



Habilitación pedagógica del docente para atender a la diversidad desde el enfoque inclusive

The pedagogical qualification of the teacher to address diversity from an inclusive
approach

Marco Antonio Gamboa Robles*

Orcid: 0000-0002-9568-7671

Orlando Terré Camacho**

Orcid: 0009-0007-4570-3008

Maricarmen Alatorre Wells***

María Julieta Maldonado Figueroa****

Orcid: 0000-0002-0436-8625

María Angélica Quiroz Leyva*****

Orcid: 0000-0001-9499-2482

*Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios; **Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios; ***Licenciada en inclusión educativa; ****Escuela Normal Estatal de Especialización; *****Escuela Normal Estatal de Especialización.

Recibido: 18/04/2024-Aceptado: 8/06/2024

Correspondencia: eneesonca1@gmail.com

Resumen

El artículo posibilita la reflexión crítica y el análisis interpretativo sobre la habilitación y capacitación que poseen los docentes para realizar prácticas educativas con fundamentos pedagógicos que posibiliten la atención de la diversidad en el aula desde el enfoque inclusivo; se rescata la labor sustantiva que las instituciones educativas deben realizar para garantizar el acceso, la participación, el razonamiento y la motivación a todos los solicitantes que deseen pertenecer a un centro educativo y los retos que deben enfrentar para contar con profesionales competentes que hagan cumplir la misión de toda escuela inclusiva. El estudio se realiza bajo el proceso metodológico de corte cualitativo con un diseño etnográfico que posibilita, explicar, describir e interpretar lo que ocurre en el contexto natural del objeto de estudio. A partir de ahí, se construyen los principales hallazgos, entre los que resalta la percepción de concordancia del profesorado con un perfil ideal para atender la diversidad y constituir escuelas inclusivas.

Palabras clave: Formación docente; inclusión educativa; atención a la diversidad.

Abstract

The article enables critical reflection and interpretive analysis on the attention and training that teachers have to carry out educational practices with pedagogical foundations that enable diversity in the classroom from the inclusive approach; The substantive work that educational institutions must carry out to guarantee access, participation, reasoning and motivation to all applicants who wish to belong to an educational center and the challenges they must face to have competent professionals who enforce the mission of every inclusive school. The study is carried out under the qualitative methodological process with an ethnographic design that allows explaining, describing and interpreting what happens in the natural context of the object of study. From there, the main foundations are built, among which the perception of concordance of teachers with an ideal profile to address diversity and establish inclusive schools stand out.

Keywords: Teacher training; educational inclusion; attention to diversity.

Cómo citar

Gamboa Robles, M. A., Terré Camacho, O., Alatorre Wells, M., Maldonado Figueroa, M. J., & Quiroz Leyva, M. A. (2024). Habilitación pedagógica del docente para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo. *GADE: Revista Científica*, 4(2), 89-112. Recuperado a partir de <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/423>



INTRODUCCIÓN

Esta investigación, atiende la necesidad de conocer la importancia y valor que tiene la formación docente en los procesos de planeación, intervención educativa y evaluación de los aprendizajes, con énfasis especial en los procesos de inclusión educativa para cumplir los preceptos de la Educación Para Todos, de igual manera se reflexiona sobre los procesos de actualización y capacitación docentes para asumir los retos del desarrollo curricular, acorde con el modelo educativo que hoy opera la Nueva Escuela Mexicana a través de sus diferentes programas y planes de estudio, particularmente la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva, dado que es el punto medular de garantía a los derechos humanos en el rubro educativo.

Se analizan las concepciones y creencias que los docentes mantienen ante la atención a la diversidad, los roles, actitudes y practicas correspondientes como actores de la comunidad escolar para asumir la inclusión educativa, a la vez que se reflexiona sobre las necesidades que pueden presentar para mejorar su perfil competencial que les permita una intervención educativa exitosa según el enfoque inclusivo, así,

como, el rol que juega la capacitación a través de formación inicial y continua para la mejora de sus prácticas educativas.

Se asumen los fundamentos teóricos, en torno a las concepciones mundiales comunes sobre la inclusión educativa, se teoriza también sobre las pautas, normativas y principios que orientan la educación inclusiva, así como las determinaciones de los sistemas educativos para lograr la inclusión educativa; se exponen los procesos metodológicos que sustentan al modelo educativo, desde enfoques humanista, inclusivo y centrado en el aprendizaje, así como en el posicionamiento *in situ*; se exponen los elementos de la formación inicial de docentes y los de la formación continua.

Es frecuente encontrar discusiones sobre la viabilidad o no de la inclusión educativa, si las condiciones para operarla son suficientes, si los actores que la coordinen están capacitados; particularmente el asunto de la preparación académica de los docentes para asumir la inclusión y planear procesos de intervención educativa acorde con el modelo incluyente, es un tema que ha generado muchos estudios, en afán de avanzar en la toma de



decisiones y agilizar el derecho de todos los niños y jóvenes a aprender juntos, independientemente de su condición.

Por ello, como menciona Blanco, “La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad” (2006, p.10).

En un estudio sobre inclusión educativa en ambientes institucionales de Soto (2003), sostiene que “La inclusión educativa trasciende el ámbito de la escuela, y propone el derecho de todos al aprendizaje, y la atención a cada una de las personas según sus necesidades, características, intereses y potencialidades, cualesquiera que sean sus características individuales” (p.8).

Por su parte, Terré (2011), sostiene que la educación inclusiva es la educación necesaria y fundamenta “Las escuelas ordinarias con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos, capaz de aceptar las diferencias y aportar propuestas con

calidad que garanticen la calidad de vida” (p.22).

