación inicial de docentes se puede realizar tanto en escuelas normales como en universidades, considerando que, "La educación normal debe ajustarse al nuevo currículo de la educación básica, con el fin de que esta siga siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de educación básica en el país" (SEP, 2017, p.42). insiste para ello, trabajar la formación docente en cinco dimensiones: conocer a los alumnos, diseñar y

organizar la intervención educativa, asumir la formación permanente, comprometerse con los principios éticos y fomentar el vínculo con la comunidad. El modelo plantea, además, que:

Los maestros deben desarrollar el dominio sobre los contenidos de los aprendizajes clave, así como de las estrategias para transmitirlos. También tienen que adquirir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para desarrollar en su propia persona y en los estudiantes las habilidades socioemocionales. Requieren la capacidad para identificar las necesidades y características de sus estudiantes y aprovechar la nueva autonomía curricular con una visión integral. Los docentes tienen que ser capaces de diseñar ambientes de aprendizaje en los que se valore la heterogeneidad de los estudiantes y fomente su participación activa y motivada, promoviendo el trabajo colaborativo con empatía y respeto. Asimismo, deben construir proyectos colaborativos basados en problemáticas reales de su contexto, e interrelacionar asignaturas, áreas de conocimiento y trayectos formativos con el fin de que, desde una visión integradora, propicien aprendizajes para la vida. (SEP, 2017b, p.142)

Con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, resalta la misión de las escuelas normales como las instituciones por excelencia para la formación docente, resaltando los perfiles pedagógicos que se requieren para atender las condiciones del servicio educativo de calidad que la constitución y la ley general de educación enuncian; para ello se redefinen las cinco dimensiones del servicio profesional docente del modelo anterior por cuatro dominio del saber docente acordes con la nueva visión de la gestión educativa actual, que de acuerdo con SEP (2021), exige un perfil que: asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación, conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia, genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes, participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

La tarea del profesor se dirige a que los alumnos aprendan por ellos mismos, resaltando el enfoque centrado en el aprendizaje, para lograr este propósito realizarán numerosos trabajos prácticos de exploración, basados en pedagogías activas; contrario al profesor centrado en la transmisión de conocimiento, asentado en bases de poder, conciencia social y política. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de asumir su propio proceso de aprendizaje,

Tanto el alumno como el grupo deben tener claridad sobre los objetivos planteados; la razón por la cual están trabajando conjuntamente. Alrededor de ésta se van tejiendo una serie de vínculos con el conocimiento y entre los integrantes del grupo. Sólo que se dé dicha relación entre lo que ya conocen los educandos y los nuevos contenidos curriculares, se puede considerar que los sujetos realizan aprendizajes significativos, duraderos, que modifican sus esquemas previos, formando nuevas estructuras cognitivas, que se traducirán en cambios en su forma de pensar, sentir, actuar y relacionarse. (Murillo, 2010, p.45)

De acuerdo con ello, los docentes deben tener siempre presentes los principios del aprendizaje significativo de Ausubel: significatividad lógica, significatividad psicológica y actitud favorable; en torno a ellos, Murillo (2010), resalta tres condiciones básicas de todo docente:

1. Los nuevos contenidos que ofrece cada materia del plan de estudios deben ser potencialmente significativos y sustantivos dentro del corpus de conocimientos del área correspondiente (significatividad lógica).
2. En la estructura cognitiva del sujeto deben existir los esquemas previos necesarios que puedan ser relacionados con los nuevos contenidos (significatividad psicológica).
3. Los estudiantes deben tener una razón para aprender significativamente, es decir; que estén motivados para ello (actitud favorable). (p.45)

Previamente, Marqués (2002), enunciaba 17 funciones principales que los profesores deben realizar en el siglo XXI:

- Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum).
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación).
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos).
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados).
- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura).
- Hacer participar a los estudiantes (incentivar la presentación pública de algunos de los trabajos que realicen).
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores.
- Asesorar en el uso de recursos.
- Orientar la realización de actividades.
- Tutoría (presencial y telemática).
- Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes).
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes).
- Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la información» (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como

del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo. Adaptación al cambio, saber desaprender).

- Trabajos de gestión (realización de trámites burocráticos... colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas).
- Formación continua (actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios).
- Contacto con el entorno (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar). (en Fernández, 2003, p.6)

En el informe del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha sobre: El educador en la sociedad del siglo XXI, se señalan algunos rasgos que definen el modelo de profesor que se está demandando desde la sociedad:

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Que oriente a los alumnos simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza.
- Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante.
- Motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como personas.
- Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia.
- Implicado con su profesión vocacional, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional. (Gobierno de Castilla, 2002, p.6)

Las competencias profesionales que el docente debe demostrar, están en la reflexión de los desafíos que hay que enfrentar para atender las necesidades de

atender a la diversidad en el contexto de la Educación Para Todos, por lo que SEP (2017b) señala,

Un buen maestro parte del punto en el que encuentra a sus estudiantes, y los ayuda a llegar lo más lejos posible tanto en el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en los planes y programas de estudio, como en el desarrollo de su potencial. Esto representa una tarea de gran complejidad que requiere diferentes competencias que, además, deben contender con los problemas derivados de la vida en sociedad y del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar. Hoy en día existen elementos en el desarrollo de las dinámicas global y local que tienen un efecto considerable en la concepción de la educación, el aprendizaje y el papel de estudiantes y maestros. El desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología ha tenido un impacto profundo en la vida cotidiana de los habitantes de todos los países del mundo. Estas áreas del conocimiento humano avanzan a una mayor velocidad en comparación con lo que sucedía en épocas anteriores, en las que los cambios ocurrían de manera gradual. (p.128)

Por ello, los desafíos que pueden mirarse con la expectativa de asumir los retos de la educación actual, no sólo estriban en los docentes y sus competencias, sino también en un rol decidido, organizado y consensado de la escuela como institución social, para asumir que:

- Un mundo cambiante requiere personas que puedan adaptarse a él, no con conocimientos adquiridos de una sola vez, sino con capacidades para aprender permanentemente nuevas habilidades.
- Personas que puedan procesar información para ser utilizada en su beneficio, a partir de valores y actitudes necesarios para la convivencia armónica y el fortalecimiento de la paz y la democracia.
- Una conciencia que permite reconocer y valorar sus diferencias hasta admitir que sin la aceptación a la diversidad no se alcanza la verdadera calidad en beneficio de todos. (Ídem, p.29)

Un profesional comprometido con la educación deberá actuar, en consecuencia, preparando a las nuevas generaciones para convivir con los medios desde una formación que promueva la participación y reflexión crítica en su uso e interpretación. No podemos seguir enseñando a las generaciones del futuro con las herramientas que formaron parte de nuestro pasado. Este mundo cambiante requiere personas que puedan adaptarse a él, no con conocimientos adquiridos de una sola vez, sino con capacidades para aprender permanentemente nuevas habilidades. Personas que puedan procesar información para ser utilizada en su beneficio, a partir de valores y actitudes necesarios para la convivencia armónica y el fortalecimiento de la paz y la democracia.

Por lo tanto, el conocimiento en torno a la educación ha dado grandes pasos. Se ha transitado de una visión uniforme sobre los estudiantes a una conciencia que permite reconocer y valorar sus diferencias hasta admitir que sin la aceptación a la diversidad no se alcanza la verdadera calidad en beneficio de todos.

2.4.3 Prácticas educativas y cultura inclusiva

En el contexto de la educación inclusiva el término 'prácticas inclusivas', según García et al (2011), "es usado para referirse a todo lo que hacen los centros educativos y el profesorado en su afán de brindar una atención educativa de calidad que beneficie a todos los alumnos, sin exclusión" (en Hernández y García, 2017, p.2).

En el año 2015 en el marco del día de la niñez, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, describe una serie de elementos que se deben considerar para la práctica de la Inclusión:

- Educación para todas las personas: puede entenderse de dos maneras distintas: en términos de cobertura educativa y desde la perspectiva de la inclusión. En ambos casos el principio rector es que la educación es un derecho humano y, por lo tanto, necesario para todos.

- Reconocimiento y aprecio de la diversidad: la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos [y en este caso de los alumnos y alumnas], por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora.
- Calidad educativa e igualdad: aunque debe estar abierta a todas las personas sin discriminación alguna, debe hacer énfasis en el apoyo a los sectores de la población en riesgo de ser marginados, con la intención de igualar las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo con el resto de los alumnos/as.
- Adecuación del entorno a las necesidades: se refiere a las barreras para el aprendizaje que las personas pueden encontrar en su proceso educativo. Se debe considerar los mecanismos de evaluación e información a fin de identificar dichas barreras y realizar las modificaciones pertinentes para que dejen de ser un factor negativo en el desarrollo de los educandos.
- Educación inclusiva como proceso: deben alcanzarse una serie de ajustes integrales dentro de las escuelas, que deben realizarse de manera progresiva; lograr una educación inclusiva prevé cambios radicales, pero no por ello inmediatos, por el contrario, se deben ir consiguiendo por medio de avances progresivos. Constantemente deben actualizarse los elementos que propician la educación inclusiva para adaptarse a las exigencias del grupo y necesidades particulares. (CONAPRED, 2015, p.4)

Retomando que las prácticas inclusivas son, todas aquellas acciones que cada institución educativa y sus respectivos actores educativos que la conforman, realizan en la tarea de brindar atención a la diversidad, en contextos donde todos son aceptados y aprenden juntos. En el entendido de que, transformar las prácticas educativas requiere a la vez la reflexión y modificación de los planes curriculares y de las funciones que el docente y el resto de los que intervienen directa o indirectamente con las y los estudiantes, para concretar las adaptaciones pertinentes y los ajustes razonables para poder coordinar una intervención educativa, acorde al contexto, situación, barreras que se presenten y los recursos con los que se puedan apoyar, bajo los preceptos de la Educación Para Todos.

Según el documento Ministerio de Educación de la Nación (MINED), como sugerencia para que se logre en el aula la Inclusión, se puede considerar los siguientes puntos:

- La aceptación y la valoración de las diferencias de cada estudiante, como una oportunidad de aprendizaje para todos.
 - La posibilidad de definir itinerarios personalizados para los niños, niñas y jóvenes desde un máximo de singularidad posible.
 - La definición de estrategias de intervención que focalicen su atención en la enseñanza y que protejan el interés superior de los niños, niñas y jóvenes.
 - El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- (2019, p.43)

También, considera que la formación docente en torno a la inclusión educativa, es una deuda a saldar, sin embargo, reconoce "el camino recorrido y la labor cotidiana de directivos y docentes, que ante estas exigencias responden con compromiso y dedicación para crear en sus aulas espacios donde todos los estudiantes son alojados, aprendan y se desarrollen plenamente" (Ídem, p.68).

Por lo tanto es deseable que, más allá de lo individual que cada uno haga, es conveniente generar espacios colectivos para el autoconocimiento y la práctica colectiva del respeto y la confianza, donde se apoyen unos con otros y desde los diferentes roles docentes que ejercemos en distintos momentos y espacios; la riqueza del compartir colectivo es, donde en común se pueden presentar situaciones que generen estrategias colegiadas de solución, por lo que ahí puede surgir una cultura inclusiva.

