

Inclusive educational practices in elementary school teachers

Flores Velasco, Meliza Jocabed; Garza Ruiz, Bertha Alicia; González Almanza, Audelia

Meliza Jocabed Flores Velasco

Universidad Pedagógica Nacional, México

Bertha Alicia Garza Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional, México

Audelia González Almanza

Universidad Pedagógica Nacional, México

REVISTA RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica

iQuatro Editores, México

ISSN-e: 2594-2913

Periodicidad: Cuatrimestral

vol. 3, núm. 1, 2021

comiteeditorial@iquatroeditores.com

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/643/6432794002/index.html>

Resumen: La siguiente investigación gira entorno al análisis de cómo se establecen las prácticas de inclusión educativa de los docentes del nivel de educación primaria. Bajo un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, se dirige hacia la obtención de datos en situaciones reales de cómo los docentes frente a grupo responden a la diversidad de sus aulas. Los resultados presentados son acerca de la revisión documental necesaria para la elaboración de instrumentos como entrevista y guía de observación participante.

Palabras clave: Inclusión educativa, prácticas docentes, educación primaria.

Abstract: The following investigation evolves around the analysis and how inclusive educational practices are established by elementary school teachers. From a phenomenological approach of qualitative research, we directed our attention towards data collection focused on real situations experienced by elementary school teachers during class and how they respond to diversity in the classroom. The results presented refer to the revision of documentation necessary to create instruments such as interviews and participant observation guides.

Keywords: Educational inclusion, teacher practices, elementary education.

Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que proyecta “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (2017a, p. 6), la educación que se pretende ofrecer a los alumnos debe ser integral y de cierta forma estricta para no permitir dejar a nadie atrás ni fuera de ninguno de los servicios educativos.

Es por eso, que el presente estudio se enfoca en docentes frente a grupo de nivel primaria, quienes constituyen una pieza clave en proporcionar atención acorde a la diversidad de los estudiantes que se encuentran en sus aulas. Está enfocado en las formas que planean y ejercen sus actividades diariamente; cómo se dirigen, motivan y evalúan a sus alumnos; la metodología y los recursos que utilizan son

algunas de las acciones que interesan porque pueden evidenciar las prácticas que realizan respecto a la inclusión educativa.

Aunque se reconoce que existe un gran compromiso por parte de algunos docentes frente a grupo para atender a la diversidad, para otros maestros constituye un enorme reto e incluso una dificultad. Aún, a pesar de que se ha desarrollado una transformación paulatina desde una enseñanza rígida y homogénea hacia una atención más flexible y centrada en las diferentes características de los alumnos. Esta cuestión es imperante de lograr pues la integración educativa deberá transitar hacia prácticas cada vez más acordes en garantizar los derechos de los estudiantes.

En la medida que el docente renuncia a la idea de reducir su práctica y deserta de una enseñanza hacia todos por igual, abandona aquello que Claux (2005) describe “un imaginario de lo que es “normal”, a partir de lo cual se hacen tipificaciones y también se justifican las discriminaciones y las exclusiones por cualquier motivo, incluyendo la pobreza, el sexo, la cultura, la raza o las habilidades particulares” (p. 46). Por ello, es importante identificar qué situaciones específicas en el docente pueden provocar que se dejen atrás este tipo de concepciones.

El trabajo de investigación se justifica principalmente en el planteamiento de que la educación sea para todos. La UNESCO propone la definición de inclusión como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (2017b, p. 13). En este sentido existe una gran responsabilidad como educadores para trabajar desde cualquier espacio y lograr que sea una realidad dicha propuesta.

Motiva la idea de equidad, tal como se ha indicado con base en el informe Warnock “ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tenemos derecho, los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños” (García Cedillo, 2000, p. 49). Desde estos aspectos teóricos, indagar sobre el desarrollo de prácticas inclusivas abona al reconocimiento de los derechos humanos, pues de al analizar los entornos educativos se recuperan esfuerzos en las escuelas y se pone acento en cumplir con el respeto hacia todos, independientemente de la condición que presenten.