La idea de transformar las escuelas ordinarias en escuelas inclusivas parece una utopía, sin embargo, se hace imprescindible, que las prácticas educativas se resignifiquen y respondan a los procesos de aprendizaje bajo el modelo inclusivo.

Por ello, Echeita (2012), menciona “un objetivo para la preparación docente [...] es el de reforzar la profesionalidad del profesorado como un práctico reflexivo, alguien que de modo recurrente se plantea las razones por las cuales hace algo y se cuestiona las/la influencia o las consecuencias de dicha acción o práctica sobre éste o aquel estudiante en concreto” (p.17).

Díaz (2006), en su estudio de formación docente y práctica pedagógica, afirma, “La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, [...] desde esta perspectiva se intenta estudiarla en sus categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico” (p.90).

En diversas ocasiones, al buscar la progresión y mejoramiento de la práctica



docente amerita desarraigar enfoques, metodologías e incluso actitudes para así, lograr una genuina apropiación de lo que viene a ser, el deber hacer del docente inclusivo como menciona Blanco (2005), citado por Garnique, “[... que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno; que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo” (2012, p.100).

La atención a la diversidad no es una labor docente de moda o de reciente preocupación; cuando se comienza a ejercer la profesión docente, el maestro está obligado a realizar observación de la diversidad que hay en su clase para luego aprovechar dicha información cuando realiza su proceso de enseñanza; sin embargo no siempre los docentes pueden profundizar lo suficiente en la caracterización de condiciones que distingue a la diversidad, por lo tanto algunos estudiantes pueden quedar excluidos de una atención de calidad. Lo que hay que puntualizar es que, el aula trae consigo evidencia de diversidad, ya sea por distintas cuestiones sociales,

niveles culturales, ideologías, raza, color, género, discapacidad, u otras connotaciones que hacen distinto a cada individuo, es en ese contexto aunque el docente conoce a los estudiantes en lo general, no siempre puede diagnosticar a profundidad sus características y condiciones tanto personales como externas, en términos escolares, familiares y sociales, a partir de que lo logre, su trabajo se torna en labor de todos y para todos.

Sin embargo, en décadas pasadas se creía que el aula era un escenario de homogeneidad estudiantil, donde todos y cada uno de los estudiantes debieran estar situados en un promedio de sujetos, con saberes y desarrollo similares; por lo cual, era común dar una misma respuesta educativa, hacer todo igual y continuar trabajando de la misma manera, mientras se avanzaba de grado escolar.

Con ello se hace evidente que, aunque la atención a la diversidad no es nueva, lo que sí es muy antiguo es la exclusión, que, lamentablemente sigue presente tanto en la sociedad como en la escuela, sigue siendo un lastre que provoca otros problemas secundarios a partir de su manifestación, a lo que, bajo la preocupación de organismos mundiales se ha comenzado a poner atención en el



ámbito educativo por lo menos en los últimos 30 años, a partir de que en la UNESCO se discute el tema desde los foros mundiales de educación para todos, donde se vela por la igualdad, la equidad y la calidad de la educación.

Cuando se habla de la educación inclusiva no se piensa en los aspectos meramente de incluir a todos los niños en el aula, de facilitar una aceptación para entrar a un grupo o permanecer sin recibir la atención adecuada dentro de este mismo, fácilmente se confunde con lo que es la integración, lo que no era una respuesta desde una perspectiva para todos.

La Ley General de Educación, en su reforma de (2019), sostiene que “A través del Sistema Educativo Nacional se concentrarán y coordinarán los esfuerzos del Estado, de los sectores social y privado, para el cumplimiento de los principios, fines y criterios de la educación establecidos por la Constitución y las leyes de la materia” (artículo 32).

En ese sentido se aprecia la intención de la política del estado por responder a lo que dicta el derecho de los estudiantes para recibir una educación de calidad; sin embargo, es preocupante que dichos postulados, en muchas ocasiones, se ven

obstruidos por las continuas prácticas de exclusión o segregación.

Los docentes titulares en los grupos ordinarios, en general, tienden a mantener conflictos y dudas en el qué hacer, cómo hacer y por qué hacer; por lo que no buscan los medios para poder responder a dichas áreas de oportunidad, en lugar de que los mismos maestros diseñen las planeaciones para la amplia diversidad considerando un diagnóstico profundo para adecuar de inicio las situaciones de aprendizaje útiles para todos, no de manera individualizada, más si de forma personalizada, que sirve no sólo a quienes enfrentan ciertas barreras, sino a todos los alumnos del aula diversificada.

Generalmente esto pasa porque los docentes están faltos de capacitación o actualización que les haga competentes funcionales conscientes, por lo cual, manifiestan la falta de estrategias de cómo brindar una atención para todos los estudiantes; asumiendo que ninguna planeación es perfecta o se puede operar apegada fielmente a la estructura original, sin embargo, lo principal que busca la educación inclusiva, es contar con un diseño de planeación que contempla de inicio la diversidad con la que se aprende y por lo tanto la



diversidad con la que se enseña; con esto se propicia minimizar o eliminar aquellas dificultades que puedan presentar los alumnos, abordando desde un inicio, un análisis profundo de las condiciones y situaciones que presenta cada uno de los estudiantes, cuidando el principio de flexibilidad curricular que contemple de manera inherente, condiciones de Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Asequibilidad.