Una cultura inclusiva se define como aquella centrada en: "crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado" (Booth y Ainscow, 2015, p.50).

En nuestras escuelas puede considerarse el colegiado docente, como factor clave para promover prácticas, desarrollando acciones desde dentro de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), o grupos de academias, como un punto de partida para el fomento de una cultura inclusiva, que otorga especial relevancia al liderazgo y a la gestión escolar.

Para los efectos de las escuelas que promueven una educación inclusiva, interesan las investigaciones sobre las relaciones de la escuela con la comunidad. Como conclusión en este ámbito, el estado del arte muestra que por sí solas, las escuelas no pueden enfrentar adecuadamente la educación de los estudiantes, pues los padres y madres deben estar involucrados; las escuelas requieren conocer por evaluación también, las necesidades de las comunidades a las que sirven para atenderlas efectivamente, y para ello, es necesario un entrenamiento específico del personal docente para desarrollar relaciones efectivas con las familias (Venegas, 2009, p.28)

2.5 Inclusión educativa

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad.

La inclusión educativa por tanto, es el proceso que realizan las instituciones escolares para garantizar el derecho humano a la educación, donde todos sean acogidos y se les presenten oportunidades tangibles y efectivas para aprender juntos en atención a la diversidad.

Situándonos en la tarea que tienen las escuelas en nuestro país, debemos tener claro que los principales sujetos que deben articular los procesos de enseñanza y aprendizaje alineados a la inclusión, son los docentes; ciertamente no están solos en dicha tarea, pero, al ser las personas directas en las prácticas áulicas, son quienes mayor responsabilidad tienen en la detección de la diversidad, para saber pedir apoyo de asesoría y acompañamiento efectivo que garantice prácticas inclusivas, entendiendo, de acuerdo con Fierro et al, (1999), que,

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (en Fierro, 2003, p.1)

Los maestros al encontrarse en esa posición, tienen que tener una gama fuerte de relaciones, teniendo claro que su vínculo más sólido es el que tienen con sus alumnos; pero tienen que establecer relaciones a su vez con los padres de familia, las autoridades educativas, la comunidad, con el conocimiento, con sus pares, con los valores personales y los acontecimientos que se desarrollan en la actualidad, como son avances tecnológicos, problemas sociales, políticos, que les permite comprender que la práctica docente se puede presentar en diferentes dimensiones por las cuales debe de concatenar sus relaciones y sus funciones.

2.5.1 Dimensiones de la Práctica educativa

Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones desde lo personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral, para un mejor análisis y reflexión sobre ésta, al respecto Fierro (2003)), plantea una descripción sobre cada una de ellas:

- **Dimensión Personal:** El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.
- **Dimensión institucional:** La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común. La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.
- **Dimensión interpersonal:** La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo

dentro del establecimiento educativo. El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes.

- Dimensión social: La dimensión social de la práctica docente refiere al conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales.
- Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.
- Dimensión Valoral (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa. (Fierro, 2003, pp.2-3)

Al comprender mejor las dimensiones podemos deducir que también llevan un compromiso en el cumplimiento de las demandas sociales que se presentan como la tarea de la educación inclusiva. Es decir, ante las normas y políticas que se han establecido para la misma, el maestro tiene la responsabilidad de hacer valer los derechos que tienen **NNA** por recibir educación. Claro está, que esta labor no le

competen exclusivamente al docente, sino en conjunto a las autoridades y demás actores educativos que inciden en el centro escolar.

2.5.2 Procesos de atención a la diversidad

Actualmente, son muchos los maestros que han tenido una notable labor en la ejecución de los planes y programas que tienen como eje, la Inclusión educativa. Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, son varias las acciones que se pueden emprender en favor de la atención a la diversidad, podemos ver a maestros que realizan adaptaciones no sólo con los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sino también en la elaboración de materiales y otros recursos físicos y tecnológicos para atender a los estudiantes, así como, la atención personal que tienen con estudiantes que enfrentan barreras en el aprendizaje y la participación, de cualquier tipo.

También podemos observar las oportunidades que han tenido los docentes para incrementar su preparación para su práctica docente en el tema de la diversidad, como el aprovechamiento de talleres y cursos de lenguaje braille, uso de las tics u otros beneficios y programas, atención a alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Existen una serie de procesos llevadas a cabo desde la última década del siglo pasado, con la finalidad de realizar una serie de investigaciones que permitieran diseñar estrategias o programas que atendieran la serie de barreras que se encuentran en materia educativa. Entre ellos se encuentra el DUA como herramienta, que tiene su origen en el Diseño Universal empleado en la arquitectura, en la cual se hace referencia a "productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado" (ONU, 2006, p.5).

Más adelante, el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, se concibe desde las investigaciones llevadas a cabo por CAST (Center for Applied Special Technology). Sus fundadores, junto con otros expertos en investigación, diseñaron un marco de aplicación del DUA que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al

aprendizaje, investigación educativa, tecnologías y medios digitales. De acuerdo al CAST (2011),

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están (Alba, et al., 2014, 10)

Existe referencias de que el DUA es considerado importante dentro de los procesos de aprendizaje como señalan McGuire, et al, (2006), "el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo" (en Díez y Sánchez, 2015, p.88).

Se pueden mostrar como una de las principales vías que defiende el diseño universal para lograr este objetivo es "la creación y aplicación de currículos basados en los principios de accesibilidad y diseño universal tiene un impacto positivo en el proceso educativo de los estudiantes con y sin discapacidad" (Sánchez y Díez, 2013, p.8).

En concreto, "la propuesta implica utilizar el marco conceptual de principios y pautas como referencia para la organización de la evaluación de necesidades de apoyo que permita mejorar el diseño de apoyos específicos que favorezcan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes" (Sánchez y López, 2020, p.150).

Los principios del DUA son la clave para la atención a la diversidad de los estudiantes y plantea que el diseño se debe sustentar en tres principios fundamentales sustentados desde el ámbito de las neurociencias: "Principio I. Múltiples formas de

presentar la información, Principio II. Múltiples formas de expresar la información, Principio III. Múltiples formas de implicación" (Sánchez, et al, 2016, 123).

Hoy en día es importante el desarrollo de una formación en la diversidad cultural, ya que al ser un país mega diverso en cultura, se deben llevar a cabo también principios por los cuales debe regirse el proceder de las prácticas docentes; para ello los docentes formados para la atención y la valoración de la diversidad cultural requieren lograr cambios de perspectiva, que generen en ellos actitudes distintas. Entre las más importantes, de acuerdo con Schmelkes (2013), se encuentran las siguientes:

- Los docentes deben llegar a reconocer la existencia de una diversidad de culturas en cualquier sociedad, y deben llegar a reconocer también el valor de cada una de ellas.
- La diversidad cultural ha de llegar a ser reconocida por los docentes como una riqueza que representa una ventaja pedagógica, y no como hasta ahora un problema a resolver. La diversidad debe ser asumida como un derecho, y debe reconocerse en ella un valioso recurso.
- Reconozcan a quienes pertenecen a otras culturas como diferentes, pero también que se reconozcan ellos mismos como culturalmente diferentes.
- Logren desterrar conscientemente la noción de déficit. La noción prevaleciente en nuestras sociedades, y consecuentemente en nuestras escuelas, el corolario de esta premisa, y de lo que los docentes deben apropiarse en profundidad, es que los diferentes pueden y deben crecer desde lo que son, sin la necesidad de parecerse a nadie.
- Conozcan la historia de la relación entre los miembros de las diferentes culturas de nuestros países, y que comprendan estas relaciones como conflictivas. Este conflicto se debe reconocer a fin de poder trabajar con él dentro del aula
- Reconocer que la educación intercultural forma parte de la educación inclusiva. En su plena acepción, la educación inclusiva supone la atención y la valoración de la diversidad. (p.60)

Por último, es importante considerar que las tecnologías de la información y comunicación también forman parte de los procesos que se emplean para la atención a la diversidad. El uso de diferentes formatos digitales, permite la construcción de diversos materiales de aprendizaje y a su vez orienta la búsqueda, la selección y el diseño de materiales que garanticen el acceso de todos los estudiantes a los contenidos curriculares. La tecnología colabora a que los materiales seleccionados o producidos por los docentes sean accesibles para todos los estudiantes. Asimismo, el acceso de los estudiantes a contenidos multimediales favorece en la práctica el concepto de multialfabetización, que amplía y enriquece las propuestas educativas tradicionales. De acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación Argentina:

El desarrollo de propuestas de enseñanza que incorporen Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede facilitar la atención a la singularidad y a las necesidades individuales de los estudiantes, y potenciar motivaciones que den un carácter significativo a los aprendizajes. En algunos casos, estas tecnologías actuarán como un apoyo que ayuda a ven con ciertas dificultades específicas. En otros, se utilizarán como una herramienta que potencia el desarrollo cognitivo y posibilita el logro de los objetivos pedagógicos, favoreciendo la inclusión de los estudiantes con discapacidad y/o dificultades específicas del aprendizaje y/o altas capacidades. En la actualidad, la democratización y universalización del aprovechamiento de las TIC permiten introducir en el ámbito escolar un conjunto invaluable de estrategias, dispositivos y herramientas que se traducen en configuraciones de accesibilidad en favor de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. (MINED, 2019, p.58)

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Paradigma y método

El presente capítulo describe el paradigma que fue seleccionado en la investigación, así como la metodología aplicada para llevar a cabo dicho estudio; de esa manera, se posibilita al lector una mayor contextualización del proceso seguido durante el desarrollo investigativo.

La Metodología de la Investigación, es aquella ciencia que provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia el proceso de la investigación científica. El objeto de estudio de la Metodología, lo podemos definir como el proceso de Investigación Científica, el cual está conformado por toda una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí. Este estudio se hace sobre la base de un conjunto de características y de sus relaciones y leyes. (Cortes, 2004)

Es decir, la metodología orienta el método de utilización para resolver un problema de investigación mediante la recopilación de datos, utilizando diversas técnicas e instrumentos para la recopilación de información y procesamiento de datos, bajo una interpretación analítica de lo obtenido mediante categorías de análisis propias para responder a las interrogantes de la investigación y al propósito del estudio, que permitan presentar hallazgos y realizar conclusiones que generen conocimiento científico sobre el tema estudiado.

Todo método cualitativo aspira a recoger los discursos completos sobre un tema específico, para luego proceder a su interpretación, enfocándose así en los aspectos culturales e ideológicos del resultado, en lugar de los numéricos o proporcionales. (Etecé, 2021)

Esto implica comprender el contexto natural y cotidiano del fenómeno estudiado. También considera los significados que se le atribuyen y las valoraciones que las personas hacen. Dicho de otro modo, y parafraseando a Taylor y Bogdan (1984), el método cualitativo plantea comprender lo que la gente piensa y dice.

Con mayor precisión se puede decir que, esta investigación se llevó a cabo dentro del paradigma cualitativo, utilizando una técnica etnográfica, ya que, los datos obtenidos se registran en la realización de los procesos de manera natural y se procesan de acuerdo a la hermenéutica subjetiva del investigador, para presentar resultados vinculados a las categorías de análisis planteadas en las interrogantes iniciales.