Se pretende confirmar la importancia de abandonar el modelo de atención educativa segregada en aulas de apoyo escolar y observar directamente en las aulas regulares en donde el alumno debe permanecer en la totalidad del turno para vislumbrar cómo beneficia al docente y a los niños. Siguiendo esta línea, García Cedillo (2000) confirma que “los procesos de segregación y etiquetado privan de oportunidades y condenan al aislamiento a los niños con necesidades educativas especiales; la integración y la normalización, por el contrario, posibilitan el desarrollo armónico de todos esos alumnos” (p. 15). Y, por consiguiente, la inclusión educativa también impacta en dicho desarrollo, al ir más allá de la integración, exigiendo no sólo el espacio físico en las aulas, sino el aseguramiento de la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

En la investigación, interesa conocer elementos teóricos actuales, cómo los docentes conciben y desarrollan prácticas inclusivas y recuperar algunos rasgos profesionales o personales de estos docentes que puedan influir en sus prácticas. Se espera además que sea un punto de partida hacia otras investigaciones

en donde se pretenda mejorar la situación educativa con esos hallazgos. Sin embargo, al mismo tiempo se aspira que los resultados obtenidos por parte de los docentes participantes sirvan de punto de reflexión acerca de las acciones que realizan diariamente, pues se considera qué de manera indirecta, se provoca una autoevaluación de sus prácticas.

Un beneficio de este estudio es la obtención de datos reales acerca de cómo se lleva a cabo la inclusión educativa en las aulas, cuestión que impacta de manera directa en los alumnos esto permite a los docentes y la sociedad en general dirigir la mirada hacia el respeto de sus derechos e interés por las buenas prácticas inclusivas e indispensables para la mejora educativa. Así mismo, la contribución principal se verá proyectada hacia la reflexión de los docentes y de la misma comunidad educativa acerca de cómo se desempeña en términos de alcanzar la inclusión de todos sus alumnos y alumnas. Esta acción se considera primordial, en el marco de la reforma al artículo 3ero, en donde se decreta el criterio de inclusivo, al referirse hacia cómo debe ser la educación impartida por el estado: “será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos” (DOF, 2019, p. 4).

Se establece entonces que es necesaria para todas las personas y es responsabilidad de los implicados en ella promover acciones para que ningún niño o niña queden fuera. Es indeseable que aún existan condicionamientos de diversos tipos para el ingreso y la permanencia de algunos alumnos en las aulas, ya que debe privilegiarse el acercamiento de la oportunidad de estudiar hacia todos y no representar un obstáculo como docentes.

En los salones de clases, existe la necesidad de percibir a los alumnos como seres humanos únicos y capaces de aprender, además de considerarse sujetos con derechos. En este sentido, la educación inclusiva de acuerdo con Stainback (2001) “no tiene un ‘ideal o prototipo de alumno’ ni un sólo molde donde todos tienen que encajar, sino diferentes ‘formas’ a la medida de cada estudiante” (como se citó en SEP, 2011, p. 51). No obstante, se puntualiza que, en la cotidianidad de la práctica: hay docentes que siguen desarrollando un mismo tipo de metodología con todos los alumnos, que la planeación se encuentra priorizando una sola forma de aprender y que no existe variedad de recursos disponibles para todos los estudiantes.

Luego de una serie de reflexiones, se comprende que el asunto no se limita a unos cuantos alumnos, sino que el reto es lograr que todos y todas alcancen el aprendizaje y la participación plena en el proceso educativo, ya que como lo menciona la UNESCO (2015), “Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (p. 2).

No obstante, a pesar de que es un derecho de los niños recibir una educación de calidad sin discriminación y atendiendo sus propias capacidades y habilidades, el problema a tratar en esta investigación es que existen algunos docentes que no ejercen acciones inclusivas, lo cual implica discriminación y exclusión; empobrecimiento de sus propias prácticas y de los resultados en las aulas; alimenta la segregación y la falta de oportunidades de los estudiantes mexicanos; además, que, como una figura importante en la comunidad escolar, influye con estas acciones hacia la sociedad; fomentando intolerancia y falta de empatía, así como la ausencia el respeto por las personas y sus derechos.

