

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE. EL CASO DE UNA ESCUELA PRIMARIA EN CHIAPAS MÉXICO⁴⁵⁶

Página | 1194

INCLUSIVE EDUCATION FROM THE TEACHING PERSPECTIVE. THE CASE OF AN ELEMENTARY SCHOOL IN CHIAPAS, MEXICO.

Miguel Olivares⁴⁵⁷

Lesvia Cruz⁴⁵⁸

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad –REDIEES.⁴⁵⁹

⁴⁵⁶ Derivado del proyecto. La Educación Inclusiva Desde La Perspectiva Docente. El Caso De Una Escuela Primaria En Chiapas México

⁴⁵⁷ Licenciado en Educación Física, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Maestría en Desarrollo de la Motricidad, Universidad de Puebla, Maestría en Educación Inclusiva, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Docente de la Escuela Normal de Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Coordinación de Posgrado, México. correo electrónico: mhoh@hotmail.com

⁴⁵⁸ Licenciada en Educación Física, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tapachula Chiapas, Maestría en Educación Inclusiva, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Ocupación Docente de posgrado en la Escuela Normal de Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Coordinación de Posgrado, México. correo electrónico: lefcruzajera@hotmail.es

⁴⁵⁹ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

63. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE. EL CASO DE UNA ESCUELA PRIMARIA EN CHIAPAS, MÉXICO ⁴⁶⁰

Página | 1195

Miguel Olivares⁴⁶¹, Lesvia Cruz⁴⁶²

RESUMEN

El presente trabajo pretende contribuir al universo educativo desde el campo de la investigación en educación inclusiva. Se busca analizar los preceptos de la educación inclusiva desde las prácticas profesionales de los docentes de la Escuela Primaria UNESCO de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en los turnos matutino y vespertino, durante el ciclo escolar 2018-2019. Este estudio de caso se realizó a través de la perspectiva del interpretativismo, utilizando además el método hermenéutico y el análisis del discurso. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la observación no participativa, la muestra estuvo conformada por un total de 14 docentes de las escuelas participantes. Se observaron las prácticas profesionales de los maestros haciendo una vinculación y análisis con su formación profesional, los docentes admitieron que no están formados profesionalmente para generar prácticas inclusivas, carecen de estrategias didácticas, el material didáctico que utilizan no garantiza la inclusión del alumnado, no se generan ambientes de aprendizaje inclusivos, la mayoría de las actividades son monótonas y las evaluaciones que se aplican son estandarizadas, consecuencia de la utilización de planeaciones digitales descargadas de páginas de internet. En esta investigación es posible conocer los preceptos de la educación inclusiva en los docentes de las escuelas participantes en el estudio, existiendo una

⁴⁶⁰ Derivado del proyecto. La Educación Inclusiva Desde La Perspectiva Docente. El Caso De Una Escuela Primaria En Chiapas México

⁴⁶¹ Licenciado en Educación Física, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Maestría en Desarrollo de la Motricidad, Universidad de Puebla, Maestría en Educación Inclusiva, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Docente de la Escuela Normal de Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Coordinación de Posgrado, México. correo electrónico: mhoh@hotmail.com

⁴⁶² Licenciada en Educación Física, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tapachula Chiapas, Maestría en Educación Inclusiva, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Ocupación Docente de posgrado en la Escuela Normal de Educación Física de Tuxtla Gutiérrez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Coordinación de Posgrado, México. correo electrónico: lefcruzajera@hotmail.es

incoherencia severa entre lo que se establece en los discursos educativos oficiales y las realidades encontradas en las prácticas educativas.

ABSTRACT

Página | 1196

The current work seeks to contribute to the educative universe from the field of research in inclusive education. The aim is to analyze the precepts of inclusive education of the professional practices of teachers at UNESCO Elementary School in Tuxtla Gutierrez, Chiapas, both in the morning and afternoon shifts, during the school year 2018-2019. This study case was made through the perspective of interpretivism, along with the hermeneutical method and discourse analysis. The tools used were the survey and the non-participatory observation; the sample was composed of 14 teachers from both the partaking schools. The professional practices of the teachers were observed by making an analysis and a bonding with their professional training. The teachers admitted not to be trained professionally to generate inclusive practices, to lack of teaching strategies, that the teaching material they use does not guarantee the inclusion of the student body, that inclusive learning environments are not generated, that most activities are monotonous and that the evaluations are standardized, which are a result of the use of digital lesson plans downloaded from the web. In this research, it is possible to know about the precepts of inclusive education that the teachers taking part in the study possess, discovering that there is a severe incoherence between what is established in the official educative discourses and the realities found in the teaching practices.