La etnografía en este caso funciona como método y como técnica, lo que lleva a realizar la acción relevante para dicha investigación cualitativa. Se busca percibir la realidad de lo que se investiga, y así poder dar una amplia explicación interpretativa de las dinámicas de los actores en la realidad donde se realiza el estudio, la cual utiliza como medio de registro el diario de campo derivado de la observación no participante; complementada con entrevistas semiestructuradas centradas en el problema, para recoger las percepciones e interpretaciones de los participantes.

El utilizar un tipo de estudio cualitativo, no limita que se puedan aprovechar datos estadísticos derivados de la encuesta para conocer el grado de concordancia de los actores en el contexto estudiado, los cuales se exponen para poder realizar inferencias posteriores de acuerdo a la hermenéutica del investigador.

Precisando entonces, el método que se usa en este estudio es de carácter etnográfico por lo que se busca explicar, describir e interpretar cómo se atiende a la diversidad en los centros educativos implicados en la investigación, para relacionar críticamente con los ideales que el modelo educativo enuncia para una educación integral de calidad con enfoque inclusivo, en atención al derecho supremo a la educación de Niñas, Niños y Jóvenes.

3.2 Participantes

Los sujetos principales que fueron considerados como informantes son parte del profesorado en tres diferentes funciones educativas: docentes, directivos y profesionales de apoyo de la USAER; a los cuales se les proporcionan formularios a través de un link para responder dichas encuestas con interrogantes personalizadas y específicas para las diferentes funciones educativas que realizan; además de las entrevistas semiestructuradas y la observación directa no participante que se realiza sobre sus dinámicas y prácticas educativas.

El total de participantes que respondieron los cuestionarios es de 31 docentes de dos diferentes centros escolares, ambas escuelas primarias son parte del sector público, localizadas en el contexto urbano, las dos instituciones cuentan con un personal de 18 miembros que laboran en cada una: 13 de la escuela ordinaria y 5 de la USAER; a los cuales se les realizan las observaciones no participantes sobre las prácticas áulicas e institucionales para brindar servicios educativos en dicho nivel educativo; en las entrevistas semiestructuradas sólo estuvieron dispuestos a responder 12 docentes de un centro y 11 del otro. Los padres de familia y alumnos se constituyen en informantes indirectos, a los cuales no se les aplica ningún tipo de instrumento, ya que no son sujetos investigados, sólo participan en la observación sobre lo que hacen y dicen en su dinámica natural cotidiana, para comparar con la información que se obtiene en relación a los procesos docentes.

Ambas escuelas se encuentran en lo que se considera como el primer cuadro de la ciudad de Hermosillo, por lo que la poca distancia entre ellas facilitó el proceso de recolección de datos, el cual se realizó de febrero a mayo de 2022; donde se pudo observar la dinámica escolar y apreciar que existen similitudes y diferencias en el entorno y contexto de los dos centros, al igual que en el servicio educativo prestado para atender a la diversidad.

3.3 Instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de información se aplican tanto entrevistas semiestructuradas como encuestas a los diferentes agentes educativos, es decir, a docentes, padres de familia y alumnos, sin especificar grado, edad ni género; con el propósito de indagar sobre la opinión que cada actor tiene sobre la capacitación y habilitación de los maestros para atender la diversidad y, cómo ven o cómo perciben cada uno de ellos la atención a la diversidad mediante sus experiencias dentro de un centro educativo. Como instrumento adicional se empleó el diario de campo, con las observaciones recabadas sobre las dinámicas institucionales y sobre las prácticas áulicas de algunos docentes, registrando la información en el diario de campo, lo cual sirve de base para triangular información con las encuestas.

Adicionalmente se realizan entrevistas semiestructuradas a manera de charlas informales, lo cual implica que no se sigue un protocolo rígido para la entrevista, por lo se realiza cuando se presenta la oportunidad de hablar sobre las categorías asociadas al estudio en base a la guía de entrevista, la cual se puede modificar de acuerdo a las respuestas que se van construyendo; lo cual se complementa con registros de observación que realiza quien recopila los datos, a través del diario de campo. Las entrevistas semiestructuradas se componen por 13 ítems (apéndice 1) y comprenden 3 categorías de análisis acordes con las interrogantes del estudio planteadas en la descripción de la problemática: la capacitación de los docentes para atender a la diversidad, la planeación de la intervención educativa y la apropiación del enfoque inclusivo para atender los procesos el aula diversificada.

Por ser un estudio de tipo cualitativo etnográfico, el tipo de entrevista que se utiliza es la semiestructurada centrada en el problema por ser útil para recolectar información focalizada de interés particular al tema de estudio. De acuerdo con Mata (2020), "busca enfatizar en la persona entrevistada los temas o contenidos que resultan centrales de acuerdo con el problema de la investigación; resultando particularmente conveniente para complementar estrategias teórico-metodológicas de diseños de investigación cualitativos" (p.1).

El diario de campo se construye a partir de las respuestas que otorgan los participantes en las charlas o entrevistas, también se incluyen los datos recabados por observación directa y constante de los procesos y prácticas que los diferentes actores en la institución realizan, con el propósito de resaltar la información útil para reflexionar en las categorías de análisis del estudio que surgen de las preguntas de investigación; en este instrumento se realiza redacción constante de lo que ocurre en las dinámicas escolares de los actores participantes, en relación al tema de investigación; se construye en dos apartados: uno con las descripciones sustantivas de lo que ocurre, se dice y cómo ocurre; otro con las interpretaciones que el investigador realiza a partir de las descripciones, las cuales se entrelazan para poder provocar juicios subjetivos de valor en relación a las categorías de análisis. De acuerdo con Ortega (2022),

Las interpretaciones permiten al investigador examinar los aspectos cargados de valores subjetivos durante el trabajo de campo. De esta forma, ayudan a explicar lo observado y a resaltar por qué las observaciones realizadas fueron relevantes para la investigación. Las interpretaciones incluyen las reflexiones y comentarios introspectivos sobre lo que el investigador observa y experimenta, y lo que todo eso significa para él. (p.1)

Las encuestas se adaptaron del Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), y se complementaron a partir de instrumentos presentados por otros autores y se integraron a manera de adaptación en base a lo que se busca comprender e interpretar. La composición de la encuesta para los docentes (anexo 1) tiene un total de 56 ítems entre tres categorías para analizar: Cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas con 22, 21 y 13 ítems respectivamente. Esto a manera de triangulación, para la obtención de resultados descriptivos y poder vincular la información obtenida de los formularios aplicados con los otros dos instrumentos utilizados.

La validación del cuestionario de docentes y padres, al ser un instrumento de reconocimiento internacional por ser adaptado del Índice de Inclusión, no se requirió pilotaje, pues ha sido validado por sus autores. Las encuestas fueron diseñadas en un

software llamado Google Forms, el cual, es gratuito y está al alcance de todos, brindando un paquete de varias opciones a elegir para su diseño, es práctico y compatible con todos los usuarios.

Para detallar el proceso de aplicación de los instrumentos, es importante mencionar que estos son aplicados de manera digital, es decir, en línea, por medio de un link, donde cada agente educativo puede seleccionar el rol que juega dentro del proceso educativo y, después respondiendo a la encuesta correspondiente con los items que le incumben a cada informante. Los tiempos y momentos de la aplicación de instrumentos se realizan de manera digital, ya que los instrumentos son fáciles de responder, mediados por la tecnología, lo cual facilitó el procesamiento de datos y generación de los resultados.

3.4 Técnicas y estrategias para procesamiento de la información

Para el procesamiento de la información se utilizó como técnica el mapeo de categorías de análisis, que consiste en construir un esquema gráfico donde se van estableciendo las redes que interconectan las categorías de análisis que emergen de la información en relación con los indicadores de las interrogantes y propósito del estudio, este procedimiento se realiza sin apoyo de software, para garantizar que las categorías principales y las emergentes, que se incluyen en el mapeo, se relacionen con las preguntas de investigación; posteriormente se inicia la redacción interpretativa que rescata de manera congruente los hallazgos relacionados con cada dimensión estudiada y se organiza para presentar resultados y construir conocimiento desde la riqueza de la subjetividad, buscando objetivar lo que de cierta manera requiere hacerse evidente, aunque sea simbólicamente para generar nuevos constructos teóricos.

La técnicas y procesamientos para obtener hallazgos a partir de la información durante la investigación, parte de la revisión de datos vinculados a las categorías de análisis y categorías emergentes derivadas de los tres tipos de instrumentos utilizados: encuesta adaptada del índice de inclusión, entrevista semiestructurada y la observación; con ello se complementan los insumos para la construcción de resultados

generando explicación e interpretación de lo que ocurre en las dinámicas y prácticas áulicas para atender a la diversidad con enfoque inclusivo.

Tanto la información que arrojan las entrevistas como el diario de observación se procesa apoyado en un mapa conceptual congruente con las interrogantes de la investigación y se revisa la información tangible de los cuestionarios procesada en base de datos y de donde se obtienen algunas gráficas, las cuales se visualizan con una mirada sobre todo interpretativa, más que cuantitativa.

En aprovechamiento integral de la información, se realiza triangulación de datos de las diversas fuentes e informantes; posteriormente la triangulación se extiende para cruzar con referentes teóricos de diversas publicaciones y con la construcción hermenéutica del propio investigador; para construir interpretaciones y redactar resultados organizados acorde con las interrogantes y propósitos de la investigación.

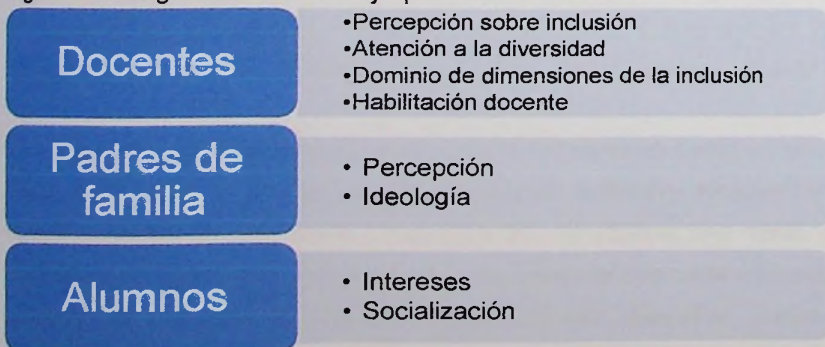
La triangulación de datos, de acuerdo con Aguilar y Barroso (2015) hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada. Por su parte, la triangulación teórica, refiere a la utilización de diversos aportes teóricos para fundamentar una interpretación de manera comprensiva, relacionando con la temática central del objeto de estudio.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta investigación averigua e indaga acerca de la percepción de los docentes de escuelas de educación básica, principalmente en primaria, en relación a los procesos de atención a los alumnos con discapacidad, es decir, como es la atención que reciben los alumnos que presentan alguna discapacidad. El levantamiento de información se realizó de manera electrónica por medio de una encuesta, el cual se les mandó a los docentes un link, en dónde ellos podían responder. Otra acción que se llevó a cabo para la recogida de información fueron las entrevistas semiestructuradas y la observación.