Sobre esta problemática se han encontrado estudios realizados por González Rojas y Triana Fierro (2018) sobre los factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión llevada a cabo en Colombia. En España por su parte, Fernández Batanero (2013) realiza un estudio con respecto a la inclusión educativa y las buenas prácticas de los docentes; ahora bien, González et al. (2013) realiza una investigación que refleja las necesidades formativas de los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas, determinado que la formación de los profesores está ligada con participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos. De manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas de trabajo y a estrategias para la mejora de la convivencia en los centros, a través de estos se corrobora la importancia de centrarse en los docentes y sus prácticas.

Estas investigaciones coadyuvan reafirmando lo que se pretende investigar, con interés en explorar lo que sucede en un país como México respecto a estos componentes, particularmente en el contexto de Sabinas Hidalgo, Nuevo León. Dado los antecedentes anteriores se realiza el siguiente planteamiento:

¿Cómo se configuran las prácticas de los docentes de educación primaria en relación con la inclusión educativa?

El objetivo principal del estudio es:

Analizar cómo se establecen las prácticas de inclusión educativa de los docentes del nivel de educación primaria. A su vez se desprenden los siguientes:

objetivos específicos

1. 1. Caracterizar los elementos de las prácticas de inclusión educativa que puedan manifestarse en el aula de educación primaria
2. Indagar en los docentes de primaria qué concepciones tienen acerca de la inclusión educativa.
3. Determinar características profesionales y personales de los docentes de primaria relacionadas con las prácticas inclusivas en sus aulas.

La inclusión educativa demanda que se impliquen a todos los estudiantes, haciéndolos parte importante del proceso educativo. De igual forma, requiere del compromiso de las instancias de educación básica y especial, no siendo en este caso suficiente con escribirlo en la puerta de entrada de las escuelas, sino, incidir en la transformación de toda la comunidad escolar.

Revisión de la literatura

La inclusión educativa implica en las escuelas una manifestación necesaria para todo el alumnado. Sin embargo, conlleva, por un lado, múltiples retos y compromisos para diversos profesionales y por el otro, beneficios plausibles para toda la comunidad escolar. Es un tema relevante en la actualidad, motivo de diversas investigaciones y propuestas para la mejora de los procesos que se llevan a cabo en los centros educativos. A continuación, algunas contribuciones teóricas al respecto de este tema.

Primeramente, se consideran algunos elementos expuestos en el índice de Inclusión (Ainscow y Booth, 2011), el cual sugiere una mejora educativa desde

una orientación inclusiva, centrándose en tres dimensiones de la vida escolar: la cultura, las políticas y las prácticas. En ese sentido, se encuentra contenido muy valioso para la caracterización de las prácticas, siendo las que “se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende” (Ainscow y Booth, 2011, p. 17). Los elementos tomados en cuenta para la investigación son el currículum, la planificación, la evaluación, la participación y los recursos.

Por su parte, en México se desarrolla la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que tiene por objetivo la transformación del Sistema Educativo Mexicano en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno (SEP, 2019). Para dicho objetivo, se derivan acciones, que se consideran de especial atención para los elementos inclusivos de este estudio y son: la accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje, ajustes razonables, medidas específicas y el uso de apoyos.

En lo relacionado con el docente y sus concepciones, se asienta su importancia en argumentos desarrollados por Echeita, Simón, López y Urbina (2013) quienes establecen que las concepciones que “los actores en el escenario educativo mantienen sobre la naturaleza de la diversidad de su alumnado, condicionan sobremanera los tipos de intervención educativa que se propongan y los modos de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 13).

Estas percepciones se consideran muy relevantes de indagar pues para el análisis de los docentes interesan los conceptos que conducen a prácticas educativas que constituyen los “baluartes de la inclusión” Echeita, Simón, López y Urbina (2013, p. 5).

Respecto al docente de primaria, específicamente, se toman en cuenta otras características más que se relacionan con asegurar la igualdad de oportunidades y el fomento de la equidad educativa. Así se hace énfasis en la habilidad de “generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la equidad, inclusión, interculturalidad y justicia” (USICAMM, 2019, p. 9), la cual es necesaria para trabajar con alumnos con distintas características reconociéndolos como personas que cuentan con el potencial de aprender, cuestión importante para la Inclusión.