PALABRAS CLAVE: educación, educación inclusiva, docencia, práctica pedagógica

Keywords: education, inclusive education, teaching, pedagogical practice

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre educación inclusiva han sido realizados desde diversos campos de la ciencia, las constantes aportaciones a este tema de relevante importancia en materia educativa han permitido ampliar la perspectiva epistemológica y realizar trabajos de investigación desde las prácticas en los centros escolares, permitiendo enriquecer progresivamente la información disponible. La educación inclusiva se erige, desde planteamientos teóricos, como eje rector en cada espacio educativo, permitiendo que todos los agentes converjan en un ambiente de equidad de oportunidades, respeto a la diversidad y trato digno.

Página | 1197

México ha implementado acciones dirigidas a generar prácticas inclusivas en las escuelas, esto ante planteamientos de Organismos Internacionales, entre los que destacan la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), priorizando la necesidad de mejorar los índices en materia de ingreso, permanencia y logro educativo, así como para favorecer la mejora de la calidad de los servicios que se ofrecen se han elevado disposiciones en materia educativa a niveles constitucionales en México, así como la reforma de artículos en la Ley General de Educación.

Este documento analiza los discursos sobre Educación Inclusiva y su confrontación desde las posturas y prácticas docentes en los turnos matutino y vespertino de una Escuela Primaria ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Los instrumentos fueron aplicados a una muestra conformada por 14 docentes de ambos turnos de la escuela en mención.

La Educación Inclusiva es un proceso que debido a tropismos conceptuales emergentes de algunos Organismos Internacionales como las Naciones Unidas (UN) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se ha asumido como un fenómeno educativo, sin embargo, su impacto supera estos límites porque su implementación trasciende a diversos espacios, de forma que la escuela se convierte en un lugar idóneo para fomentar la inclusión, al igual que el núcleo familiar y diferentes círculos sociales. La constante construcción epistemológica en este campo permite que existan diversas conceptualizaciones, así como diferentes corrientes teóricas e

ideológicas, Ocampo (2014) afirma que la educación inclusiva “es una posibilidad objetiva... siempre y cuando seamos capaces de analizar las creencias sociales y científicas que la han venido sustentando y justificando como parte de un nuevo modelo de legitimación de la segregación, la exclusión y la injusticia social” (p. 104). Uno de los conceptos propuestos a nivel internacional es el establecido por la UNESCO (2008) mencionando que la educación inclusiva “...es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa” (p. 12).

MATERIAL Y MÉTODOS

La presente investigación tiene como objeto de estudio las prácticas profesionales y las perspectivas en torno a la educación inclusiva de los docentes en la Escuela Primaria UNESCO turnos matutino y vespertino; para ello, se consideró sustentarla desde el enfoque cualitativo, definido como posibilidades de comprensión de la realidad social de manera profunda; de acuerdo con Sandín Esteban (2003, p.123), el enfoque cualitativo nos brinda la oportunidad de adentrarse en el fenómeno que se estudia a partir de la comprensión de las conductas, actividades y situaciones que el docente realiza en el contexto educativo, es decir, la investigación trata de entender el origen de todos los fenómenos y transformar la realidad, partiendo desde las cualidades de cada docente para producir conocimientos en el ámbito de la educación inclusiva, es posible conocer todo lo que influye en sus acciones personales.

Como método de investigación principal se empleó la hermenéutica, la cual por su naturaleza permite interpretar y comprender la actuación de los docentes de manera imparcial, dejando a un lado el subjetivismo, para complementar la investigación se utilizó también el método de análisis del discurso político, lo que permitió tener dos perspectivas sobre la educación Inclusiva, por una parte lo que dicen las políticas educativas que establecen su aplicación y por otro lo que demuestran las prácticas profesionales de los docentes sobre educación inclusiva, así como la asunción del modelo pedagógico.

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la observación no participativa, según López y Fachelli (2015):

la encuesta se considera en primera instancia como una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida (p.8).

Por lo tanto, se establecieron las condiciones apropiadas que proporcionaron la información de calidad, de manera clara y precisa para ser aplicada.

La técnica de observación “es uno de los procedimientos que permiten la recolección de información que consiste en contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida de un objeto social” (Pulido, 2015, p.1149), esta técnica permitió estar en el momento o lugar donde suceden los hechos, fenómenos o situaciones y anotar la información que se genera en el grupo que se investiga, en este caso la observación no participativa es aquella en la que no se participa en el grupo a investigar, brinda la oportunidad de registrar información de aspectos que fueron omitidos en la encuesta y a la vez validar la información que arrojó de manera objetiva para después interpretarla.