De acuerdo con resultados que fueron arrojados en los formularios, el cual su diseño fue una elaboración propia, se da a conocer los resultados de manera de informe para que se pueda interpretar e inferir de manera personal, en este apartado se analizan las respuestas más relevantes a partir de las categorías de análisis de las preguntas de investigación: cómo son atendidos los alumnos con discapacidad dentro de la escuela primaria y cómo son los procesos de atención. Atendiendo a los propósitos del estudio, se organizaron las siguientes categorías de análisis para presentar y discutir resultados:

Figura 1. Categorías de análisis y tipo de informantes



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se desarrollan las descripciones e interpretaciones de las preguntas de la entrevista y respuestas de la encuesta que resultaron más relevantes para vincular con el propósito central de la investigación, de conocer, describir e interpretar la habilitación que tienen los docentes para atender la diversidad de acuerdo a los preceptos de la educación inclusiva y del modelo educativo actual. La presentación de resultados se realiza considerando 15 preguntas relevantes para el análisis, las cuales se vinculan con la encuesta y entrevistas o con alguna de ellas, por lo que no se abordan en el orden en que pudieran aparecer en los instrumentos, sino que se numeran consecutivamente de acuerdo al desarrollo de la construcción de hallazgos.

Pregunta 1: ¿Cuál es su concepto de inclusión?

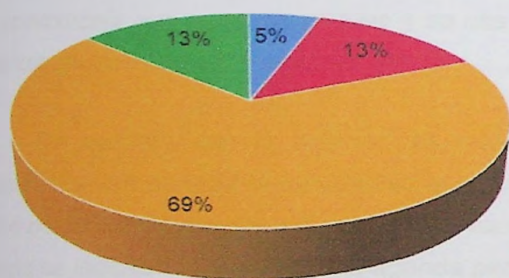
Como respuesta a la primera pregunta, la mayoría de los docentes (85%) responden que la inclusión es la aceptación de todas las personas ya sea que cuenten o no con alguna barrera física o intelectual, así como también es brindar las mismas oportunidades a las personas, alumnos y alumnas sin importar su condición, es decir aprender a convivir con las diferencias ya sea tanto físicas como mentales y fomentar una sana convivencia donde cada uno reciba por igual el mismo trato y respeto. "Por lo tanto, conceptualizar la educación inclusiva desde una sola definición no es posible, pues en la riqueza del vocablo convergen una serie de dimensiones que le imprimen un carácter de complejidad" (Castillo, 2015b, p146). Como definen Esteve, et al, (2006), "es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria" (p.3).

A partir del concentrado general de la encuesta se configura un perfil general sobre la inclusión, lo que se conoce, de acuerdo a Booth y Ainscow como índice de inclusión de los centros educativos, para ello se obtiene una media individual de inclusión como resultado del grado de concordancia que cada encuestado tiene en relación con las tres dimensiones de la inclusión educativa: cultura, políticas y prácticas; luego se configura el porcentaje de docentes que se ubican en cada nivel de inclusión: 1 básico, 2 principiante, 3 intermedio, 4 avanzado y 5 experto; lo que la figura 2 muestra es, la percepción global del profesorado con casi un 70% en el nivel

más alto de inclusión, lo que significa que aproximadamente 2 de cada 3 docentes se asumen con el nivel de expertos en inclusión educativa, que a fin de cuentas es su grado de concordancia con ese nivel desde la auto percepción de un centro educativo altamente inclusivo; aunque resulta interesante que el 5% que no está de acuerdo en que su centro escolar sea inclusivo y lo perciben en nivel de principiante.

Figura 2. Perfil general docente sobre percepción de niveles de inclusión educativa

Perfil grupal de Inclusión



• Nivel 2 • Nivel 3 • Nivel 4 • Nivel 5

Fuente: elaboración propia

La discrepancia en la percepción de qué tan inclusivo es un centro educativo resulta de interés especial, porque cuando no hay consenso sobre la perspectiva institucional, se puede interpretar que alguna dimensión de la inclusión educativa no es evidente o no existen suficientes acciones en cada una de las dimensiones para garantizar la inclusión como característica de la institución.

Pregunta 2: ¿Considera que la inclusión es posible? ¿Por qué?

Dando respuesta a esta cuestión, los docentes en su mayoría coinciden en que sí es posible la inclusión, sin embargo, comentan de manera abierta que para que esto se logre es necesario la capacitación constante de los docentes y mantener principalmente una buena gestión escolar para respaldar la cultura inclusiva, que,

aunque se percibe en bajo desarrollo, ya existe dentro del centro educativo. Mediante las charlas con los docentes se puede relacionar las respuestas del formulario con los comentarios que se obtuvieron dentro de las charlas, entre ellos se mencionan que la mayoría de los maestros tienen buena actitud ante la inclusión, sin embargo, no llevan a cabo las acciones necesarias para ello, pareciera que todos tienen la esperanza de que algún día se logre la inclusión por sí sola. xxx

Calvo (2013) indica que, "Para tales logros, la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según las necesidades de los distintos grupos poblacionales". (p.18)

De acuerdo con lo anterior, es necesario mencionar que la inclusión es responsabilidad de toda la comunidad escolar, para ello, es necesario que, desde el inicio de cada ciclo escolar, se debatan los temas relevantes acerca de la inclusión, en donde se incluyan como punto de agenda para determinar, cómo realizar estrategias diversificadas, para la atención a los alumnos en el concepto amplio de diversidad.

Pregunta 3: ¿Quién o quiénes son los responsables de la atención a la diversidad?

Dentro de las respuestas a esta cuestión se encontró que en su mayoría los docentes mencionan que los responsables de la atención a la diversidad son los profesionistas de la educación especial, pero que, todos deben de cumplir con un rol que elimine las barreras y principalmente contribuir a ser una escuela inclusiva.

En sus respuestas, nuevamente se deja ver que siguen asociando inclusión con discapacidad, al respecto, creen que los expertos para coordinar la atención es el personal especializado de la educación especial, sin reflexionar que para atender a la diversidad, se requiere perfil inclusivo en todo el profesorado, en ese rubro es donde se aprecia un área de oportunidad para actualizar sus competencias de manera que se constituyan como profesores inclusivos y asuman la inclusión educativa como un proceso inherente a su práctica profesional.

Al respecto Duk & Murillo, (2011), reafirman, "Para que las escuelas sean inclusivas y de calidad, exige profundas transformaciones en el conjunto del sistema educativo: en las políticas y normativas educativas, en el financiamiento, organización y funcionamiento de los centros escolares, en las actitudes y prácticas de los docentes" (p.11)

En ese sentido, es importante que, principalmente la escuela haga transformaciones reales dentro de la dinámica institucional que realiza para vincular con los preceptos y políticas que ya se asumen en el modelo educativo del Sistema Educativo Nacional, para que se logre una verdaderamente escuela inclusiva. Dichas transformaciones se pueden lograr si todos nos comprometemos como personas, docentes e individuos para así obtener la inclusión, implica resignificar la práctica docente y asumir nuevos enfoques metodológicos dirigidos a la educación para todos. Muy a menudo, como personas delimitamos responsabilidades que incluso nos concierne llevar a cabo, es más sencillo que otros hagan el trabajo, cuando en realidad, el trabajo es compromiso de todos.

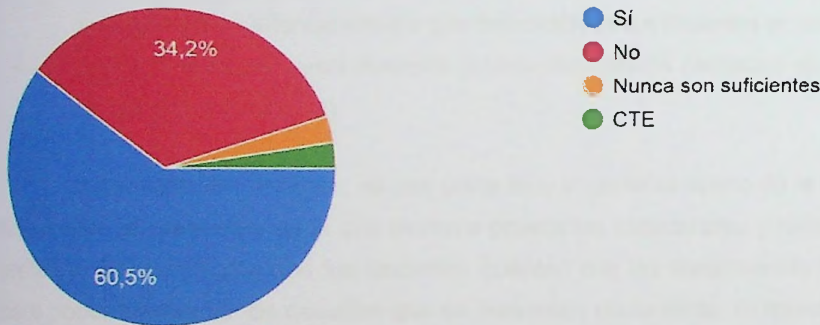
De acuerdo con Soto (2003), "entre los aspectos que deben considerarse, está el hecho de que todos los docentes son necesarios para lograr el éxito, y que el aprendizaje tiene un origen social, por lo que el aula debe ser abordada como comunidad educativa" (p.12).

Pregunta 4: ¿Ha recibido algún tipo de capacitación, sobre la implementación de estrategias para atender la diversidad en el aula?

En el análisis de información obtenida por medio de las entrevistas se percibe que sólo 3 o 4 docentes han recibido algo de capacitación al respecto, los cuales corresponden a los servicios de educación especial que apoyan a la educación regular, el resto de los entrevistados manifiesta que no han tenido capacitación expresa, más allá de que en los Consejos Técnicos Escolares se toca algún tema de manera muy superficial, sin embargo en la encuesta se observa que un 60% manifiesta haber recibido algún tipo de capacitación sobre la atención a la diversidad,

como se muestra en la gráfica de la figura 3, lo cual no se ve reflejado en las prácticas áulicas, pues a través de la observación no participante, se notó ampliamente que los maestros usan el sentido común en la mayoría de las veces para realizar su intervención educativa y no con sentido pedagógico que otorgue fundamento para priorizar el proceso centrado en el aprendizaje, más que en la enseñanza, lo que posibilitaría mayor interacción entre pares y favorecería la aceptación del otro al participar en colectivo en la construcción de saberes.

Figura 3. Capacitación docente



Fuente: elaboración propia.

Es decir, durante el desarrollo de la clase dentro de las funciones docentes no se aprecia un diseño de planeación educativa fundamentada basada en diagnósticos que permitan orientar al maestro para diseñar las situaciones de aprendizaje, adaptadas de inicio, para atender a la diversidad. Lo que suena por demás interesante es, que más de la tercera parte del profesorado admite no haber recibido ningún tipo de actualización o capacitación pedagógica y académica para promover estrategias dirigidas a cada uno y a todos los alumnos, que respondan de manera personalizada a las necesidades de cada quien, pero que al mismo tiempo contribuyen a que todos aprendan juntos.

Sin embargo, aunque recientemente las carreras de docencia conciben en los perfiles de egreso del nuevo profesorado las competencias para atender la diversidad con enfoque inclusivo; el problema de la formación de docentes no se resuelve sólo

con nuevos programas educativos, pues la composición competencial de los docentes de las escuelas normales, sigue siendo muy controversial, por lo que se aprecian muchas prácticas y rituales tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje para tal fin; al respecto Calvo (2015), afirma que,

No es fácil transmitir los saberes de innovación. No se dejan encerrar fácilmente en referenciales; no son todos explícitos o compartidos y se movilizan en la acción gracias a esquemas mentales, de análisis, de resolución de problemas, tan decisivos como los propios saberes. Dos grandes pistas se sugieren como alternativas para la formación de los docentes en las escuelas: una formación de larga duración y unos dispositivos centrados en el análisis de las prácticas. (p. 11)

La capacitación docente, es una parte muy importante dentro de la educación, hoy en día se presentan retos que ponen a prueba las capacidades y habilidades del profesor. Es importante que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para poder solucionar los desafíos que se presentan diariamente. El maestro tiene la responsabilidad de formar y guiar a los alumnos en su formación, independientemente de si presentan alguna discapacidad o no, el docente debe de aplicar actividades diversificadas para los diferentes tipos de aprendizaje.