También importa analizar en los maestros de primaria la formación docente, la inicial y permanente, sobre todo los programas o instituciones que inciden en el desarrollo de prácticas más inclusivas. De hecho, la Secretaría de Educación Pública (2019) los reconoce como los encargados de desarrollar habilidades de detección y adecuada atención de necesidades. Se toma influencia en el valor de este aspecto, siguiendo lo planteado en la Declaración de Incehón y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, donde en su meta 4c, proyecta “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados” (UNESCO, 2016, p. 21). En este estudio se considera el desarrollo profesional de los docentes como un factor que incurre en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Metodología

Se parte de las ideas de que en las escuelas primarias los docentes frente a grupo se enfrentan a la diversidad de alumnado, por ello es importante analizar cómo se establecen las prácticas que corresponden a la inclusión educativa para

garantizar los derechos de las niñas y niños. Se infiere que existen indicadores específicos para poder indagar operativamente cómo se manifiestan las prácticas de inclusión educativa en el aula de educación primaria. Se presume también que existen concepciones de los docentes de primaria sobre la inclusión educativa que impactan en sus prácticas cotidianas. Y se advierte que existen ciertas características de los docentes de primaria que inciden en el desarrollo de prácticas de inclusión educativa.

El enfoque de la investigación será de tipo cualitativo, haciendo uso del método fenomenológico el cual, según Behar Rivero (2008) “no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas” (p. 45). En este caso, el contexto en el que se pretende trabajar se trata de una zona escolar del nivel de educación primaria en el municipio de Sabinas Hidalgo, del estado de Nuevo León, en la cual se ha realizado visitas de manera continua. Se persigue analizar las prácticas de los docentes frente a grupo, interesan las encaminadas a cumplir con la inclusión educativa.

A partir de este estudio, se analizarán las prácticas de los docentes de cinco escuelas, con el propósito de indagar, describir y entender su perspectiva a partir de las acciones que realizan. Además de examinar cómo conceptualizan ellos mismos sus propias acciones hacia la inclusión educativa. La investigación no será desarrollada con solo un individuo, pues interesa los elementos en común que puedan encontrarse en el análisis de un colectivo docente. Hernández, Fernández y Baptista (2014), proponen para lograrlo una serie de pasos “Primero, se identifica el fenómeno y luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes” (p. 493).

En este caso, las categorías de análisis que interesan son la de inclusión educativa y las prácticas del docente de primaria. Durante el proceso de investigación se pretende hacer uso de instrumentos tales como análisis documental, entrevista y la observación participante. Cada uno de ellos se realizará en distintos momentos de la investigación, con el objetivo de vincular cada uno de los hallazgos obtenidos y así complementarlos unos con otros.

La investigación documental se realizó a partir de búsqueda en Google académico de palabras relacionadas con inclusión educativa, prácticas de inclusión, prácticas inclusivas. Se clasificó el tipo de documentos obtenidos en cuatro categorías: Normativa, Historia, Estudios, Análisis teórico. Posterior a ello, se elaboraron fichas de trabajo del contenido de los documentos en la herramienta de Excel, finalmente se clasificaron en diferentes hojas de acuerdo con contenido que correspondía a las categorías identificadas: Inclusión educativa y prácticas del docente de primaria.

Hasta el momento se cuenta con un cuestionario para la entrevista elaborado con 21 ítems, la cual derivada del análisis teórico pretende recabar información relacionada con: datos demográficos; inclusión educativa: características del contexto, atención a la diversidad y cultura de inclusión; y prácticas del docente de primaria: metodología, materiales, estrategias, planeación, ajustes razonables y evaluación. Por otro lado, en el caso de la observación participante se analizarán más a fondo estos elementos en la práctica cotidiana a partir de un formato de guía de observación.

Resultados

Los siguientes resultados son hallazgos obtenidos de la revisión teórica respecto a ¿cómo se configuran las prácticas de los docentes de educación primaria en relación con la inclusión educativa? Estos datos se consideran importantes para el desarrollo de adecuados instrumentos que posteriormente se implementarán en docentes frente a grupo de nivel primaria. La información se concentra en tres cuestiones importantes: la atención a la diversidad, el diseño universal del aprendizaje y las prácticas docentes de inclusión educativa.