Con respecto a la institución objeto de estudio en esta investigación se describe a, una escuela primaria donde, los docentes y el director, en general manifiestan apertura y empatía por lo que sería el enfoque inclusivo, pues manejan algo de información sobre el deber ser de una escuela inclusiva, incluso han asumido la aceptación de los estudiantes sin importar su condición, pero, lo que realmente hacen los docentes titulares de cada aula es permitir que los chicos con discapacidad, con algún trastorno o síndrome entren en sus aulas, pero no son incluidos como tal, ya que otorgan acceso físico, más no les toman en cuenta para garantizar que sean involucrados en las situaciones de aprendizaje desde la Educación para Todos.

Lo que se aprecia es que son los mismos compañeros de los estudiantes, los que hacen intentos para que los chicos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación se involucren con ellos, más no se hace evidente, por parte de los docentes, una planeación de intervención educativa que considere un diagnóstico profundo sobre las características y condiciones de cada niño, a partir de la cual dirigen sus acciones pedagógicas y garanticen que todos se motiven, que todos participen y que todos realicen acciones de razonamiento.

Al respecto, cuando se cuestiona más de cerca a los profesores sobre la dinámica que siguen con la atención a la diversidad, ellos consideran que los diferentes sólo son los que tienen alguna discapacidad o necesidades educativas especiales, sin darse cuenta que diferentes son todos y que esa diversidad no es reconocida como tal, por lo que las prácticas áulicas se planean para un tipo de alumno promedio; ante los ‘casos difíciles’, se declaran incompetentes para brindar atención y creen que no les corresponde, o incluso algunos son conscientes que deben hacer algo pero que no están capacitados, por lo que piden ayuda, aunque dicha ayuda la



interpretan como que los otros se hagan cargo. Mientras ellos siguen manejando enfoques tradicionalistas que pese a la información que presentan del enfoque inclusivo, la parte de una atención y práctica docente en función de ello queda en duda con respecto a la implementación, por ello surgen los siguientes propósitos del estudio.

Propósitos del estudio

- Explicar la relación que guarda la formación académica inicial y la capacitación continua del profesorado con la metodología para atender la diversidad en ambientes inclusivos.
- Interpretar y caracterizar la construcción simbólica que manifiesta el profesorado en torno a la atención a la diversidad y su impacto en la intervención educativa áulica.

La formación de docentes para asumir el paradigma inclusivo

La formación docente es un pilar fundamental que cimienta la atención educativa que va a ofrecer el profesorado a la población estudiantil; José Martí (citado por Pérez y Terré, 2017) expresó: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra que le ha precedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día que vive: es ponerlo

a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, es preparar al hombre para la vida” (p.54). Es decir, el educar parte con una guía, que sitúa al educado en un proceso para que desempeñe y adquiera competencias para llevarlo a cabo o resolverlo.

Para ello, debe existir una función u objetivo que el docente como guía, desarrolle en el alumno; el qué, cómo y para qué será favorecido, en este punto el cómo, puede situarse desde el enfoque pedagógico que maneje, estrategias en función de esa competencia, como parte de la formación inicial y continua que tenga el docente durante su trayecto profesionalizante.

La SEP (2017), en la Estrategia de fortalecimiento y transformación para las Escuelas Normales, describe:

El mundo del siglo XXI demanda niñas, niños y jóvenes formados para contextos altamente dinámicos y diversos; individuos capaces de participar decididamente en comunidades de conocimiento que superan las fronteras geográficas. Por ello, los maestros habrán de trascender la función de transmitir el conocimiento para dar paso a detonar todo el potencial de sus alumnos. La pedagogía habrá de



basarse en la creación de ambientes de aprendizaje incluyentes y dinámicos. (p.16)

Lo anterior, permite idear el cómo y qué competencias debería presentar un profesional para la educación, sin embargo, dado la formación que surge del contexto social y sus respectivas necesidades, la inclusión educativa sería una de esas áreas de oportunidad que la formación docente debe de contemplar; a continuación, se desglosan dos apartados que presentan y describen la formación inicial y continua, así como también la identidad docente que debe asumir para el mejoramiento de la intervención educativa dentro del paradigma de inclusión.

Por ello, el enfoque inclusivo surge en base las necesidades, que para Escribano y Martínez (2013), citados por Castillo (2016), describen la atención a la diversidad o la inclusión educativa:

Como un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades, reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones [...] con la convicción de que es responsabilidad del sistema

educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad. (p.206)

De esta forma, la relevancia de la formación de docentes inclusivos, significa, según expresa Rouse (2010), citado en Duran y Gine (2018) “que la formación para la inclusión tiene ante todo como metas, ayudar al profesorado a aceptar la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos, sabiendo dónde buscar ayuda cuando es necesaria; y ayudar al profesorado a ver las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar la práctica educativa” (p.168).

Siguiendo la idea, de las funciones de un docente inclusivo, Luna, et al, (2019), puntualizan características que se deben detectar dentro de la personalidad para tener un desempeño óptimo: “el ser proactivo, refiere a una puesta al día de un comportamiento en el trabajo que se puede definir como un proceso motivacional autoiniciado en lugar de una acción requerida o coaccionada, además de un comportamiento centrado en el futuro y orientado a producir cambios” (p.8).

Partiendo de estas características Escribano y Martínez (2013) citados en



Castillo (2016) mencionan seis acciones y tareas que deben llevar a cabo los docentes, “colaboración entre el profesorado, cooperación entre los alumnos en el aprendizaje, resolución de problemas, agrupaciones flexibles y heterogéneas, planificar una enseñanza flexible y metodologías de enseñanza” (p.269).

