



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
***“Francisco García Salinas”***

**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

## **INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**RETOS Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS Y CULTURA INCLUSIVA EN LA ESCUELA. CASO: PRIMARIA “LUIS DE LA ROSA” DE SAÍN BAJO, SAÍN ALTO, ZACATECAS, 2019-2022**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

**PRESENTA:**

Lic. Karen Alejandra González Contreras

**Directora:**

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

**Codirector:**

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez

Zacatecas, Zac., 26 de septiembre de 2022

## RESUMEN

La aplicación y resultados de la intervención: “Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilización para a la acción”, modalidad taller; muestra que el profesorado de un plantel de nivel primara del estado de Zacatecas, México, desarrolló tres dimensiones esenciales de una escuela inclusiva: la política, la cultural y la práctica. Este colectivo incursionó en conceptualización, estrategias y actividades que contribuyen a la comprensión de los propósitos formativos y democráticos de la educación inclusiva; pero, sobre todo, a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado por medio de la flexibilización curricular, que hacen del aula un espacio inclusivo y diverso.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, Escuela inclusiva, Aula inclusiva, Diversidad.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I .....	24
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO .....	24
1.1 Referentes de la educación inclusiva .....	24
1.2 De la integración a la inclusión en la educación primaria .....	31
1.3 Retos y estrategias para una escuela inclusiva.....	35
CAPÍTULO II .....	48
DESARROLLO DE PRÁCTICAS Y CULTURA INCLUSIVA EN LA ESCUELA .....	48
2.1 La escuela Primaria “Luis de la Rosa”. Un escenario para la inclusión educativa	49
2.2 Diagnóstico y plan de intervención para una escuela inclusiva.....	59
2.3 Participación de la comunidad escolar frente a la escuela inclusiva .....	71
CAPÍTULO III .....	76
APRENDIZAJE PARA UNA CULTURA INCLUSIVA: SENSIBILIZAR PARA LA ACCIÓN EN LA PRIMARIA “LUIS DE LA ROSA” .....	76
3.1 Concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva .....	76
3.2 Diseño y descripción de las estrategias para el aula inclusiva .....	90
3.3 Resultados del taller, <i>Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción</i> .....	112
REFERENCIAS.....	128
ANEXOS .....	137

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Podio y marcador de resultados de cuestionario en Kahoot .....	100
Imagen 2. Infografía elaborada por docentes durante sesión I .....	101
Imagen 3. Ejemplo de pregunta del cuestionario elaborado como retroalimentación de DUA.....	108
Imagen 4. Compromisos establecidos por docentes para la educación inclusiva ...	111

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividades de la estrategia ¿Qué significa ser incluyentes? .....	42
Tabla 2. Actividades de la estrategia ¿Por qué me los mandan a mí?.....	44
Tabla 3. Plan de Intervención para la escuela “Luis de la Rosa”, ciclo escolar 2019-2020 .....	62
Tabla 4. Plan de Intervención modificado. Ciclo escolar 2020-2021 .....	68
Tabla 5. Alumnas y alumnos que enfrentan BAP en cada grado y grupo .....	77
Tabla 6. Significado de educación inclusiva para docentes y directivos del Plantel “Luis de la Rosa” (A) .....	79
Tabla 7. Diferencias entre integración e inclusión, plantel “Luis de la Rosa” (A).....	81
Tabla 8. La diversidad en el plantel “Luis de la Rosa” (A) .....	83
Tabla 9. Calidad de vida y ámbito pedagógico (A) .....	85
Tabla 10. USAER y la enseñanza de la educación inclusiva (A).....	87
Tabla 11. Estoy preparado para aplicar la educación inclusiva (A) .....	89
Tabla 12. Programa del Taller para docentes y directivo del plantel. ....	94
Tabla 13. Actividades de la estrategia Trabajando con los niños en un ambiente de inclusión. ....	103
Tabla 14. Escrito de reflexión de Do1 sobre actividad aplicada. ....	106
Tabla 15. Ejemplo de planeación DUA elaborada por docentes. ....	109

## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Primera sesión del taller aplicado con docentes del plantel.....	98
Fotografía 2. Segunda sesión del taller aplicado con docentes del plantel .....	102
Fotografía 3. Evidencia de actividad “La niñografía” aplicada por Do1 .....	105
Fotografía 4. Tercera sesión del taller aplicado con docentes del plantel .....	107
Fotografía 5. Cuarta sesión del taller aplicado con docentes del plantel.....	110
Fotografía 6. Periódico mural sobre el taller realizado con docentes .....	112