Los instrumentos para la recogida de datos fueron el cuestionario y la guía de observación. El cuestionario se diseñó con preguntas abiertas y cerradas, que abarcan los diferentes aspectos de la práctica docente y proporcionan información de los intereses y conocimientos que sólo el sujeto puede exponer, para poder complementar la información que generó el cuestionario se implantó una guía de observación dentro del contexto de trabajo de cada docente.

Las categorías de análisis que nos permitieron lograr los objetivos de la investigación fueron los siguientes: como primer indicador presentamos a la Escuela, sus aspectos a observar fueron la capacidad edilicia, la escuela inclusiva y la relación familia-escuela. El segundo indicador fueron los docentes, entre sus aspectos a observar se encuentra la práctica docente, el discurso y el capital cultural, y como último indicador se encuentran los alumnos, sus aspectos a observar fueron los valores para inclusión y la formación para la convivencia. Utilizar el análisis descriptivo permitió un estudio profundo del desempeño docente ante una educación inclusiva.

RESULTADOS

Con la finalidad de presentar los resultados obtenidos en la investigación se ha organizado la información en dos categorías principales, a) La Escuela y la Educación Inclusiva y b) La Educación Inclusiva y la práctica docente, para conocer a detalle las características del entorno, analizar las prácticas profesionales y conocer los preceptos de los maestros en materia de Educación Inclusiva, los datos recabados se han dividido en Turno Matutino (TM) y Turno Vespertino (TV) de la Escuela Primaria UNESCO.

La Escuela y la Educación Inclusiva. En la siguiente tabla se describen los aspectos generales de las escuelas participantes en el estudio. Con la intención de presentar una serie de características que describan los diferentes contextos donde se realizó el estudio se presenta la siguiente información, es importante mencionar que, aunque se trata del mismo edificio para el Turno matutino y Turno Vespertino cada uno tiene espacios determinados para ocupar, específicamente para el turno vespertino se limita el acceso y uso de algunas zonas del edificio.

Tabla 1

Características en torno a condición edilicia, escuela inclusiva y relación familia-escuela de los diferentes turnos de la Escuela Primaria UNESCO

Condición Edilicia		
	Turno Matutino	Turno Vespertino
Recursos educativos	Cuenta con sala de cómputo con aproximadamente 20 equipos, cada salón dispone de un cañón proyector, se tiene equipo de sonido con bocinas y micrófonos para eventos y actividades escolares, además se cuenta con un equipo de cámaras que cobertura los principales espacios de la escuela. La biblioteca tiene un amplio repertorio literario y se encuentra en un aula con espacios para lectura. El área de educación física cuenta con un aula	Cuenta con bocina amplificada y un micrófono para eventos. La escuela cuenta con un cañón proyector. Se tienen a disposición libros ubicados en un espacio de la dirección de la escuela que funge como biblioteca, espacio que también se utiliza para resguardar material de educación física.

específica y material suficiente y diversificado.

Rampas

Las rampas existentes no permiten que el acceso a todas las instalaciones escolares. En la entrada de la escuela las rampas tienen una inclinación muy pronunciada. No existen rampas para acceder a la sala de cómputo que se encuentra en la planta alta de la escuela, así como tampoco existen rampas para acceder a la biblioteca y al área de USAER.

La rampa de entrada de la escuela tiene una inclinación pronunciada, no se cuenta con rampas de acceso a la dirección de la escuela.

Mobiliario

Las aulas cuentan con sillas de paleta individuales, un pizarrón acrílico, escritorio para el maestro y un casillero para materiales y documentos. Todas las aulas tienen aire acondicionado y ventiladores de techo, además de tener cortinas en las ventanas para controlar el ingreso de la luz solar.

Las aulas cuentan con sillas de paleta individuales, pizarrón acrílico, los docentes tienen un casillero para materiales y documentos personales, así como un escritorio con silla propia. Los salones solo pueden hacer uso de los ventiladores de techo.

Pasamanos

Los únicos pasamanos existentes son los de las escaleras que conducen a la parte alta.

No existen pasamanos, ya que las escaleras que conducen a la parte alta del edificio no corresponden a las instalaciones del turno vespertino.

Baños adecuados

Los baños cuentan con todos los servicios, son suficientes para los niños. Se tiene un baño adaptado para personas con discapacidad. En la entrada se encuentra una persona que cuida el acceso y mantenimiento del

Los baños cuentan con todos los servicios, son suficientes para los niños. Se tiene un baño adaptado para personas con discapacidad.

baño y dota de jabón y papel higiénico a los alumnos.