Actualmente distintos autores manejan características propias de la identidad del docente inclusivo, de igual manera competencias y habilidades con las que debe contar para el desarrollo de una intervención exitosa, para cerrar este apartado, Castillo (2016) recapitula que,

Aquellos maestros que sean capaces de realizar adecuaciones curriculares en contextos escolares para los alumnos que lo requieran, hacer un vínculo entre la teoría y la práctica docente, porque a veces se tiene la parte teórica, pero algunos profesores no pueden hacer esa unión con la práctica y terminan con estrategias inadecuadas, poco atractivas o excluyentes para sus alumnos. (p.270)

Actualización y capacitación permanente del profesorado para la escuela inclusiva

Para responder a las necesidades y problemáticas de los alumnos, resulta de vital importancia que los docentes identifiquen áreas de oportunidad en la intervención educativa y de ahí identificar aquellas correspondientes a la pedagogía. Según la UNESCO (2017): “La capacitación en el lugar de trabajo es esencial para dotar a los docentes de nuevas competencias cuando se enfrentan a condiciones de trabajo y entornos de aprendizaje nuevos y difíciles” (p.8).

De igual manera esto se avala en artículo 92 de la Ley General de Educación en donde describe que: “Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación” (p.32).

Esto resalta un deber ser de los docentes y personal de las instituciones escolares, tanto en factor de derecho como obligación, pues no se debe olvidar que el actual rol docente debe de dominar y competer las habilidades pertinentes para, de esta forma responder



a las necesidades educativas que puedan presentarse. De esta forma, Moliner y Loren (2010) mencionan:

El proceso de formación continua debe basarse en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, la reflexión crítica sobre la propia cultura y práctica de la escuela, y estar dirigido hacia las comunidades más que hacia los maestros de forma individual. De este modo, el desarrollo profesional supone articular la potenciación de nuevas competencias junto al proceso de cambio y mejora de la institución. (p.43)

Partiendo de esto, la continua capacitación docente permite a su vez, la mejora de su intervención educativa acorde a los objetivos y metas, sin mencionar que fortalece la atención a los estudiantes y da una apertura al desarrollo e implementación de nuevas estrategias, promoviendo así el aprovechamiento y participación de los alumnos y alumnas. Es así que, Blanco (2006) menciona:

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y

flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. (p.12)

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El estudio se realiza en apego al paradigma cualitativo, debido a que se busca analizar distintos puntos de vista, percepciones y creencias sobre un proceso social, en este caso de índole educativa, enfocado a la atención a la diversidad que corresponden a los docentes que imparten sus servicios en las instituciones escolares de sectores público en el nivel primaria.

“El enfoque cualitativo recolecta contenidos o datos sin ninguna medición numérica para descubrir o perfilar las preguntas de investigación en todo el desarrollo de su interpretación del proyecto. Esto quiere decir que la indagación a tratar, explorará y



reconocerá conceptos o contenidos, además generará posturas o proyecciones teóricas” (Gutiérrez, 2016, p.18).

Por lo cual el objeto central del estudio es describir, explicar e interpretar las percepciones y creencias que tienen un grupo de docentes sobre el enfoque inclusivo en el que se sustenta actualmente la atención educativa a la diversidad; el método de trabajo se basa en estudio etnográfico, dado que, permite analizar y describir la cultura, situaciones y posturas que nos encontraremos a lo largo la investigación, de igual forma, “toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas” (Martínez, 2005, p.2).

Participantes

La población en la cual se realiza la investigación se centra en el colectivo docente de una institución educativa de nivel primaria; 12 docentes de aula regular, seis docentes de educación especial y dos directivos, los alumnos se convierten también en participantes en la investigación, particularmente porque las prácticas educativas de sus docentes

se encaminan a atender sus necesidades como derecho, en ese sentido serán observados mientras realizan los procesos de aprendizaje para vincularlo con las acciones docentes; también se utiliza una muestra de 20 padres de familia que selectivamente proporcionan información sobre rubros de inclusión que ellos perciben en la acción docente y la institución.

Instrumentos para recolección de información

Se aplicaron varios instrumentos para la recogida de datos, entre ellos, se usan entrevistas semiestructuradas, observación participante y no participante, encuestas y *focus group*.

La observación no participante se realiza durante un periodo de tiempo prolongado que nos permite identificar situaciones, acciones o actitudes de primera mano, sin necesariamente intervenir. Arias (2012), explica que, “la observación simple o no participante es la que se realiza cuando el investigador observa de manera neutral sin involucrarse en el medio o realidad en la que se realiza el estudio” (p.69).

La observación participante se efectúa mediante intervenciones cortas donde se desarrollan las prácticas o acciones diarias de los observados, pues



como parte del método etnográfico, se visualiza y apoya la obtención de prácticas como cultura, de esta manera “El investigador pasa a formar parte de la comunidad o medio donde se desarrolla el estudio” (idem).

La entrevista semiestructurada con 10 preguntas base vinculadas a las categorías de las interrogantes del estudio, se aplicó a grupos selectos de informantes y se desarrolló en la modalidad de *focus groups*, según Arias (2012), “La entrevista, más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un diálogo o conversación ‘cara a cara’, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p.73).

La encuesta, se realizó a partir de la adaptación del Index de inclusión de Booth y Ainscow (2002), cuenta con dos secciones, una para docentes y otra para padres; se incluyeron en total 39 ítems dirigidos a docentes y directivos de la escuela ordinaria y de la educación especial, en tres dimensiones: 14 para cultura inclusiva, 10 para políticas inclusivas y 15 para práctica inclusiva, para los padres se incluyeron sólo 15 ítems en general que resultan

significativos para ellos y que pudieran recabar información de interés.