Atención a la diversidad

El acto de trasladar a los alumnos de escuelas especializadas en ciertas discapacidades, hacia escuelas que se denominaban regulares fue uno de los primeros pasos para que la educación fuera accesible a todas las personas sin importar sus condiciones. Aunque se trató de una primera etapa desarrollada desde hace algunas décadas, no resultó suficiente para garantizar la educación de los alumnos en términos de su permanencia, participación y tránsito en los niveles educativos.

La visión actual no sólo comprende garantizar la atención educativa de alumnos que presentan discapacidad. En este sentido, con la finalidad de comprender mejor hacia quien va dirigida la inclusión educativa, se encuentran algunas ideas que describen dicha situación. Para Ainscow y Booth (2015) la diversidad contempla “diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria” (p. 27).

Se aborda la necesidad de comprender que no es posible dirigirse, planear ni evaluar con una concepción única de alumnos. Es necesario que se abarque a todas las personas a pesar de las diferencias que puedan presentarse para acceder a los aprendizajes. Es muy importante que en las escuelas todos los involucrados en la educación dejen atrás formas de discriminación que incluyen tener una expectativa única de cómo debe ser el alumnado.

Esto se relaciona con una expresión de B. Lindqvist, UN-Rapporteur (1994) acerca de que “no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as” (citado en Inclusión Internacional, 2006), más bien se trata de que en cada escuela y aula se respete la diversidad tomando en cuenta las diferencias individuales para una mejor enseñanza. Esto se consigue primeramente al conocer toda la pluralidad de circunstancias derivadas de los antecedentes personales, historia escolar, intereses, entre otras cosas que rodean a los alumnos; posteriormente los docentes se enfrentarán a la tarea de planear, educar y evaluar a través de diversos medios, métodos y recursos correspondientes.

Diseño Universal del Aprendizaje

Respecto a este tema se descubre que una de las opciones actuales que se encuentra para hacer frente a la diversidad del alumnado y que se relaciona con

una enseñanza inclusiva, es el denominado Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Este constituye una forma de diversificar la enseñanza partiendo de que en el aula existe una multiplicidad de formas de adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos. Se destaca que este concepto no nace directamente en el ámbito de la educación, sino que se relaciona con el campo de la arquitectura. Se le atribuye a Ron Mac quien era fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD) su origen. Él lo definió como “el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011, p. 5).

Al tomar esta idea y trasladarla al ámbito educativo, se puede corroborar que existen otros estudiantes que se benefician de formas de enseñanza o materiales creados y dirigidos hacia alumnos con alguna discapacidad. Debido a que se enriquecen las metodologías, recursos y organización de los docentes, se puede aprovechar esto no sólo en un alumno que ha sido identificado con un problema de aprendizaje, sino para el resto de la clase también.

Para complementar esto, se encuentra en Alba et al. (2011) la trascendencia que implica para quienes están desarrollando funciones docentes que “conozcan el currículo en un amplio espectro, es decir, más allá del grado, asignatura o área que les corresponde impartir; que dominen los recursos educativos a su alcance, no solo los libros de texto” (p. 24). Bajo este enfoque, es muy importante que cuando se aborde una clase el personal educativo pueda comprender que un aprendizaje puede graduarse, pues se relaciona otros más bajos o altos es decir distintos grados de complejidad.

También se encuentra determinante la generación de estrategias específicas y diversificadas, puesto que tal como señala la SEP (2012) “permiten el enriquecimiento, desarrollo y evaluación del currículo, al considerar los recursos escolares, las condiciones y requerimientos de la población escolar (cultura, contexto social, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros)” (p. 17). Al respecto, se hace alusión a todo el abanico de materiales, técnicas, métodos y formas de organización en los grupos que permitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Siguiendo esta idea, la generación de ambientes de aprendizaje enriquecedores deberá surgir “prestando especial atención a aquellos que requieren apoyos para participar y aprender en igualdad de condiciones” (SEP, 2012, p. 17). Si en el proceso de implementación anterior aún resultara alguna barrera específica para el aprendizaje, pueden implementarse ajustes razonables, los cuáles constituyen modificaciones y adaptaciones en un caso particular, asegurando la igualdad de condiciones educativas (SEP, 2019).

Políticas, prácticas y culturas de las escuelas inclusivas

El Index constituye un esfuerzo teórico y práctico por determinar aspectos representativos de las escuelas inclusivas. De acuerdo con Ainscow y Booth (2015) explican que “El Index puede ser utilizado para apoyar los procesos que intervienen en el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y en la reducción de todas las presiones excluyentes” (p. 23).