Escuela Inclusiva

	Turno Matutino	Turno Vespertino
Disposición a la población estudiantil	El número de alumnos por grupo es de 33 aproximadamente, se presenta una estadística de 3 alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales como máximo por grupo y en casos severos se solicita un apoyo personal (sombra) para el alumno.	La matrícula es baja por lo que no hay necesidad de limitar el acceso de alumnos a los grupos. Se inscriben alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales sin condiciones y no se solicitan apoyos personales (sombras) para los niños.
Misión y visión	La escuela no cuenta con una visión y misión.	La escuela no cuenta con una visión y misión
Formación y capacitación para los docentes	La escuela y el equipo docente no gestionan la realización de cursos y otras actividades de actualización y capacitación a lo largo del ciclo.	Los docentes gestionan por lo menos dos cursos de capacitación y/o actualización profesional durante el ciclo.
Flexibilidad curricular y de práctica profesional	Los docentes tienen total facultad de realizar las actividades y utilizar materiales que consideren necesarios para favorecer el aprendizaje de los alumnos, así como también cuentan con libertad de cátedra para realizar su labor docente.	Los docentes tienen total facultad de realizar las actividades y utilizar materiales que consideren necesarios para favorecer el aprendizaje de los alumnos, así como también cuentan con libertad de cátedra para realizar su labor docente.

Relación Familia-Escuela

	Turno Matutino	Turno Vespertino
--	----------------	------------------

Participación social parental en la escuela	Los padres de familia asisten con gran interés a las actividades realizadas por la escuela, tanto festivales culturales como eventos pedagógicos y deportivos. El apoyo es total hacia los alumnos y maestros para la realización de cualquier actividad escolar.	La participación de los padres es sumamente limitada. Un bajo porcentaje asiste a reuniones generales y muy pocos se involucran en actividades organizadas en beneficio de la escuela. La mayor asistencia de padres se presenta en el festival de día de las madres y la clausura.
Capacidad de gestión escuela-padres de familia	Los padres de familia se involucran con interés en las actividades de gestión escolar. Asisten a reuniones para tomar acuerdos y realizan trámites necesarios ante diversas dependencias e instituciones.	La escuela invita constantemente a los padres de familia para participar en actividades de gestión escolar, sin embargo, solo algunos de los integrantes del comité de padres de familia muestran interés.
Injerencia de padres de familia en la toma de decisiones	A través del comité de padres de familia se toman decisiones relacionadas al mantenimiento de la infraestructura escolar, organización de eventos cívicos.	Los padres de familia generalmente no toman decisiones sobre el trabajo realizado en la escuela, esto a pesar de la constante invitación de parte de la Dirección de la escuela para involucrarse en ello.

Fuente. Elaboración de los autores

El centro de trabajo como una escuela inclusiva. Los docentes del turno matutino argumentan, en un 33%, que la escuela es inclusiva por que se atienden los casos de discapacidad que se presentan en el alumnado, un 16% menciona que se debe a que la escuela atiende la vulnerabilidad, otro 16% describe que por la atención que se presta a las necesidades educativas especiales, de igual forma otro 16% menciona que es por atención a atención a la igualdad y un último 16% de los docentes no pudo dar respuesta a la pregunta. En el turno vespertino, el 37% de los docentes considera que su centro de trabajo es una escuela inclusiva por que atiende a la diversidad del alumnado, un 25% argumenta que es por que atienden a alumnos con discapacidad, el 12% expresa que la escuela es inclusiva por

utilizar diversas estrategias y otro 12% igual, dice que es inclusiva por la atención que se les da a los niños con problemas de aprendizaje.

Características de una escuela inclusiva. De acuerdo con las respuestas que dieron a esta pregunta los docentes del turno matutino, el 33% opina que la escuela debería integrar a todos los alumnos con diferentes discapacidades, el 33% afirma que las escuelas deberían contar con personal capacitado y actualizados, haciendo referencia a ellos como maestros de grupo y al personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el 16% considera como característica la infraestructura del edificio, y otro 16% opina que la relación con padres de familia es una característica de una escuela inclusiva.

Los docentes del turno vespertino consideraron en un 25% la condición edilicia, la cual debe permitir el acceso y desplazamiento de alumnos con discapacidad por toda la institución, como característica de escuela inclusiva, otro 25% afirma que la escuela debe contar con docentes capacitados para la atención a todos los niños, el 25% asevera que debería existir respeto a la individualidad de los alumnos, el 12.5% ratifica que debería contar con estrategias metodológicas variadas y otro 12.5% manifiesta que se debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños.