RESULTADOS

Formación del profesorado y su incidencia en la inclusión educativa

En el día a día de la práctica educativa de un docente sea de aula regular, auxiliar o educación especial, sus métodos, estrategias, pedagogías aplicadas y formas de preparar y llevar a cabo la clase, reflejan la formación con la que se forjó profesionalmente de manera inicial, asimismo sus continuas actualizaciones y capacitaciones con respecto a metodologías, estrategias didácticas y fundamentos pedagógicos, sobre todo en las necesidades para la intervención educativa, se ven reflejadas en dichas prácticas áulicas del docente para acompañar y asesorar los procesos de aprendizaje y promover la autonomía del aprendizaje.

Según los instrumentos aplicados durante la investigación, los docentes y directivos activos dentro de la institución son egresados mayormente de escuelas normales, siendo una minoría de otras Instituciones de Educación Superior, como licenciaturas en pedagogía, educación o áreas afines; estos datos nos sirven para reflexionar que las escuelas normales actualmente continúan siendo,



para el sistema educativo, un pilar en lo que respecta a la formación inicial de docentes.

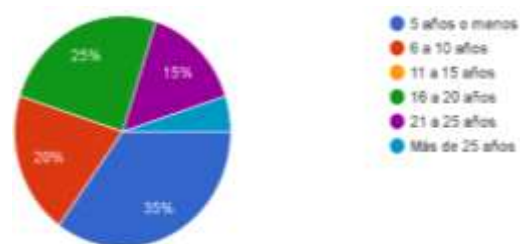
Desde esta perspectiva, una maestra comentó su experiencia durante su formación con respecto a la inclusión educativa o atención a la diversidad —Si me remonto un poquito a mi formación como maestra, cuando estaba estudiando como normalista, es muy poco lo que nos informan acerca de la inclusión.

Es pertinente puntualizar que el sistema de normales en México ha asumido algunos elementos de inclusión en la formación inicial que se brinda en las carreras de docencia a partir de planes de estudio desde 2012 para licenciaturas de preescolar y primaria; posteriormente se retoma en todas las carreras de docencia con planes de estudio 2018, en estos últimos se establece congruencia con los fundamentos del modelo educativo, como son los aspectos de enfoque inclusivo y atención a la diversidad con calidad, equidad y justicia social; todo ello desde el ideal de la educación para todos, sin embargo el diseño curricular contrasta con el desarrollo curricular, el cual deja algunos vacíos en la práctica y hace evidente las necesidades de actualización de docentes inclusivos.

En el contexto de la institución, más de la mitad del personal docente que se encuentra laborando dentro de la institución es egresado de escuelas normales, incluyendo en esto maestras en el área de educación especial, sin embargo, la experiencia que existe en el servicio permite dar una idea de qué enfoques manejaban los docentes egresaron.

Gráfico 1.

Antigüedad en el servicio educativo



Fuente: elaboración propia

El gráfico anterior permite observar que el 35% de los docentes tiene menos de 5 años en lo que respecta al servicio, mediante entrevistas planteadas y charlas mencionan que su egreso no es anterior al 2012 por lo tanto dentro de su formación se debió mantener cierta coherencia con los modelos educativos actuales de la atención con equidad, calidad, bajo un enfoque inclusivo; sin embargo, podemos a la par observar cómo un 45% de maestros cuenta con más de 15 años del servicio, esto representa 9 maestros dentro de la



institución laboral, la educación impartida hace 15, 20 o 25 años se manejaba mayormente con enfoques tradicionalistas, aunque desde entonces la educación especial ya era considerada dentro de los distintos niveles educativos, bajo enfoque de integración y de igual manera se buscaba responder a las necesidades educativas con equidad y calidad.

A pesar de ello, y aun cuando la mayoría de docentes tiene una formación inicial tradicionalista, el deber ser, como muchos autores y los mismos modelos educativos marcan, el docente debe realizar una transformación y ser el protagonista competente para brindar atención y apoyo, además de ser el guía para los alumnos, promoviendo actividades y secuencias basadas en aspectos constructivistas con panoramas inclusivos, a su vez mantener una actualización y capacitación para mejorar dicha atención educativa. Ser docente implica no dejar de estudiar y continuar formándose según las necesidades de alumnos y de la sociedad, que ésta constantemente presenta nuevos retos a enfrentar y resolver. Uno de ellos siendo la atención a un alumnado donde todos son diferentes.

Por ello al hablar sobre capacitaciones sobre atención a la diversidad o el enfoque inclusivo, no debe considerarse fuera de lugar, pues aún sin tomar en cuenta aspectos asociados a discapacidades el enfoque inclusivo va a la par con una atención a todos y cada uno del alumnado y no debería considerarse únicamente para aquellos estudiantes con condiciones específicas. Sin embargo, al preguntar sobre capacitaciones basadas en enfoque inclusivo, los maestros mencionaron:

—Conseguimos una capacitación por parte de la Secretaría con ETP, fue hace 3 años, estaba el equipo de especialistas, las maestras practicantes, los maestros de grupo que tenían en ese ciclo los alumnos con dificultades y el director, pero si faltó que incluyeran a más compañeros porque los niños van avanzando de grado y se necesita que a ellos también se les capacite, pero pues para nosotros fue algo positivo porque logramos ampliar nuestro panorama, pudimos conocer acerca del trastorno, porque nosotros no teníamos ninguna capacitación acerca de eso, entonces nos fue de gran ayuda eso para poder hacer algunas actividades con los niños, igual nosotros lo platicamos con los maestros aunque fuera muy poco. Por otra parte,



otro docente añadió: —Solamente recuerdo una vez que tuvimos, esa capacitación de los niños que son... ¿autistas?, y de ahí lo que la maestra de apoyo me orienta.