Calvo (2013) propone ideas para la formación de maestros en cuanto a la inclusión, una de ellas afirma que "la formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social" (p. 29).

Pregunta 5: ¿En qué aspectos cree que se debe fortalecer la habilitación y capacitación docente para atender a la diversidad en el aula desde la inclusión?

Los docentes manifiestan que necesitan recibir información y capacitación acerca del DUA, también comentan que, necesitan recibir apoyo y capacitación en

diseños de estrategias de enseñanza donde se incluya a todos los alumnos que presentan alguna discapacidad; así como el diseño de planeaciones para realizar intervenciones inclusivas donde los estudiantes sean más activos.

Sus comentarios concuerdan con las finalidades del DUA, ya que,

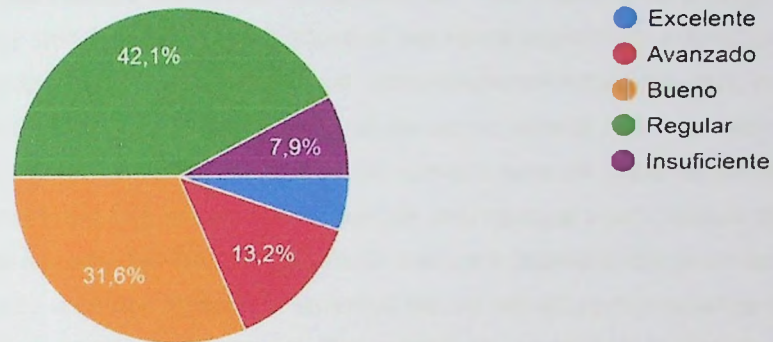
El Diseño Universal para el Aprendizaje o diseño para todas las personas no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten; [...] es un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. (Alba, et al., 2014, p.8)

De acuerdo a lo anterior, los docentes muestran interés por conocer e implementar el DUA, sin embargo, dentro de las charlas informales de entrevista, se comenta que no saben cómo ponerlo en práctica y que les gustaría recibir un tipo de capacitación para llevarlo a cabo dentro de sus prácticas educativas. Por su parte en la observación directa a la intervención educativa y la revisión a las planeaciones didácticas que los docentes facilitaron, se aprecia que dichas planeaciones no tienen por ninguna parte la descripción diagnóstica, que sirva como referente para determinar que adaptaciones deben realizarse para atender los principios del DUA, tampoco se ve en las aulas que haya ajustes razonables para determinados alumnos, que les facilite alguna tarea de motivación, razonamiento o participación, donde se beneficien en lo individual, pero, al mismo tiempo se beneficien sus pares en esa dinámica.

“Cuando el currículo se diseña sin pensar en las necesidades potenciales de quienes deben acceder a él, [...], las adaptaciones necesarias a posteriori (como las adaptaciones curriculares) resultan poco funcionales y atractivas para el alumnado, y costosas para los docentes” (Alba, et al., 2014, p.10).

Pregunta 6: ¿Cómo considera los procesos para la atención a niños con discapacidad dentro del centro educativo?

Figura 4. Procesos de atención



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que un 42% de docentes considera de manera regular los procesos de atención a niños con discapacidad dentro del centro educativo, por otro lado, prácticamente el 8% considera que es insuficiente dichos procesos de atención; esa apreciación en los dos niveles más bajos resulta de gran peso para concebir que una escuela no es inclusiva; por su parte la otra mitad de docentes se divide en opiniones entre bueno, avanzado y excelente.

Sin embargo, dentro de las charlas que se tuvo con los profesores, hubo comentarios donde ellos expresan que los procesos de atención a niños con discapacidad o a aquellos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje, son atendidos de manera avanzada o buena pero por el equipo de la USAER, por lo que se aprecia mucha incongruencia entre con las opiniones que brindan por medio de encuestas y las que arrojan las entrevistas, más aún, al momento de observar sus procesos de atención, es evidente que, no se asume en su totalidad la inclusión; se podría decir que la calidad de los procesos pedagógicos cuentan con alta dosis de simulación y desencanto; al respecto, Peredo y Velasco (2010), manifiestan que es frecuente en cada institución educativa, encontrar a docentes con apatía por enseñar, "Siendo común encontrar en nuestro entorno de la realidad escolar con la que

tenemos contacto, a docentes también dominados por la apatía y el hastío que envuelve una carga impregnada de pocos momentos de satisfacción y gozo, cuando ser promotor del aprendizaje debería estar preñado de emoción cognitiva y placer lúdico creativo" (73).

Pregunta 7: ¿En qué situaciones se ha sentido incómodo(a) o inseguro(a) por no saber qué hacer en una situación con alumnos que presentan alguna discapacidad?

A partir de las respuestas del formulario tipo encuesta y de las entrevistas informales personalizadas con los docentes, se llegó a la conclusión que, los docentes se han presentado con situaciones en dónde no saben cómo atender a ciertos alumnos que presentan autismo, dificultad visual, o al tener niños medicados. Dichos docentes, mencionan que tienden a recurrir al equipo de la USAER para que estos niños sean atendidos por ellos y tengan un seguimiento académico de su parte. Muy pocos docentes comentan que han buscado información extra para atender ellos, a este tipo de alumnado, sus búsquedas han sido en internet, pero no manifiestan que asumen por sí mismos el proceso y buscan asesoría y acompañamiento para atender en el aula a todos los estudiantes sin importar las barreras que enfrenten.

Bajo esa perspectiva, se pueden considerar algunos puntos de interés en sus respuestas, principalmente los docentes tienen presente el aspecto que ellos como docentes titulares de un grupo atienden a la heterogeneidad, a la vez son conscientes que a nivel escuela existen otros actores que apoyan dicho proceso y construcción, sin embargo el primordial actor en este aspecto es el docente de grupo; pues aun considerando las asesorías que pueda recibir por parte de la USAER, el maestro es quien desempeña la labor de guía a los estudiantes, promueve diariamente el trabajo entre iguales y tiene mayor conocimiento de los alumnos que hay en su grupo. Por ello, Murguía et al (2020) mencionan que, "el maestro de la escuela primaria debe comprender la inclusión educativa como un proceso que promueve el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en riesgo de exclusión, y no solamente se

refiere a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad". (p.11).

"El maestro inclusivo debe estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza; reflexionar sobre su propia práctica para transformarla, actualizarse permanentemente y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional" (Rivero, 2017, citado en Murguía et al, 2020, p.13).

Pregunta 8: ¿Qué modificaciones significativas ha tenido que hacer en su planeación y en sus actividades escolares por ciertos alumnos que presentan alguna situación de diversidad?

Las adecuaciones curriculares y los ajustes dentro de las planeaciones y estrategias de enseñanza, son los comentarios que más resaltan en las respuestas a esta cuestión; si especificar de ninguna manera qué tipo de adaptaciones curriculares o ajustes razonables particularmente realizan, sólo lo enuncian en sentido genérico. Si se habla de realizar ajustes para que se logre la inclusión, debemos de tomar en cuenta que éstos se deben de universalizar, es decir, que dichos ajustes no deben ser únicamente a un alumno en específico, si no al momento de universalizar el ajuste se está considerando también a todo el alumnado en general; dado que, si le sirve a un caso en específico, puede servirles a sus pares académicos.

De acuerdo con García (1988), la educación personalizada responde, esencialmente, a "cuatro principios metódicos: adecuación a la singularidad personal, armonizada con el trabajo cooperativo, posibilidad de elección de contenido por parte de los alumnos, unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva, y flexibilidad en la programación de situaciones de aprendizaje" (citado por García, 2012, p.184).

Los docentes mencionan que tienen que realizar ajustes dentro de su planeación considerando a los alumnos que presentan alguna discapacidad, sin embargo, debería ser que, durante las actividades diarias dentro del aula de clases,

se trate de buscar las estrategias necesarias para que como grupo todos puedan realizar y participar en las actividades, sin la necesidad de diseñar una actividad única y diferente para cada niño.

A través de las respuestas del formulario y de los comentarios en las entrevistas que se tuvo con los docentes, se puede inferir que muy a menudo, los maestros caen en la intervención para la homogeneidad al momento de realizar las prácticas docentes.

Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes. (Santos-Guerra (2006), en García, 2012, p.182)

De acuerdo a lo anterior, cuánto peso tiene esta cita en la realidad, ya que como docentes exigimos lo mismo para todos los alumnos, sin tomar en cuenta las dificultades que pueden presentar ciertos alumnos con discapacidad, trastornos en el aprendizaje, síndromes o incluso aptitudes sobresalientes; en esa dinámica de una intervención pedagógica única, lo que resulta más complejo es, cómo realizar una verdadera evaluación que determine los niveles de logro por parte de cada uno de los alumnos, para poder responder a las problemáticas del entorno, desde la perspectiva de aprendizaje situado.

Pregunta 9: ¿En quienes considera que puede encontrar apoyo significativo para atender a los alumnos en la diversidad del aula?

Los maestros de las dos instituciones públicas a las que se les aplicaron los instrumentos, coinciden en que encuentran apoyo en el equipo de la USAER, muy a menudo recurren a este equipo para preguntar dudas o sugerencias de cómo realizar ciertas actividades para atender a los alumnos con diversidad notable; pero sobre todo,

lo que esperan del equipo multidisciplinar es, que ellos apliquen algunas estrategias y que les diseñen las que ellos puedan aplicar en el aula de forma individualizada. Esta revelación, deja mucho que decir de los docentes de grupo, pues si un alto porcentaje aceptó haber recibido algún tipo de capacitación para atender dichos procesos, es incongruente que se declaren incompetentes para atender por sí mismos los casos en su aula, o, es probablemente por practicidad que actúan así.