El carácter profesional de la enseñanza conduce a reducir al educador a experto. El carácter funcional de la enseñanza conduce a reducir al profesor a funcionario. La enseñanza debe volver a ser no sólo una función, una especialización, una profesión, sino una tarea de salvación pública: una misión.

En la literatura analizada se encuentra que las escuelas inclusivas son necesarias en la actualidad para hacer valer el derecho a las personas en el acceso a la educación, poder permanecer en ella y participar, además de poder transitar en los diferentes niveles educativos. Al hablar de una escuela inclusiva se pone énfasis no sólo en el personal docente, sino que se incluyen a los mismos alumnos, padres de familia y personal administrativo, de apoyo y por supuesto a los especialistas presentes en algunas escuelas. La escuela representa un espacio en el cual es importante trabajar con los alumnos acerca de una sana convivencia y conciencia de respeto hacia la diversidad para trasladar esto hacia la sociedad.

La SEP (2012) explica que las escuelas inclusivas son importantes puesto que ejemplifican una forma de respeto, empatía y responsabilidad compartida hacia un objetivo común. Aquí la diversidad marca el sentido y razón de la planeación de las estrategias y acciones, las cuales impactan a toda la clase y son visualizadas por la comunidad y así se impacta en la sociedad.

Prácticas docentes de inclusión educativa

Al remitirse a las contribuciones de autores como Moliner, Sanahuja y Benet (2017) se encuentra que conceptualizan las prácticas inclusivas como "...aquellas que se desarrollan en un contexto posicionado claramente en un modelo inclusivo, diferente, como sabemos, del modelo integrador" (p. 13). En este tipo de prácticas otro aspecto por resaltar es la flexibilidad curricular establecida como punto clave para poder implementar el diseño universal del aprendizaje y los ajustes razonables necesarios: "la flexibilidad curricular es particularmente importante para responder a contextos con una alta diversidad geográfica, social, cultural y lingüística" (SEP, 2011, p. 22). Sobre todo, porque recordando que actualmente el énfasis acerca de la diversidad del alumnado ya no se establece en razón de una discapacidad del alumno, sino que puede ser por las condiciones de vida en las que se desenvuelve.

Comprender la noción de barreras para el aprendizaje y la participación es también primordial para el desarrollo de prácticas inclusivas. Para la SEP (2011), la concepción sobre las barreras para el aprendizaje y la participación "es un elemento central de la Educación Inclusiva" (p. 45) ya que existe una articulación de estrategias, identificación, factores y contextos que dificultan el acceso a la educación. Igualmente resulta importante las concepciones que tiene el docente del alumno que atiende; para Urbina, Simón & Echeita (2011) la forma en la que los actores educativos conciben a alumnado está relacionada con la respuesta educativa que pueden ofrecerles.

Discusión

Lo encontrado en la investigación documental anterior, permite percibir un avance en definir aspectos esenciales en la generación y estudio de prácticas inclusivas. Desde la concepción acerca de la diversidad hasta la metodología que debe desarrollarse en las aulas para asegurar la participación de los estudiantes en los centros educativos.

Se destaca que, aunque no es una participación exclusiva del docente frente a grupo, las anteriores ideas enmarcan aspectos muy importantes por indagar en la práctica. Se considera que los términos y acciones propuestas, constituyen una base de datos que puede ser explorados en la vida cotidiana del docente. Sobre todo, por la necesidad formativa que se puede generar.

Al contrastar los datos obtenidos de la investigación con otros estudios, se percibe que la formación para los docentes ha sido un tema afectado por estas variaciones y avances en materia de inclusión. La investigación de Formación de profesores: riesgos y posibilidades de Infante (2010), plantea que los centros de educación superior se han visto aquejados “La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas” (p. 292). En la actualidad se ha visto los cambios curriculares en los Planes y Programas de las Escuelas Normales, pero en la práctica los problemas de inclusión siguen estando presentes en las aulas. La investigación concluye con la idea de que:

las modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular (Infante, 2010, p. 293).