Los maestros de aula regular generalmente asocian las capacitaciones y el enfoque inclusivo con una capacitación sobre la condición de discapacidad o trastorno, para conocer estrategias de cómo apoyar o manejar, partiendo de que el tener conocimiento de dichas características según su concepción, es funcional para la intervención específica; pero, la solución inclusiva, no se puede concentrar únicamente en ello. Por ejemplo, dentro de la escuela asisten dos alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la atención si bien parte de conocer qué estrategias pueden ser de utilidad para ellos, son casos muy distintos entre sí. Ante esta idea una maestra comentó:

—Regularmente se nos proporciona la teoría es esto, es esto otro, pero lo que yo creo que nos funciona más a nosotros es conocer las estrategias específicas que es lo que nos da un poquito más de temor al momento de llevarlas a cabo porque no sabemos cómo llevarlas a cabo, entonces una capacitación que yo sienta que haya sido muy funcional, muy

aplicable, muy comprensible, pues creo que ninguna, la que tuvimos hace poquito de síndrome de Down, fue interesante pero siento que se queda corta de que nos sea 100% informativa y aplicable.

Partiendo del comentario anterior, se deduce que, los docentes generalmente esperan que a raíz de las capacitaciones se dé información sobre alguna condición, método o estrategia, pero que se acompañe con una descripción técnica puntual de cómo realizarla en función de la condición específica dentro del aula; al respecto, la educación especial, puede otorgar alguna orientación o hacerse cargo de atención individualizada, pero la idea es que el docente de aula adquiera la capacitación para dar apertura a que él desarrolle nuevas competencias y en base a aquello pueden partir a dar una atención para todos dentro del aula. Es decir, mayoritariamente el docente regular desconoce las características principales de los alumnos que enfrentan una situación de discapacidad o dificultad, las capacitaciones pueden darles a conocer argumentos sobre dichos temas e incluso propiciar habilidades para diseñar la intervención mediante estrategias de participación colaborativa, sin embargo, deben de



tener en cuenta que siempre es necesario contar con un diagnóstico profundo sobre las condiciones del grupo y de cada uno de los alumnos para determinar el material, recursos y apoyo que requieren, así como la vinculación por parte de los padres de familia, de esta forma, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, dicta:

El aprendizaje del docente debe partir de su propia práctica y las experiencias de sus pares relacionadas con la enseñanza y la didáctica, así como de la actualización individual de conocimientos y competencias para su mejora permanente. Como un reconocimiento a los maestros con alto nivel de desempeño, se les debe invitar a colaborar en actividades de tutoría y trabajo conjunto con sus pares, en la propia escuela o en la zona escolar. (SEP, 2017, p.137)

La intervención docente y la mejora educativa no solamente parte de las actualizaciones y capacitaciones, si no toma las competencias pedagógicas y didácticas como un pilar importante en dichos maestros para de esta forma dar una respuesta oportuna, no esperando un guion o listado a seguir para dar una atención a cierto y cuales alumnos, sino

considerar las características de dichos alumnos e idear y planear en base a la necesidad de todos.

Atención a la diversidad en contextos inclusivos

La inclusión educativa trae cambios de enfoques con respecto a la atención dentro de las aulas de clases, sin embargo, la escuela forma un parteaguas en ello. La comunidad escolar y el contexto brinda la oportunidad al alumnado de generar una reacción ante distintos conceptos y situaciones; entre otras cosas, es decir, ayuda a la construcción de una idea y un panorama de un tema, sin mencionar que dentro de ella se desarrollan practicas sociales fortalecimiento dichas construcciones. Por ello, la escuela debe de cumplir con un rol y considerar ciertas prácticas para que, en este caso, sea espacio inclusivo, ante esto los docentes comentaron:

—Si hablamos que vamos a incluir en nuestra escuela a alumnos que tengan alguna discapacidad visual, okay, pero que también trascienda la necesidad, que tengamos los materiales necesarios para que se pueda llevar acabo esto, si necesitamos barandales, rampas, que las condiciones también estén, aparte de la concientización que se va realizar que el espacio esté también adecuado y los



materiales sean suficientes. A la par otro maestro comentó: —La escuela sería que esté capacitada, todos los profes debemos conocer antes de ver, por ejemplo, si llega un niño con situaciones o problemas de aprendizajes, necesitamos conocer desde antes, que la madre de familia nos dé el diagnóstico, o simplemente los documentos anteriores, que han realizado para conocer al niño, ese es el inicio de todo para nosotros planear algo, para dar continuidad con la situación, igual también que la escuela sea capacitada para recibir a ese niño, igual, aunque no estemos capacitados nosotros simplemente preguntado al equipo de especialistas, cómo iniciar y empezar todo eso. Por su parte, otra maestra mencionó: —Respeto y concientización, pienso que es importante eso, que los compañeros sobre todo estén conscientes sobre la situación del niño y busquen cómo apoyarlo.

Con los comentarios anteriores podemos reflexionar que un elemento esencial para la atención a la diversidad es conocer a quién se atenderá y sobre todo mantener una estrategia profesional a nivel escolar, los docentes deben contar con un conocimiento para de esta manera prepararse ante cualquier situación a

partir del análisis del colegiado de docentes y fomentar el conocimiento en los niños sobre estas situaciones.