A partir de estos comentarios, fácilmente podemos percatarnos que, continuamente las practicas se manejan por un enfoque de integración, dado que para una atención inclusiva resulta primordial el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre docentes tanto titulares como de apoyo, pues mantienen las acciones enfocadas a tareas específicas y, aunque se realicen comentarios sobre el trabajo o estrategias, incluso mediante observación no se percató una práctica que buscara promover en colaborativo la creación de un diseño basada en todas las áreas que necesitan atención, de esta manera Bell et al (2022), puntualizan:

Se subraya la importancia del enfoque interdisciplinario como un insoslayable principio teórico-metodológico para el diseño y la aplicación en el contexto educativo de estrategias psicopedagógicas y didáctico-metodológicas sustentadas en la integración de conocimientos científicos de diferentes especialidades y en las mejores experiencias de la práctica educativa en función de la intervención pedagógica integral para la educación inclusiva. Al mismo tiempo, se reconoce el papel del trabajo en equipo, de la formación del talento humano y de la intersectorialidad como ejes prioritarios de acción en el marco de una política social de educación inclusiva, verdaderamente interdisciplinaria, con la capacidad potencial de ser el principal motor para la transformación de la sociedad. (p.113)

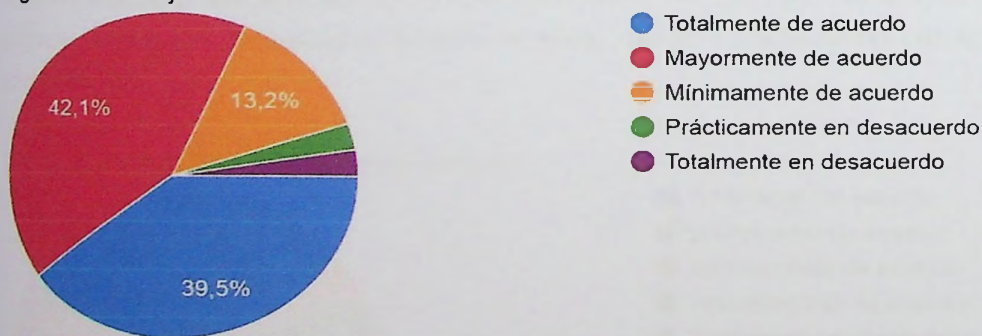
La interdiscipliniedad dentro de la institución podemos encontrarla en los actores que conforman la USAER, sin embargo como se ha mencionado el mantener actitudes y comunicación que no sólo se enfoque en acciones bajo una actividad individualizada puede generar situarse únicamente de esta manera, no dando

oportunidad a una didáctica y estrategia que permita el fluir de todos los estudiantes autónomamente y de manera colaborativa, pero que a la par mantenga un trasfondo basado en estrategias de cada uno de las disciplinas y áreas a mejorar en específico pero aplicado para la mejora y apoyo de todos.

Pregunta 10: ¿El personal se siente cómodo para discutir sus preocupaciones y problemáticas que observa en el contexto?

En tema de la interrogante tiene que ver con la realización de prácticas inclusivas, que, de acuerdo a la percepción del profesorado realizan en el centro escolar, su respuesta en la encuesta tiene que ver más bien, con el grado de concordancia con el deber ser, más que con la realidad que se vive, pues al tocar el tema por medio de entrevista y por la observación directa, los resultados son muy distantes.

Figura 5. Trabajo colaborativo



Fuente: Elaboración propia.

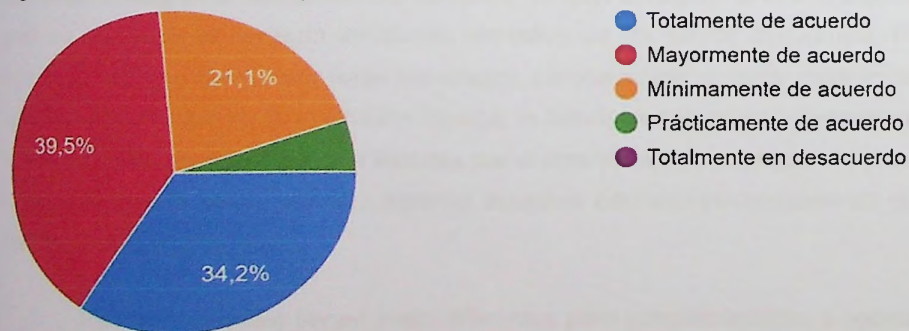
De acuerdo a la información que se presenta en la gráfica de la figura 5, se puede observar que los docentes de ambas escuelas trabajan de manera colaborativa, es decir, se apoyan entre ellos mismos, y al momento de que surgen dudas de cómo atender o realizar ajustes en la planeación para atender a los alumnos que presentan alguna dificultad, entre ellos se intercambian ideas, experiencias y, sobre todo se sienten respaldados en este tema por el equipo de la USAER.

Ciertamente la pregunta es muy genérica en cuanto a trabajar entre sí, ya que no especifica que el trabajo se refiere a colegiar y diseñar en colectivo estrategias institucionales para atender a la diversidad; ya en las charlas de entrevista se deja ver que las acciones de colaboración profesional entre colegas para resolver situaciones particulares de aula, prácticamente no se dan; luego esa aseveración se constata en la observación de prácticas docentes, pues a lo más que llegan es a compartir un plan de trabajo anual, el cual no contiene de ninguna manera cómo atender a la diversidad, por el contrario, es un plan genérico pensado en la homogeneidad.

Pregunta 11: ¿Las familias se involucran en las actividades en la escuela?

Referente a la vinculación que la escuela tiene con el entorno social y directamente con los padres de familia, lo que se aprecia en las respuestas de la encuesta es que se asume en lo general un alto grado de concordancia con el deber ser. Ciertamente existe entre la escuela y la familia un muy buen nivel de empatía, lo cual no significa que el nivel de colaboración entre los dos tipos de actores para trabajar juntos por la formación integral de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) sea cohesionado.

Figura 6. Comunidad local y centro escolar



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura anterior, se observa que ambos centros escolares cuentan con el apoyo de la comunidad local, entendido que, la comunidad local es un

grupo de personas que comparte un lugar o instituciones dentro de la misma zona. Ambas escuelas se encuentran cerca, están únicamente a una cuadra de distancia. Los directores de las escuelas primarias, se conocen entre ellos y sienten apoyo por ambos lados en caso de que se requiera.

Lo que la observación directa deja ver es, que los maestros y padres de familia se encuentran en comunicación constante vía mensajes, sin embargo, esto no quiere decir que dicha comunicación sea de calidad ni es garantía de cumplimiento de la añorada vinculación para trabajar juntos en el proceso de aprendizaje de los niños, pues en muchos casos suelen ignorar los comunicados, esto se ve reflejado en las asistencias, entrega de tareas y en la calidad de las actividades escolares que los chicos llevan a casa, las cuales suelen ser un exploratorio que sirve de referente para las actividades áulicas, por ello al asistir a clases sin atender dichas actividades, no comprenden los temas o prefieren no participar.

La educación que proporciona la familia es igual de importante que la educación formal escolarizada para la formación de los NNA, debido a que es su primer contacto con un contexto social, por ello, a partir de que el niño asiste a la escuela, es deber de la familia colaborar de manera efectiva con las instituciones educativas para trabajar de manera integral la educación de los niños, ya que, persiguen el mismo objetivo, el cual es asegurar el correcto desarrollo formativo de los futuros ciudadanos. Por lo tanto, no se debe considerar roles separados, porque puede propiciar desarticulación en la educación que cada institución inculca; la familia podría asignar completamente la responsabilidad educativa a la escuela por el aprendizaje de sus hijos, mientras que la escuela podría pasar por alto algunas acciones educadoras considerando que le corresponden a la familia.

Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común y, ciertamente, cabría decir que en pocos años se han visto progresos muy significativos en esa dirección, si bien es cierto que el camino a recorrer es todavía muy largo. Ello es más evidente aún si cabe, cuando las aspiraciones por una educación más inclusiva tienen

como referente al alumnado más vulnerable a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación, como es el alumnado considerado con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad, según quiera verse. (Simón, et al, 2016, p.26)

Pregunta 12: ¿Qué leyes, documentos normativos, fundamentos teóricos o políticas, conoce que respaldas la inclusión educativa?

Los docentes destacan conocer pocos fundamentos normativos y legales, sin embargo, la mayoría de los maestros conocen la Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, basándose principalmente en el artículo 2, donde se menciona que:

“El conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan el desarrollo integral del individuo, así como la protección física y mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva” (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2012, p.2).

Sobre este rubro de políticas inclusivas, llama la atención que, al profesorado no le queda claro que atender el derecho humano a la educación, lo cual es la labor sustantiva del centro escolar, tiene sustentos desde el ámbito internacional, por los compromisos que asumen las naciones miembros de la UNESCO, hasta el ámbito nacional partiendo de la propia Constitución Política, Ley general de educación, Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, pero sobre todo, los propios planes de estudio del modelo educativo nacional y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, los cuales son documentos oficiales a los que los docentes como servidores públicos, están obligados a cumplir.

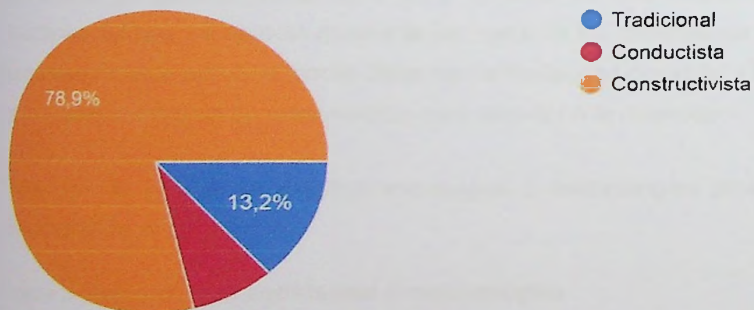
En ese entendido, realizar las prácticas educativas en el desconocimiento de todas las políticas que sustentan la educación como derecho y la inclusión educativa como proceso rector, implica, no poder garantizar el desarrollo integral de las personas, de manera plena y autónoma, en los términos de la jurisprudencia.

En ese sentido, es necesario que el profesorado siga actualizando sus prácticas y bases teóricas, de lo contrario presentan vulnerabilidad que puede afectar principalmente a los alumnos. Al respecto, Flores et al, (2017), sostienen que “El hacer que una educación sea de calidad e incluya a todos no es tarea sencilla. La educación inclusiva exige que haya reestructura de políticas, cultas y prácticas, además de asegurar el aprendizaje y la participación de todos” (p.40).

Pregunta 13: ¿En qué modelos educativos basa el diseño de planeación, evaluación e intervención?

La importancia de la pregunta radica en intentar reflexionar de acuerdo a la percepción de los docentes y el constructo ideológico que manifiestan, sobre la congruencia de sus prácticas educativas con las sugerencias metodológicas del modelo educativo.

Figura 7. Modelos educativos



Fuente: Elaboración propia.

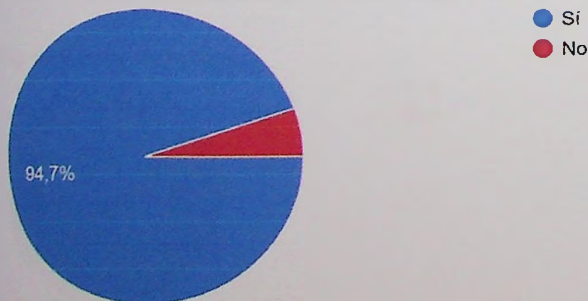
La mayoría de los maestros (79%), hacen público que basan su diseño de planeación, intervención y evaluación en el modelo constructivista, como sabemos, este modelo se basa en que el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, es quién construye el conocimiento y aprende, este tipo de modelo se centra en la actividad integral del alumno con sus pares de acuerdo a sus intereses.