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Significado de educación inclusiva para docentes y directivos del Plantel “Luis de la Rosa” (B) .....	80
Gráfico 2. Diferencias entre integración e inclusión, plantel “Luis de la Rosa” (B).....	82
Gráfico 3. La diversidad en el plantel “Luis de la Rosa” (B).....	84
Gráfico 4. Calidad de vida y ámbito pedagógico (B) .....	86
Gráfico 5. USAER y la enseñanza de la educación inclusiva (B) .....	88

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado .....	137
Anexo B. Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva .....	138
Anexo C. Cuestionario de concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva (CCPEI) .....	138
Anexo D. Padlet de conocimientos previos sobre DUA del profesorado del plantel.	138
Anexo E. Formato de planeación DUA.....	138
Anexo F. Padlet sobre ¿Qué aprendieron las y los docentes durante este taller? ..	138



## ACRÓNIMOS

BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CCPEI	Cuestionario de concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva
CTE	Consejo Técnico Escolar
DOF	Diario Oficial de la Federación
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DU	Diseño Universal
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Geografía e Informática
LGE	Ley General de Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
MASEE	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NCC	Nivel de Competencia Curricular
PALEM	Programa Nacional para la Innovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita y las Matemáticas
PEMC	Programa Escolar de Mejora Continua
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
PNIEE	Programa Nacional para la inclusión y la Equidad Educativa

PRONALEES	Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica
RME	Ruta de Mejora Escolar
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER	Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
VIU	Universidad Internacional de Valencia

## INTRODUCCIÓN

En México, el sistema educativo enfrenta el reto de convertir en realidad la inclusión educativa en la escuela y en el aula. Los avances que se perciben en las y los alumnos sobre el respeto a las diferencias individuales (etnia, idioma, costumbres, condiciones y edad) y el reconocimiento que hace el profesorado de los distintos canales, ritmos y estilos de aprendizaje que posee cada estudiante es algo importante, pero aún los índices de inclusión escolar en las dimensiones culturales, políticas y prácticas que se evalúa al inicio de cada ciclo escolar, no son los deseados.

Por otro lado, al hablar de inclusión educativa, los estudios de investigación educativa recientes, hacen énfasis en que ya no son las niñas y los niños quienes deben adaptarse al medio, sino es el personal escolar el que debe modificar el contexto para responder a la diversidad que hay dentro del plantel y eliminar las barreras para el aprendizaje y participación social. De tal manera que, para las y los educandos puedan disfrutar de la igualdad de oportunidades de aprendizaje, las y los docentes están obligados a crear esas condiciones en cada escuela.

El desafío del profesorado es buscar y operar los mecanismos para eliminar prácticas y actitudes de exclusión y discriminación que impiden la construcción de una inclusión educativa –de infraestructura y pedagógica- que atienda y responda a la diversidad de las y los alumnos, garantice la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y la participación social del estudiantado.

Así pues, existen escuelas donde el personal ha propiciado cambios en su contexto escolar, tras reconocer, que la educación es un derecho fundamental para el desarrollo del ser humano y la vida en sociedad, que permite el acceso de todas y todos los niños en los diferentes ámbitos: educativo, social y laboral. No obstante, en la cotidianidad existe una problemática compleja: no se ha logrado concientizar en su totalidad al personal de las instituciones de nivel básico en materia de inclusión.

Se ha observado, que es común, que a las y los estudiantes que poseen alguna discapacidad o manifiestan una enfermedad, presentan rezago educativo o exteriorizan tener problemas severos en el aprendizaje, en la conducta o en la comunicación son generalmente excluidos. Este alumnado tipificado como grupo en riesgo, suele ser parte de la población estudiantil que se margina y excluye en la mayoría de las actividades escolares, lo que trae como consecuencia, la limitación del desarrollo de sus habilidades y de sus conocimientos. Por lo tanto, se requiere ofrecer apoyos personales, técnicos y materiales en contribuyan a la atención de sus necesidades educativas y la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Esta tendencia a la exclusión, se hace más notoria en la educación primaria, debido a que en este nivel comienzan a hacerse más visibles las diferencias en el sentido académico. Por ejemplo, la gran mayoría de las y los alumnos deberían consolidar la lectoescritura en primero o segundo grado, pero hay algunas y algunos estudiantes que lo hacen en grados más adelante, lo que genera que se presenten dificultades en la adquisición de conocimientos de otras asignaturas, y limita su participación en actividades donde se tenga que leer o escribir, aspecto que en el

nivel preescolar no se nota, pues se trabajan habilidades como la socialización, la participación y la exploración del entorno, y la gran parte de las y los niños, lo hacen sin dificultades.