Contribución del plan y programas de estudio hacia una educación inclusiva. Considerando las características del plan y programas de estudios en nuestro país, se consideró preguntar a los docentes de qué manera estos contribuyen a una educación inclusiva, a lo que los docentes del turno matutino respondieron en un 33% que los planes y programas de estudio sirve de apoyo al docente, el 16% responde que hablan de educación inclusiva pero no apoyan al docente para su aplicación, el 16% opina que el programa no aporta nada significativo en materia de inclusión, que son los docentes los que contribuyen a este proceso, el 16% señala que ayudan a mejorar los aprendizajes, y el 16% no respondió. Los docentes del turno vespertino respondieron en un 37% que el plan y los programas oficiales son un complemento del trabajo que ellos realizan en sus aulas, el 25% afirma que contribuyen a permitir adecuaciones curriculares, otro 25% señala que el plan y los programas de estudios no hacen alguna aportación y por último el 12% señala que contribuyen al favorecer el trabajo basado en valores.

Equidad en las oportunidades para los alumnos en la escuela. Los docentes del turno matutino respondieron lo siguiente, el 50% opina que la escuela genera equidad en las oportunidades entre los alumnos porque se tienen las herramientas necesarias para hacerlo, un 16% afirma que sí existe equidad en las oportunidades, pero no especifica el porqué, el 16% señala que, si porque se incluye a los alumnos con discapacidad, y el 16% señala que en la escuela hace el esfuerzo continuamente por generar condiciones en la equidad de oportunidades entre los niños. Los docentes del turno vespertino respondieron en un 37% que si existe equidad en las oportunidades por que el trato hacia los alumnos es equitativo, un 12% señala que sí y añaden que las actividades que realiza la escuela generan la equidad de oportunidades, el 12% señala que sí por que se realizan adecuaciones necesarias, otro 12% asevera que si por el tipo de atención que se le brinda a los alumnos, el 12% señala que si por que se aceptan alumnos que no fueron recibidos en otras escuelas y el 12% señala que no porque hay factores que no son atendidos.

La infraestructura escolar y el acceso de todo el alumnado. En referencia a la infraestructura, en el turno matutino el 66% opina que se cuenta totalmente con lo necesario para garantizar el acceso de todos los alumnos, mientras que en el turno vespertino la mayoría con el 50% opina que regularmente se cumple con este aspecto. La escuela ha ido modificando su infraestructura intentando mejorar la accesibilidad del alumnado a las instalaciones, específicamente en la construcción de rampas para sillas de ruedas.

Programas de participación de padres de familia en las actividades escolares. En el turno matutino el 83% de los docentes opina que se cuenta con programas de participación de padres de familia, mientras que en el turno vespertino la mayoría, representada por un 50% opina que se cuenta con este programa solo regularmente.

La Educación Inclusiva y la Práctica Docente. Capital Cultural Institucionalizado. El 100% de los docentes del turno matutino participantes en el estudio cuentan con el nivel de licenciatura como máximo grado de estudios. En el turno vespertino el 62% de los docentes participantes cuenta con licenciatura y el 38% cuenta con maestría como máximo grado de estudios.

Concepto de educación inclusiva desde la perspectiva de los docentes. La conceptualización de Educación Inclusiva (EI) varía notablemente entre los docentes del

turno matutino, el 33% opina que se refiere a ofertar una educación para todos, mientras que otro 33% hace alusión a la atención de alumnos que presentan alguna discapacidad y/o necesidades educativas especiales, el 16% opina que el término se refiere a la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, mientras que otro 16% afirma que la educación inclusiva se refiere a la integración de alumnos.

Entre los docentes del turno vespertino se aprecian otros resultados, el 50% de los maestros concibe a la EI como el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que el 25% opinan que se refiere a ofertar una educación para todos, el 12% afirma que el concepto es alusivo a la atención de barreras para el aprendizaje y la participación, mientras otro 12% indica que la EI se refiere a la atención de alumnos que presentan alguna discapacidad.

La formación docente y las prácticas inclusivas en la escuela. Analizando las respuestas que los docentes del turno matutino dieron a esta pregunta se encuentra que el 83% de los docentes respondieron su formación docente no fue la adecuada para garantizar la implementación de prácticas inclusivas en la escuela, tan solo el 16% afirma que si lo fue, los argumentos fueron los siguientes: el 33% respondió que se actúa sustentando sus prácticas en el empirismo, así mismo otro 33% dijo que les hace falta formación profesional para poder realizar prácticas inclusivas, los demás docentes no presentaron opinión en ésta pregunta. En los docentes del turno vespertino, el 62% afirma estar formado para realizar prácticas inclusivas en la escuela y solo 37% opina que su formación no es la adecuada para desarrollar dichas prácticas y argumentaron que es necesario fortalecer su formación.

Acciones del colectivo docente para incorporar a los padres de familia a las actividades escolares. Los docentes del turno matutino contestaron que las actividades que como colectivo docente emprenden para incorporar a los padres de familia al trabajo escolar se dividen de la siguiente manera, el 50% indica que, a través de actividades culturales y deportivas, el 33% indica que a través de las pláticas personales sobre el aprovechamiento del alumno y para un 16% la forma más efectiva es a través de la elaboración de material didáctico. En el caso de los docentes del turno vespertino, el 75% respondieron que la estrategia es realizar talleres con padres, un 12% opina que a través de actividades culturales y deportivas y otro 12% afirma que con pláticas personales con padres de familia.