Dado que, esta metodología no es nueva, pues desde hace casi 30 años que se hizo explícita en plan y programas de estudio de educación básica 1993, resulta preocupante que más de la quinta parte de docentes, enuncian abiertamente que no fundamentan sus prácticas en la metodología que hoy sostiene al modelo educativo nacional. Del resto de docentes que manifiestan ser constructivistas, lo que se puede deducir es, que son constructivistas de discurso, porque al observar sus prácticas en lo cotidiano, queda muy en duda que su desarrollo profesional sea con apego a ese enfoque; lo que si queda claro es el alto grado de prácticas centradas en la enseñanza, esto es en la ostensión de su cátedra como poseedores de la información que el alumno debe aprender; lo cual, se identifica más con un enfoque tradicionalista y memorístico.

De acuerdo a la información de la gráfica que se presenta en la figura 7, la mayoría de los docentes afirman que su modelo de planeación es constructivista, sin embargo, comparando esta respuesta con las respuestas de la entrevista, no coinciden, ya que, a través de ellas y durante las observaciones directas de las prácticas áulicas, se aprecia ausencia por parte de los docentes de las características centrales de este enfoque, como debe ser la flexibilidad curricular y facilitar los ajustes razonables dentro de su intervención para atender a la diversidad.

Pregunta 14: ¿Pone en práctica estrategias o metodologías para la atención a la diversidad en el aula?

Figura 8. Aplicación de estrategias o metodologías

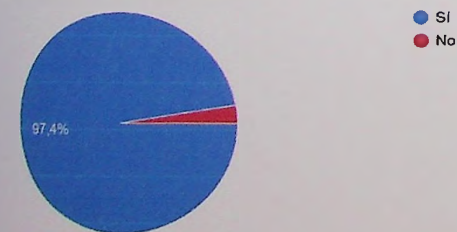


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica de la figura 8, se muestran resultados de un ítem en la encuesta sobre la dimensión de prácticas inclusivas del índice de inclusión, donde se observa que un 94.7 % de los docentes, manifiestan que valoran y tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes; lo cual vinculan con la interrogante de la entrevista sobre que estrategias o metodologías ponen en práctica para la atención a la diversidad en el aula; con los resultados de la encuesta (figura 8), se intuye que sus respuestas son meramente contestadas por sentido común, sabiendo lo que es bueno contestar, no lo que en realidad se hace, ya que, mediante la entrevista, se aprecia que, los maestros desconocen sobre estrategias para atender a la diversidad, incluso mencionan la falta que les hace la capacitación para realizar planeaciones para la atención a ciertos alumnos con discapacidad u otras situaciones de diversidad. Asimismo, dentro de las entrevistas que se tuvo con los docentes, mencionan que desconocen específicamente con que metodología atender a la diversidad, por lo que es más práctico llevar a los alumnos que presenten ciertas barreras para el aprendizaje, al equipo de la USAER para que allí sean atendidos, por lo que, a través de las actitudes de los docentes, se deja ver cierto interés por realizar este tipo de estrategias, pero que no se deciden de lleno a asumir su responsabilidad al respecto; dado que seguramente está vinculado a la falta de capacitación y conocimiento sobre sus responsabilidades legales y profesionales para atender los procesos de Educación Para Todos, que promueve la UNESCO a través de la Agenda 2030 y con la visión de la ONU 2050.

Pregunta 15: ¿Hace uso del DUA y realiza ajustes en su planeación y evaluación para la atención a la diversidad dentro del aula?

Figura 9. Uso del DUA



Fuente: Elaboración propia.

La presente cuestión es similar a la anterior, pues el 97% de los maestros mencionan que si usan el Diseño Universal para el Aprendizaje de acuerdo a su percepción a través de la encuesta, posteriormente en entrevista también comenta la mayoría que hacen ajustes en su planeación y evaluación para la atención a la diversidad dentro del aula considerando el DUA, sin embargo, aunque los docentes hacen comentarios asegurando que realizan dichos ajustes, queda en duda la comprensión del proceso por parte de ellos, incluso surge otra interrogante, qué es lo que entienden por ajustes y adaptaciones curriculares, pues sus respuestas parecen estar alejadas de lo que se espera como adaptaciones curriculares y ajustes razonables. Dichos comentarios exponen que se debe fortalecer la habilitación y capacitación docente para atender a la diversidad en el aula desde la inclusión en cuánto a planeación de ajustes necesarios, razonables y fortalecer las estrategias y las prácticas.

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A continuación, se describen las conclusiones a las que se llegaron a lo largo del trayecto de la presente investigación. La investigación realizada pertenece a un tipo de estudio descriptivo bajo un enfoque cualitativo, cuyo fin es explicar, describir e interpretar sobre las categorías implicadas en las preguntas y propósitos del estudio. El estudio cualitativo se fortaleció con los instrumentos propios para realizar procesos hermenéuticos, aunque se aplicó una encuesta a 31 docentes de 2 escuelas primarias públicas, los resultados de ella se utilizaron para resaltar la parte interpretativa sobre lo descriptivo estadísticamente. Tras los resultados que se obtuvieron en dicha encuesta y los hallazgos encontrados dentro de la observación y la entrevista a manera de charlas informales con docentes, se señala que:

De manera general, se llega a identificar que concuerdan con lo enunciado por Fernández y Hernández (2013), para la escuela del siglo XXI, uno de los principales retos para el profesorado se presenta en la habilitación docente y sus competencias profesionales, debido a que no se tienen la suficiente formación para atender las necesidades de los estudiantes de la sociedad actual, debido a que los docentes declaran que no se sienten completamente seguros con las destrezas necesarias para atender propiamente y correctamente a la diversidad.

En gran medida falta fortalecer la habilitación y capacitación docente para atender a la diversidad en el aula desde la inclusión, considerando que, la mayoría de docentes mencionan que realizar ajustes en cuanto a la planeación, sin embargo, no son congruentes con lo que hacen dentro de las actividades diarias, de acuerdo con los resultados de entrevistas y la observación es más que evidente que, los maestros no tienen conocimientos sólidos y fundados teóricamente de lo que implica planear para la diversidad y para realizar procesos centrados en el alumno, aunque hayan escuchado muchos términos relacionados con la teorización y praxis por parte del equipo de la USAER, ya que en sus respuestas sobre la percepción que tienen acerca de lo que es la inclusión, se quedan cortos y sólo hablan de manera general o

superficial de lo que creen que es, por lo que no mencionan en ningún momento, el cómo se podría lograr una inclusión o qué estrategias realizar para alcanzar la inclusión dentro del aula; aunque hay que reconocer que no están negados a formarse como profesores inclusivos, muchos de ellos realizan importantes esfuerzos en sus propias prácticas por asumirse como tales, pero falta sistematizar institucionalmente proyectos que sean puntuales.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos se sugiere que se realice una mayor y mejor gestión educativa estratégica que detecte a profundidad las áreas de oportunidad de los actores educativos para gerenciar los mecanismos mediante los cuales se puedan actualizar. Se debe fortalecer el acompañamiento para que los estudiantes aprendan en sentido significativo, con calidad, en contexto inclusivo y de fortalecimiento social.

Los docentes tienen buena actitud ante el tema de la inclusión y la diversidad, sin embargo, no se sienten capaces para atenderla.

REFERENCIAS

- Aguilar G., S.; & Barroso O., J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. (P.12) The University of Manchester. https://sid-inico.usal.es/idoocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Andrés Paya Rico. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista educación inclusiva*, 3(2), 125-142 <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Arzate S., J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 103-134. Universidad de Granada. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205039638006>
- Bell, R., R. F.; Orozco F, I. I., y Lema, C.I, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDÉS Episteme*, 9(1), 101-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298181>
- Bogdan, T. y. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Paidós.
- Booth, T. & Ainscow M. (2000). *Index for inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Traducción al castellano por López, Ana Luisa. Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), 14-30. ISSN 1688-5287. <https://revistas.ucu.edu uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/2219>

- Calvo, G. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. *Revista Páginas de Educación*, 8(1), 73–91. ISSN 1688-5287. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761509>
- Campa, R.; Valenzuela, B.; & Guillén, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1–17. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Castillo B., C. (2015a). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44738605002.pdf>
- Castillo B., C. (2015b). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación* 39(2), 123-152. <https://www.redalyc.org/journal/440/44039322008/html/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20pretende%20transformar,la%20igualdad%20de%20oportunidades%2C%20sin>
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Santo Domingo. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- Congreso de la Unión. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Artículo 3. Última reforma publicada DOF 28-05-2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cortés C., M. & Iglesias I., M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la investigación*. Colección Material Didáctico. Universidad Autónoma del Carmen. ISBN: 9686624872. https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta* (43), 87-93. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0210277315000025?token=7B124BB1DF96C96C89B3AA50F98DC1FF917E5C1E557A1DFF4C1BB1E5B953549E8B17AD90826C2F61E0E22FD80CDAEA85&originRegion=us-east-1&originCreation=20220704191452>
- Duk, C. & Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. ISSN 0718-7378. Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/editorial.pdf>
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se

- Etecé. (2021). *Método cualitativo*. Editorial Etecé. <https://concepto.de/metodo-cualitativo/#ixzz7O72M4GtL>
- Fernández B., J. & Hernández F., A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos* 35(142), 27-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003
- Fernández M., R. (2003). Competencias profesionales del docente en la Sociedad del siglo XXI. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/competenciaprofesionales.pdf>
- Fierro, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valoras UC. https://iescapayanch-cat.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones-1.pdf
- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. *Liberabit*, 23(1), 39-56. ISSN: 1729 4827 <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a04v23n1.pdf>
- Gamboa, M.; Terré, O.; & Mendoza, E. (2017) Atención a la diversidad una práctica exitosa para la inclusión educativa. En Gamboa, M.; Medina, L.; Mendoza, E.; Ramírez, M.; Terré, O.; & Enríquez, M. (Comp.) *Inclusión y Prácticas Educativas Exitosas*. (9-16). México: IFODES.
- García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189. https://www.academia.edu/2312920/La_Educaci%C3%B3n_personalizada_como_herramienta_imprescindible_para_atender_la_Diversidad_en_el_Aula
- Gobierno de Castilla. (2002). *El Educador en el siglo XXI*. Consejería de Educación. https://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13497&textOnly=false&locale=es_ES
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- González M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 82-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>
- González, A. & Fernández, M. (2017). El Derecho a una Educación Inclusiva: el título como último de los obstáculos. *Revista Derechos en Acción*, (4), 1-10. <https://doi.org/10.24215/25251678e083>

- González, A. O. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Santiago de Chile.
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Católica del Maule. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Chile.
<https://papelesdetrabajo.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/88/81>
- Hernández, B., & García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 3(3), 2017-2018.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Jiménez C, J.; & Mesa V., P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe5), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00001.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. ISBN: 978-956-8200-18-3
- Ley General de Educación. (1993). *Diario oficial de la federación*. Congreso de los estados unidos mexicanos. Artículo 41. En <https://www.diputados.gob.mx/comisiones/discapacitados/htmls/marjur/leyfed/leyedu.htm>
- Ley General de Educación. (30 sept. 2019). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (12 julio 2018). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- López, A. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. ISSN: 1681-5653. OEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592525>
- Martínez M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Mata, L. (2020). Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa. *Revista digital de investigación*, investigaliacr.com.