Una realidad de la inclusión educativa es que parte del apoyo entre todos los actores de la comunidad escolar, sea docentes, directivos o padres de familia; la aceptación a la diversidad es un punto crucial para el desempeño de la participación de todo el alumnado. Los maestros en este ámbito respondieron que:

—Hasta ahorita no ha habido ninguna acción en específica siento yo, para reforzar eso, pero tampoco ha habido ningún problema por parte de los padres de familia con la aceptación que tenemos de alumnos tanto con necesidades específicas o con alguna discapacidad. Asimismo, otro docente menciona: — hay muchos niños con problemas con dificultades de aprendizaje, simplemente lo que yo veo es que están integrados todos, por ejemplo, muchas personas de afuera ven diferente a la escuela de las demás y que a lo mejor tiene un pensamiento diferente a otras escuelas, aquí se apoya, aquí se requiere una buena disposición de los maestros, aquí no excluyen a los niños. Ante esto, el equipo de expertos comentó que para favorecer la inclusión es importante:



—El incluirlos en los trabajos en equipo que planean los maestros, para que los niños convivan con esos alumnos, [...] los padres que hablen para que sus hijos acepten al compañero, nosotros también incluirlos en las actividades que se hacen aquí en la escuela, reforzar los valores.

Ante esas respuestas, se percibe que, generalmente los padres de familia mantienen una aceptación a los casos de alumnos que puede haber con discapacidad, aunque no conozcan los detalles específicos de dichos casos, promueven la apertura, pese a que esto no es un indicador de promover los valores inclusivos en sus hijos. Mediante la observación en el centro, se percibió que los alumnos no realizan en general acciones segregadoras ante el caso de compañeros con discapacidad o trastorno de aprendizaje, genuinamente lo que muestran es incomprensión sobre la condición del compañero, mas no una negación a la convivencia y participación.

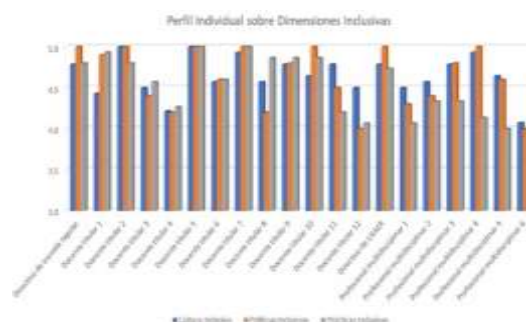
En ese sentido, el Gobierno Vasco (2012), puntualiza, “El centro escolar debe ser una comunidad, un contexto organizado que ofrece una experiencia acogedora, rica y diversa, en el que cada persona es conocida, reconocida y

tratada como tal y participa directamente en la actividad escolar”. (Citado en López, 2018, p.78).

A continuación, se presenta una gráfica sobre la percepción que los docentes tienen sobre la escuela en general y el nivel de concordancia con enunciados de acuerdo a ítems de las dimensiones de la inclusión educativa, organizadas en políticas, culturas y practicas; dichas percepciones son un indicador del potencial de los docentes para realizar cambios y transformaciones institucionales, sobre las cuales la gestión escolar tendría que aprovechar para fortalecer las esferas de la gestión educativa estratégica y pautar las acciones de mejora continua que caracterice a una escuela inclusiva:

Gráfico 2.

Perfil individual de dimensiones inclusivas



Fuente: elaboración propia

El gráfico anterior permite observar que en promedio, las respuestas de cada docente destacan que primordialmente



las políticas de inclusión son las que mantienen un nivel más alto en la percepción de concordancia con los postulados ideales de inclusión; por el contrario de las prácticas y las culturas cuyas dimensiones se perciben un tanto más bajas que el conocimiento de políticas, lo cual es de alguna manera comprensible, pues llevar a los hechos cualquier norma es más complejo que enunciarla y conocerla. En comentarios directos, expresados en entrevistas, los docentes de aula regular consideran que la escuela mantiene un nivel inclusivo óptimo más allá de consideraciones por parte del equipo de especialistas, que incluso presenta menor nivel en cuanto a prácticas inclusivas que se realizan por su función. Lo que, a la vez, puede interpretarse que los especialistas de educación especial hacen visible un perfil de percepción de la inclusión más bajo que el profesorado de la escuela ordinaria, es porque tienen mayor conciencia de sus elementos y contestan con más conocimiento de causa.

La escuela por antonomasia, debe de ser considerada como un centro que aporte un apoyo a la inclusión educativa, el reforzar las prácticas donde se hagan partícipes los estudiantes, pero que genuinamente valoren la diversidad y

beneficios que aporta dicho estudiante dentro de la institución no sólo refuerza la aceptación del alumnado, sino da a conocer con los padres de familia las potencialidades que puede tener un alumno independientemente de su condición, a la vez que fomenta evitar culturas segregadoras donde primordialmente se victimiza o minimiza a las personas con dicha condición. Para lograr esto, se reconoce que es un reto fuerte de sobrellevar; el cambio de cultura dependerá del tiempo y se invierta bajo acciones competenciales para llevar a cabo las prácticas que se realicen tanto para concientizar a la comunidad como para generar una práctica educativa inclusiva, en el siguiente apartado se aborda más al respecto.

En esa perspectiva, es pertinente comparar el perfil inclusivo que manifiesta el profesorado, con el que manifiestan los padres de familia, (figura 3) en un perfil general de la muestra de padres encuestados.



Gráfico 3.