Características de un docente inclusivo. Según las respuestas obtenidas en esta pregunta, entre los docentes del turno matutino el 33% opina que la característica de un docente inclusivo es que integra a los alumnos, el 33% afirma que deben respetar la individualidad del alumnado un 16% dijo que debe ser posible observar, planear y manejar diversas estrategias, y el 16% asevera que se deben establecer propósitos claros sobre el aprendizaje del alumno. Los docentes del turno vespertino en un 50% respondieron que deben tomarse en cuenta las características del alumno, el 12% opinan que deben realizarse adecuaciones a las planeaciones didácticas, de igual forma otro 12% afirma que el docente debe integrar a los alumnos, otro 12% afirma que deben tener actitud personal positiva en el trabajo, y el 12% opina que se debe acceder a una preparación profesional constante.

Estrategias didácticas empleadas para favorecer la inclusión de los alumnos. Para desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje es necesario planear estrategias para su logro, poniendo énfasis en la inclusión de los alumnos, de acuerdo a lo anterior y dando respuesta a la pregunta, el 33% de los docentes del turno matutino aseguran que como estrategia implementan el trabajo en equipo entre los alumnos, un 16% utiliza las actividades de integración, otro 16% realiza adecuaciones curriculares necesarias, de igual forma otro 16% utiliza las pláticas personales de motivación con los niños y por ultimo otro 16% utiliza los cantos como estrategia. Los docentes del turno vespertino responden de la siguiente manera, el 37% implementa como estrategia las adecuaciones curriculares, un 25% utiliza el diálogo personal con los alumnos, un 12% afirma que implementa actividades que conlleven al trabajo en equipo, otro 12% utiliza una diversidad de juegos, y por último otro 12% usa los cuentos como medio para favorecer la inclusión entre los niños.

Recursos didácticos empleados para favorecer ambientes de aprendizaje inclusivos. Los ambientes de aprendizajes inclusivos buscan la participación de todos los alumnos, complementando lo anterior tenemos los recursos didácticos que son necesarios para atender a la diversidad existente en los grupos, de acuerdo a lo anterior los docentes del turno matutino respondieron de la siguiente forma, el 33% utiliza el modelado de plastilina como recurso didáctico, el 33% implementa actividades adecuadas al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, el 16% trabaja con el apoyo de cuadernillos, y por último el 16% utiliza fotocopias, revistas e internet. Los docentes del turno vespertino afirman lo siguiente, el 50% utiliza materiales adecuados a los niños y coloridos para llamar su atención, el 25%

emplea la organización de juegos, un 12% utiliza los trabajos en equipo y el 12% utiliza la plastilina como recurso didáctico.

La planeación didáctica con enfoque inclusivo. Los docentes del turno matutino, en su mayoría, representada por un 83% opinan que regularmente se realizan planeaciones didácticas que favorecen la aplicación de un enfoque inclusivo en las clases, en el turno vespertino el 62% también afirma que esto se hace de forma regular.

La evaluación formativa de los aprendizajes. En el turno matutino el 100% de los docentes participantes en el estudio coinciden en que regularmente se realizan las evaluaciones formativas considerando las características individuales, mientras en el turno vespertino el 50% de los docentes opina que sucede de manera regular y un 37.5% indica que se hace totalmente.

La formación académica y las prácticas inclusivas. Al preguntar a los docentes si consideran que su formación académica permite atender a los alumnos bajo enfoques inclusivos en ambos turnos la mayoría opinó que regularmente, en el turno matutino lo hizo el 66% y en el vespertino el 62%. En el turno matutino tan solo el 16% de los maestros asegura que su formación académica le permite totalmente brindar una atención inclusiva, en el turno vespertino esto ocurre con un 37% de los maestros.

Ambiente de aprendizaje participativo y activo. En el turno matutino el 50% de los docentes opina que el ambiente de aprendizaje que promueven es totalmente participativo y activo, mientras el 50% afirma que los ambientes son regularmente participativos y activos. En el turno vespertino el 62% de los docentes opina que los ambientes que promueven con sus alumnos son totalmente participativos y activos, mientras que el 25% afirma que los ambientes son regularmente participativos y activos, el 12% indica que ocasionalmente lo son.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo desnuda las practicas docentes, dejando ver la realidad educativa sobre la inclusión en este ámbito. Aunque las escuelas participantes en el estudio comparten

el edificio, esto según el turno que corresponda, surgen a la vista diferencias sumamente notorias que permiten dar cuenta de que en el turno matutino se cuenta con mayores y mejores recursos educativos, mobiliario, matrícula de alumnos, participación de padres en actividades escolares, entre otros aspectos en los que el turno vespertino se encuentra claramente en desventaja, por lo cual no existe equidad de condiciones y oportunidades entre ambas escuelas.