<https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-segunda-parte/>

- MINED. (2019) *Educación Inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Cultura, Ciencia y Tecnología. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Murguía, M., Hernández, T., Hernández, T. B. & Carrera, M. (2020). Rol del maestro en la inclusión educativa de los alumnos con trastornos de la comunicación oral. Propósitos y Representaciones, *Revista de Psicología Educativa*, 8(SPE2), 1-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.730>
- Murillo, H. (2010). Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos. *Revista Enfermería Universitaria*, 7(4), 42-52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v7n4/v7n4a7.pdf>
- Niembro G., C. A.; Gutiérrez L., J. L.; Jiménez R., J. A. & Tapia C., E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-52. ISSN 2334-2501. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Ocampo, G., A. (2015) Fundamentos para una Educación Inclusiva más Oportuna en el Siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En Ocampo, G., A (Coord.) "Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades". (p. 13- 49) Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI, Chile. ISBN: 978-956-358-485-1. <https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/05/LECTURA-PARA-TODOS.pdf>
- Ocampo, A. (2019). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 42-88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.814>
- OCDE. (2008). *Diez pasos hacia la equidad en la educación*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU. (2015). *Educación de calidad: por qué es importante. Objetivos de desarrollo sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- ONU. (2015b). *Educación 2030 Declaración de Icheon*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18066/5/0_ESP-Marco-de-Accion-E2030.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ONU. (2018), *Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad*. (p.1).

www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf

- ONU. (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Ortega, C. (2022). *Diario de campo: Qué es y cómo utilizarlo*. Publicación digital sobre prácticas de investigación de mercados.
<https://www.questionpro.com/blog/es/diario-de-campo/amp/>
- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva* 3(2), 125-142. ISSN: 1889-4208.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Paredo, B. & Velasco, J. (2010). Por qué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar. *Horizontes Educativos*. 15(2), 69-81.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3580816.pdf>
- Plancarte C., P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
<https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- RAE (2021). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. 2021.
<https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n>
- Reimers, F. (2016). *Empowering global citizens: a world course, North Charleston, South Carolina, CreateSpace Independent Publishing Platform*. (libro electrónico).
- Robles (s, f). *Historia de la educación especial en México*.
<https://sites.google.com/a/cetys.net/educacion-especial/historia>
- Rojas, R. (2016). *Fortalecer procesos de atención y memoria en jóvenes con discapacidad intelectual en un aula exclusiva*. Bogotá, D. C.
- Romero, S. & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91. ISSN 0718-5480, En
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>.
- Sánchez, M. (2010). La educación inclusiva en México. *Revista Internacional de Educación y Alteridad*, 1(1), 3-10.
<https://es.scribd.com/document/223305207/La-educacion-inclusiva-en-Mexico-Maria-Azucena-Sanchez-Aburto-pdf>.
- Sánchez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>

- Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. 107-119. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (coord.), (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Editores: Wolters Kluwer. ISBN: 978-84-9987-088-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=556275>
- Sánchez, S.; Díez, E. & Martín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. *Una revisión de casos de éxito en la universidad*. 19. 121-131. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2752>
- SEP (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. México: Secretaría de Educación Pública. [https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENE/archivos/plan2004\(1\).pdf](https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENE/archivos/plan2004(1).pdf)
- SEP (2009). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 2009*. México: Secretaría de Educación Pública. <http://ensech.edu.mx/docs/plan.pdf>
- SEP. (2010). *Programa Escuelas de Calidad Módulo VI. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México.
- SEP. (2017). *Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica. Aprendizajes clave para la educación integral*. Secretaría de Educación Pública. México. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2017a). *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión*. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- SEP. (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. ISBN: 978-607-96903-3-5. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf
- SEP. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa*. Anexo 15 del Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. DOF Viernes 3 de agosto de 2018 tercera sección. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP. (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. México. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

- SEP. (2019b). *Modelo Educativo: la Nueva Escuela Mexicana*. Subsecretaría de Educación Básica. <https://drive.google.com/file/d/1bzzaCleq5hwlO9nT5N7wJLShvqq08yJK/view>
- SEP. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. DOF: 06/07/2020. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- SEP. (2021). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. http://www.sep.gob.mx/uesicamm/wp-content/uploads/sites/15/2022/01/Marco_EB.pdf
- Simón, C.; Giné, C.; & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1). 25-42. ISSN: 0718 7378. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Soto. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 3(1), 2-16. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tedesco, J.; Opertti, R.; & Amadio, M. (2013) *Por qué importa hoy el debate curricular*, Ginebra, UNESCO, 2013, p. 19.
- Terré C., O. (2011). *La educación necesaria. La inclusión educativa y la atención a la diversidad para una sociedad en valores*. Editorial Punto 7, Lima.
- Trujillo, J. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En Trujillo, J.; Ríos, A.; Castillo, A.; & García, J. (coords). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29) www.ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. 1-49. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- UNESCO. (1997), *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. Ediciones SM. ISBN 9233032825 https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra_diversidad.pdf

- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar, Senegal. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre educación inclusiva, Materiales de Apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC / UNESCO. ISBN: 9568302158. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO. (2008). *48ª Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- UNESCO. (2008). *48ª Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conclusiones y recomendaciones*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- UNESCO. (2015). *Definición y características de la educación inclusiva según la UNESCO*. España.
- UNESCO/BIE (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. <http://www.ibe.unesco.org/>
- Venegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En Sarto, P. & Venegas, M. *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. ISBN: 978-84-692-6608-3. 1ª Edición. Salamanca. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta para docentes y directivos de escuela regular y equipo de la USAER

Adaptación del Index para la inclusión.

El propósito de este formulario es recolectar información de manera anónima sobre las dimensiones de la inclusión educativa en educación básica, por lo que agradecemos infinitamente su respuesta sincera.

Indicaciones:

En la primera sección proporcione su información general y en las siguientes, seleccione el grado de la concordancia que siente con cada uno de los enunciados, considerando la Escuela primaria donde labora

1. Función principal que desempeña en su contexto educativo
 - a. Directivo de escuela regular
 - b. Directivo de USAER
 - c. Docente titular de escuela regular
 - d. Profesional del equipo multidisciplinario de USAER
2. Experiencia en el servicio educativo
 - a. 5 años o menos
 - b. 6 a 10 años
 - c. 11 a 15 años
 - d. 16 a 20 años
 - e. Más de 25 años
3. Máximo grado de estudios
 - a. Licenciatura incompleta
 - b. Licenciatura titulada
 - c. Maestría con título
 - d. Doctorado con título

5) Totalmente de acuerdo 4) Mayormente de acuerdo 3) Mínimamente de acuerdo
 2) Parcialmente en desacuerdo 1) Totalmente en desacuerdo

Dimensión A – Crear culturas inclusivas	5	4	3	2	1
1. La escuela es acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella					
2. La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está disponible en Braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)					
3. Los alumnos sienten que pertenece dentro y fuera del aula					
4. El personal docente y todos los profesionales que integran la escuela sienten que pertenecen a ella					
5. Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando lo necesitan					
6. La escuela valora y reconoce los logros individuales y colaborativos de los alumnos					
7. Los alumnos evitan la discriminación (por ej., racismo, sexismo, homofonía, actitudes en contra de la discapacidad...)					

8. Los alumnos comprenden que existen diferencias entre ellos y respetan los procesos de sus compañeros					
9. Los alumnos se alegran por los logros de sus compañeros					
10. Los alumnos detectan injusticias y abogan por otros cuando notan alguna					
11. El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro					
12. Todo el personal es invitado a las reuniones sin importar su rol o posición					
13. Las opiniones y comentarios de todo el personal son escuchadas y se toma en cuenta de la misma manera sin importar su rol o posición					
14. El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado					
15. El personal se siente cómodo para discutir sus preocupaciones y problemáticas que observa en el contexto					
16. Se hace sentir bienvenido e incluido a los docentes nuevos o temporales					
17. Todos se dirigen a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados y pronunciándolo correctamente					
18. Los alumnos tratan con respeto al personal dentro y fuera de la escuela					
19. Los alumnos se sienten con la libertad y la confianza de pedir ayuda cuando la necesitan					
20. Las familias se interesan por el desarrollo de los alumnos en las actividades dentro de la escuela					
21. Las familias se involucran en las actividades en la escuela					
22. Se les da a las familias posibilidades de involucrarse en tomas de decisiones					
Dimensión B – Crear políticas inclusivas	5	4	3	2	1
23. La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados					
24. Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal					
25. Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones					
26. Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas					
27. Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en escuelas especiales (CAM y CAME), y a sus familias para que asista a la escuela					
28. Hay alumnos registrados con diagnóstico de trastorno o discapacidad					
29. Se toma en cuenta las limitaciones y capacidades de los alumnos en la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, pasillos, baños, jardines, áreas de juego, cafetería, entre otros					
30. Conozco que es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su propósito					
31. Hago uso del DUA					
32. Cuando se recibe a un alumno nuevo el personal colabora para hacerlo sentir bienvenido					
33. La escuela es consciente de los requisitos legales de educar juntos a los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje y a los que no					
34. Las decisiones tomadas están guiadas por lo que es mejor para los alumnos					
35. El apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela					

36. El personal busca las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos					
37. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz					
38. Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de "retirar" de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico					
39. Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar					
40. Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos					
41. Se tiene en cuenta los distintos ritmos en los estudiantes al realizar las planeaciones y evaluaciones					
42. Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ella actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses					
43. Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofonía o los prejuicios religiosos Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...)					
Dimensión C – Crear prácticas inclusivas	5	4	3	2	1
44. Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje					
45. Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes					
46. Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse					
47. Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula					
48. Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula					
49. Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases					
50. Los y las docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes					
51. Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo					
52. Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos					
53. Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes					
54. Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas					
55. Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes					
56. Los docentes se aseguran que las tareas pueden ser completadas con la ayuda de los padres o tutores					

APÉNDICES

Apéndice 1. Entrevista a docentes

¿Cuál es su concepto de inclusión?

¿Considera que la inclusión es posible? ¿Por qué?

¿Cree que existen diferencias entre integración e inclusión?, ¿Cuáles?

¿Qué leyes, documentos normativos, fundamentos teóricos, políticas, etc. conoce que respaldan la inclusión educativa?

¿Quién o quiénes son los responsables de la atención a la diversidad?

¿Cómo considera los procesos para la atención a niños con discapacidad dentro del centro educativo?

¿Considera que hace falta algo más para llevar a cabo los procesos para atender la diversidad? (Infraestructura, apoyo por parte de la comunidad escolar)

¿Se considera competente para atender la diversidad dentro del aula?

¿Ha recibido algún tipo de capacitación, conferencia, diplomado, etc., sobre la implementación de estrategias para atender la diversidad en el aula?

¿En qué aspectos cree que se debe fortalecer la habilitación y capacitación docente para atender a la diversidad en el aula desde la inclusión?

¿Qué estrategias o metodologías pone en práctica para la atención a la diversidad en el aula?

¿Alguna vez se ha sentido incómodo(a) y no ha sabido que hacer en una situación con alumnos que presentan alguna discapacidad?

¿Considera que le hace falta actualización, o algún tipo de apoyo extra para atender a los alumnos con discapacidad dentro del aula?