En la investigación de Evaluación de un programa de Intervención para promover prácticas docentes inclusivas, de Serrato y García (2014) señalan que “Contar con mayor información y acceder a programas de actualización permite al personal docente adquirir mayor seguridad y confianza en su labor” (p. 22). En este mismo estudio Serrato y García (2014) que muestran los alcances de la capacitación del docente, derivada de la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE en el 2008. En este sentido se explica que hay una correspondencia entre la recepción de herramientas para el desarrollo profesional y una práctica más efectiva, no obstante, se detecta que “el 92% del profesorado mexicano ha participado en actividades de actualización y aun así se tiene el nivel más alto de demanda insatisfecha en actividades de desarrollo profesional” (p. 22). De esta forma, se da cuenta de que en realidad los programas de formación permanente no han sido las propicias para lo que la comunidad y la escuela necesitan en términos de inclusión.

García y Romero (2017) en su estudio Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores, mencionan que tanto maestros como alumnos no cuentan con suficiente conocimiento acerca de estos temas. Por ello, son necesarias mejoras en la formación inicial sobre inclusión, equidad y calidad, para que en el futuro también mejore la educación en las aulas.

Conclusiones

Es preciso que los docentes incorporen aquello que se ha investigado y determinado a través de algunas décadas sobre la inclusión educativa. Pues a pesar de las grandes investigaciones y cambios en las leyes y normativa curricular, no se ha conseguido que, en las aulas, los docentes puedan exponer un dominio de las prácticas acordes a las necesidades de sus alumnos.

Resulta evidente que los alumnos deberán gozar de que el estado pueda garantizar este derecho tan importante, sin embargo, en la práctica diaria los maestros se encuentran en desventaja acerca de la formación necesaria para dicha labor. El fortalecimiento en la formación inicial y la formación durante los primeros años de servicio educativo se considera clave, pues existen algunos docentes experimentados que pueden contribuir a sensibilizar a los futuros docentes, hasta compartir metodologías de enseñanza y materiales acordes a la prevención y eliminación de BAP. No menos importante, la formación permanente deberá ir de la mano con acciones claves para la capacitación de docentes en servicio en conjunto con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) que, aunque ya han experimentado una reorientación de su servicio educativo, en ocasiones estas acciones pueden percibirse más como un recorte presupuestal que no va acompañado de garantizar al estudiante y al docente del derecho de ser acompañado y asesorado para realizar las acciones educativas correspondientes.

En este sentido, el trayecto de esta investigación resulta importante en su siguiente paso, al dar voz al docente frente a grupo acerca de lo que puede argumentar acerca de sus experiencias educativas frente a la inclusión. Se considera que desde la perspectiva del propio docente se pueden rescatar propuestas para mejorar su formación o en los aspectos necesarios para desarrollar prácticas inclusivas en cada una de las aulas de nuestro país.

Referencias

- Ainscow, M. y Booth, T. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, FUHEM.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Alba P., C., Sánchez S., J. M., & Zubillaga D. A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.
- Behar Rivero, D. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación: Shalom*.
- Claux, N. (2005). *La Educación Inclusiva como expresión de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. En *Foro Abramos Paso a la educación inclusiva: experiencias y recomendaciones de política*. (45-50). Lima, Perú: Foro Educativo, CNE
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo tercero*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf
- Echeita, G. Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático*. En Verdugo Alonso, M. y Shalock, R. (Coordinadores) *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (329-358). Salamanca: Amaru
- Fernández Batanero, J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). *Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes*. *Liberabit*, 23(1), 39-56. recuperado de: <http://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

- García Cedillo, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González, G., F., Martín P., E., Flores, N., Jenaro, C., Poy C., & Gómez V., M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: Análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.41>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación 5ta Edición*. México: McGraw Hill.
- Inclusión Internacional. (2006). Información sobre EI. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa, *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: (V 36), pág. 287-297, recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza: Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. MASEE. México, D.F. SEP
- Serrato, L. García, I., (2014). Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Prácticas Docentes Inclusivas *Rev. Actual. Investig. Educ* vol.14 n.3, recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar un educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=1&queryId=200fbb1a-0f4a-4154-8328-db00edaee4a2
- UNESCO. (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. (2017b). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- USICAMM. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes*,

técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión Ciclo Escolar 2020-2021. México: SEP.