Percepción de padres sobre inclusión en el centro escolar



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se puede observar, igual que en la de docentes, un alto grado de concordancia de los padres con el ideal de las dimensiones de la inclusión, en cultura inclusiva se aprecia un 86% de concordancia, mientras que en políticas y prácticas inclusivas se refleja un 92% de concordancia con el ideal esperado.

Lo que se puede interpretar al respecto es, que los padres expresan un deseo de que la institución opere la inclusión como un escenario ideal para sus hijos, pero al charlar en directo con algunos padres se aprecia que realmente no tienen elementos para comprender el significado de cada dimensión y sólo respondieron a los ítems dejándose llevar por la intuición de los deseable.

CONCLUSIONES

En base al análisis cualitativo, se puede concluir que, la formación, capacitación y actualización de los docentes puede repercutir en la manera de intervenir educativamente e influir en las prácticas áulicas donde se debe garantizar la atención a todo el alumnado y principalmente con aquellos que enfrenten ciertas BAP, ya sea que implique o no alguna situación de discapacidad, pero que genuinamente el docente puede dar respuesta exitosa a cualquier situación que enfrente en su aula, si lo asume con actitud, si sabe rescatar los fundamentos necesarios para construir un buen diseño de intervención educativa y si sabe pedir ayuda para obtener la asesoría y el acompañamiento necesarios que le permitan corresponsablemente planear en colegiado, intervenir con asesoría adecuada y evaluar en colectivo, en apego a los niveles de logro que se espera que los estudiantes alcancen. El otro tipo de impacto, si los indicadores descritos no se alinean, se puede adivinar, será un proceso lleno de simulación y cargado de acciones estériles que pueden mantener ocupados a todo mundo, pero sin garantía de que las estrategias y acciones emprendidas lleven a buen puerto la



misión educadora y la formación integral del alumnado.

Incluso se puede asegurar que, aun cuando exista un amplio conocimiento dentro de la institución sobre leyes y normativas para la inclusión, si no existe un buen fundamento pedagógico en el profesorado, la implementación de la inclusión educativa seguramente no prospera, porque la pedagogización de las prácticas docentes es esencial para realizar una buena intervención educativa.

Por lo tanto, se reconoce que, aunque frecuentemente la actualización y capacitación se brinda, tanto a docentes regulares como a personal de educación especial, continua bajo un aspecto especialista, busca el manejo de estrategias para una intervención individualizada dentro del aula de manera segregada o incluso en exclusión en el espacio del especialista. De igual resalta la percepción del profesorado al reconocer que la atención bajo un enfoque inclusivo es responsabilidad del docente de grupo, pero a la hora de la práctica le dejan toda responsabilidad a personal de apoyo específico.

Asimismo, existe un alto nivel de incompreensión a lo que representa el enfoque inclusivo que continuamente se

asocia con la educación especial, ignorando que dicho enfoque cimienta la educación actual y en realidad representa la filosofía de toda educación; sin embargo, dichas percepciones sesgadas se presentan tanto en docentes titulares como de apoyo, pues las prácticas de integración continúan siendo la principal línea de atención. Por lo que, el trabajo bajo un enfoque inclusivo se basa en responder a las características propias del grupo, fomentando el desarrollo de competencias y habilidades, y esto es ignorado o manejado desde enfoques tradicionalistas, lo que mantiene arraigadas costumbres que no propicia ni en las aulas ni en los centros un desarrollo autónomo limitando la accesibilidad a todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica (6a ed.). Editorial Episteme. - <https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/10/fidiasg-arias-elproyectedeinvestigacin6ta-edicin.pdf>
- Blanco, R. (2008) Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347. 33-54.



- http://www.revistaeducacion.educacion.es/re347/re347_02.pdf
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de Educación*, Vol. 12, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24. ISSN 1133-2654, Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>
- Gamboa, M.; Medina, L.; Mendoza, E.; Ramírez, M. & Terré, O. (2015). *Formación Docente y Prácticas Inclusivas*. México: IFODES
- Gamboa, M.; Medina, L.; Mendoza, E.; Ramírez, M.; Terré, O. & Enríquez, M. (2016). *Inclusión y Prácticas Educativas Exitosas*. México: IFODES.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&tlng=es
- Gutiérrez, J. (2016). *La infografía como estrategia didáctica para el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria* [tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Repositorio http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/213/Gutierrez_Jack_tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Editorial de la Universidad del País Vasco. ISBN: 978-84-9082-842-7. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- Luna, M.; Chiw, S. & Morán, G. (2019). *Personalidad y características de un docente inclusivo*. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/46Memoria%20en%20extenso.pdf>



- Luna, M.; Sánchez, N. & Valadez, M. (2021). Características de la identidad personal del docente inclusivo en relación al género. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1500-287-Ponencia-doc-.pdf>
- Martínez, M. (2005). El Método Etnográfico de Investigación. https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf
- Moliner, L. & Loren, C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf
- Pérez, E. & Terré, O. (2017). Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional. https://eprints.ucm.es/id/eprint/15853/1/LA_EDUCACI%C3%93N_INCLUSIVA._TFM.pdf
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 3, núm. 1, enero-junio, ISSN 1409-4703, Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Terré, O.; Gamboa, M.; & 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.
- 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., Ríos, A., & García, J. (coords.) (2020). Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula (col. Textos del Posgrado n. 5). Chihuahua. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://www.ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-Completo.pdf>
- UNESCO (2006) La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes



Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf

UNESCO (2017). Equipo especial internacional sobre docentes para educación 2030plan estratégico 2018-2021

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708_spa/PDF/261708_spa.pdf.multi