De acuerdo con lo expresado por los docentes, de ambos turnos, perciben al centro donde laboran como una escuela inclusiva debido a que se atiende a la diversidad de alumnos y a los casos de discapacidad, esto permite conocer que existe una visión limitada de los docentes sobre las funciones de una escuela inclusiva. La atención de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y/o necesidades educativas especiales se logra, a decir de los docentes, con la adecuación de contenidos de los programas oficiales y utilizando diferentes estrategias didácticas con el alumnado, lo anterior no se ve reflejado en las prácticas observadas, puesto que la mayoría de los trabajos que se realizan en el grupo son homogéneos, mientras que los alumnos canalizados a la USAER generalmente realizan actividades diferentes a las de sus compañeros de grupo.

La participación de los padres en las actividades escolares resulta otro aspecto de vital importancia si se piensa en una escuela inclusiva, aunque en el turno matutino los padres de familia muestren sumo interés en las actividades escolares y en el turno vespertino los padres de familia generalmente muestran desinterés en las mismas, resulta interesante que ninguna de las escuelas con un programa específico que los integre en las actividades escolares.

Los docentes afirman conocer qué es una evaluación formativa, así lo plasman en sus respuestas, de acuerdo a lo que plantea la educación inclusiva, la evaluación formativa es un elemento importante que respeta las características propias de los alumnos, con base a lo anterior el discurso del docente difiere, ya que presentan pruebas estandarizadas a sus estudiantes, en algunos casos toman como base algunas pruebas que están a la venta, reduciendo el trabajo de análisis y estructuración al simple hecho de sacar duplicados y aplicarlas a los alumnos.

En las clases observadas predomina la homogeneidad, en la mayoría de los grupos los docentes indican el trabajo que ha de realizarse y los alumnos se limitan a hacerlo.

Generalmente los maestros tienen preparadas las actividades que se realizarán en el día y las llevan a cabo con los alumnos, la participación de los niños es en torno al tema que se está abordando, pero en la mayoría de los casos no existe posibilidad de que los alumnos propongan actividades a realizar con referencia al tema. La conceptualización de los docentes sobre el término *inclusión* ha llegado a crear prácticas segregadoras, como enviar a los alumnos canalizados a la USAER de manera individual o por parejas, privándolos de la convivencia con sus compañeros en las actividades escolares, bajo el argumento de que dicho proceso beneficiará su integración al grupo.

Los preceptos en torno a Educación Inclusiva generalmente difieren entre los docentes, es posible clarificar las líneas conceptuales que los maestros asumen dentro de su práctica profesional, ambos turnos conciben el concepto de Educación Inclusiva como la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, consideran que la escuela es inclusiva por que la relacionan con conceptos como diversidad, discapacidad, entre otros; el origen distorsionado de los elementos de una escuela inclusiva dista de la realidad, lo que conlleva a no tener claras las características y condiciones de una Educación Inclusiva, esto repercute en la ausencia de una propuesta específica de trabajo que haga posible el acceso, la permanencia y la culminación del nivel escolar, estos resultados se contraponen a los aportes teóricos de Ainscow y Echeita (2011), Parra (2011) y la UNESCO (2005).

La observación directa de las prácticas profesionales de los maestros hace posible una vinculación y análisis con su formación profesional, en este aspecto los docentes admitieron que no están formados profesionalmente para generar prácticas inclusivas, son capaces de identificar las características de un docente inclusivo pero en la práctica se desempeñan de otra forma, carecen de estrategias didácticas inclusivas, el material didáctico que utilizan no garantiza la inclusión de todo el alumnado, no se generan ambientes de aprendizaje inclusivos, en la mayoría de las clases las actividades son monótonas y las evaluaciones que se aplican son estandarizadas, consecuencia de la utilización de planeaciones digitales descargadas de páginas de internet; los docentes admiten que su formación profesional es carente en el ámbito de educación inclusiva y coinciden en que es posible mejorar a través de capacitaciones.

De acuerdo con lo anterior, se ha mostrado escaso interés por parte de las dependencias gubernamentales en materia de fortalecimiento de prácticas docentes inclusivas, pese a que el discurso oficial señala que los docentes están preparados para afrontar este enfoque, un claro ejemplo se observa al solicitar que los aspirantes a ingreso al servicio docente cumplan con ciertos indicadores en los que demuestren conocimientos en educación inclusiva, cuando los planes y programas de las escuelas formadoras de docentes no están diseñados para formarlos bajo este enfoque.

Como conclusión, la Educación Inclusiva es un proceso dinámico que tiene como finalidad eliminar las prácticas excluyentes en la sociedad, permitiendo que todas las personas cuenten con equidad de oportunidades, reconociendo a la diversidad como una riqueza que permite convivir con los demás en ambientes donde prevalecen los derechos humanos.

Analizando los acuerdos, declaraciones, informes y demás documentos internacionales que orientan y establecen normas que promueven un modelo pedagógico inclusivo, y después de interpretar los resultados de esta investigación, se asevera que la realidad que se vive en los centros de trabajo estudiados no concuerda con lo discursado desde instituciones gubernamentales y algunos organismos internacionales, ya que no es posible aspirar a una educación inclusiva cuando los docentes no tienen claro el concepto de esta, en cambio, la referencian como sinónimo de atención a la discapacidad, dejando de lado la atención a los diversos grupos vulnerables que habitan y conviven en cada entorno escolar. La comprensión de conceptos sobre inclusión y el constante enriquecimiento de prácticas docentes consolidan un punto de partida básico en el sinuoso camino hacia una educación inclusiva.

Además, la mirada inclusiva se ve nublada cuando se revela que en las escuelas participantes en el estudio no cuentan con las condiciones necesarias para permitir el acceso de todos los alumnos a los espacios escolares, los mecanismos de ingreso se caracterizan por un número limitado de alumnos aceptados, no se cuenta con programas escolares que fomenten el vínculo participativo entre escuela y comunidad, en la práctica docente se carece de una formación profesional orientada a la inclusión, los procesos de planeación didáctica se ven mermados al descargar documentos elaborados desde plataformas digitales, la

evaluación de los alumnos es regularmente homogénea, entre otros aspectos que debieran ser atendidos como prioridad por las autoridades educativas y que sin embargo se han convertido en una tarea pendiente, existiendo una amplia brecha entre la realidad que se vive en las escuelas participantes y lo expuesto en diversos documentos oficiales.

Este trabajo no pretende en momento alguno generalizar los resultados presentados y proyectarlos hacia otras instituciones, en cambio, se considera importante y emergente continuar realizando diferentes tipos de estudios que permitan conocer la perspectiva de los docentes en materia de educación inclusiva, permitiendo de esta manera contribuir de manera significativa al universo de conocimiento en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña Gamboa, L. y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* Vol.12. N°2 155-174. Recuperado el 23 de enero de 2019 de <https://bit.ly/3hHkhHh>

Página | 1213

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Revista Journal of Educational Change*. Pp. 1-17. Recuperado el 07 de agosto de 2018 de: <https://bit.ly/3jh5QtY>

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*. N°12. Pp. 26-46. Recuperado el 02 de febrero de 2019 de <https://bit.ly/2EOwLhy>

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, Vol. 38. N°1. Pp.17-44. Recuperado el 14 de enero de 2019 de <https://bit.ly/3hEQrDk>

Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Revista Opción*. Vol.33 N° 83. Pp. 203-229. Universidad de Murcia. Recuperado el 01 de marzo de 2019 de <https://bit.ly/2DdY4BO>

Fuente, A. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol.4, N°1. Pp. 57-77. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de <https://bit.ly/3lrSPzr>

Juárez, J; Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista Nueva Época*. Año. 23. N° 62. Pp.41-83. México. Recuperado el 06 de abril de 2019 de: <https://bit.ly/34HEIjH>

López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Martínez, S. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciencia y Salud colectiva*. Vol.17 N.3. Pp. 613-619. Recuperado el 04 de marzo de 2019 de <https://bit.ly/3gyinY8>

Ocampo González, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 29. N° 2. Pp. 83-111. Venezuela. Recuperado el 12 de marzo de 2019 de <https://bit.ly/2EsbpHm>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 5 N° 1. Pp. 139-150. Recuperado el 18 de enero de 2019 de <https://bit.ly/34JfDoo>

Página | 1214

Pulido, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. Vol. 31 N°1. Pp. 1012-1587. Recuperado el 12 de enero de 2019 de <https://bit.ly/32Bm1eJ>

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Material de promoción. ONU. Nueva York y Ginebra. Recuperado el 04 de enero de 2019 de: <https://bit.ly/2QyrOw3>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/OREALC (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, No. 3. Pp. 1-21. Recuperado el 13 de enero de 2019 de <https://bit.ly/31CMM3n>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. Recuperado el 11 de enero de 2019 de <https://bit.ly/2QAPRug>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H. y Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Transformando la escuela Pp.33-65. Madrid: Wolters Kluwer España. <https://bit.ly/2G7pHgW>