Sin embargo, en el nivel de primaria es donde adquieren los conocimientos y habilidades básicas que con el tiempo servirán para aprender cosas más complejas como la alfabetización, las destrezas para el estudio y la comunicación oral y escrita; las actitudes de escucha, la exposición y el diálogo; la habilidad para utilizar y relacionar los números y sus operaciones básicas; y la resolución de problemas. De allí, la importancia de implementar acciones para eliminar las BAP que surgen en el acontecer diario.

La presente investigación surge a partir del análisis que se hace anualmente del nivel de inclusión escolar en el nivel primaria, específicamente, de las acciones realizadas para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela “Luis de la Rosa”, ubicada en la comunidad de Saín Bajo, del municipio de Saín Alto, Zacatecas, del 2019 al 2022. Para ello, se examinó literatura sobre el tema de estudio a partir de categorías analíticas como sistema educativo inclusivo, escuela y aula inclusiva y estrategias para la inclusión, entre otras.

Se revisaron investigaciones que corresponden a España, Uruguay, Estados Unidos, Europa, Costa Rica y Chile como fuentes internacionales; Sonora como fuente nacional y Zacatecas como local. Donde se localizó información sobre la educación inclusiva como política educativa; la trayectoria de integración a inclusión; y experiencias y prácticas sobre esta política en la educación.

En la investigación realizada por Guasp & De la Iglesia (2016), el objetivo central es mostrar la evolución que ha tenido educación inclusiva como política

intergubernamental. En este tenor, mencionan que el término de educación inclusiva comenzó a partir de la Declaración Mundial sobre la educación para todos, sin embargo, ha sufrido cambios a través del tiempo hasta llegar a la política que se fomenta ahora. En este sentido, el enfoque utilizado para la revisión retrospectiva es el sociohistórico y el momento coyuntural fue Jomtien 1990.

En el estudio se retoman tres conceptos: calidad, equidad e inclusión. La calidad ha de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas de las y los alumnos ajustándose a sus características individuales; y la equidad, como valor que rige la inclusión, busca garantizar la misma igualdad de oportunidades de todas y todos los estudiantes. De modo que, la educación inclusiva es la presencia, la participación y el progreso de todas y todos los niños en el aula y en la escuela, es por eso que se requiere de buenas prácticas educativas, es decir, aquellas acciones que se caracterizan por ser innovadoras, que tienen un impacto positivo en la comunidad escolar, son sostenible y replicables para desarrollar políticas y culturas (Guasp & De la Iglesia, 2016).

En esta discusión se dice que el proceso de inclusión tiene tres fases: iniciación, implementación y consolidación. En la primera se reconoce y acepta la diversidad de todas y todos los niños, se pone énfasis en la modificación del contexto y la aplicación de estrategias adecuadas para responder a esta diversidad para potenciar el aprendizaje y participación, desde el respeto de las características individuales. La segunda fase se caracteriza por la atención de todas y todos los alumnos, respondiendo a sus necesidades educativas (Guasp & De la Iglesia, 2016).

La última fase requiere diseñar y realizar iniciativas y experiencias positivas en la aceptación y valoración de la diversidad como medio para enriquecer a las personas, modificar el entorno y la incorporación de apoyos para garantizar las mismas oportunidades en el aprendizaje y la participación; la convicción de toda la comunidad educativa para lograr las metas que se proponen; y la búsqueda constante para mejorar la educación (Guasp & De la Iglesia, 2016).

La conclusión general del estudio es que, si bien, en los últimos años, se han observado experiencias y prácticas educativas que aportan a la inclusión educativa, aún ésta es un reto, principalmente para el sistema educativo mexicano, ya que busca crear condiciones para un contexto escolar donde no haya discriminación ni segregación, pero al mismo tiempo donde se brinde una educación de calidad y con equidad (Guasp & De la Iglesia, 2016).

La investigación desarrollada por Viera & Zeballos (2014) consiste en una revisión de documentos nacionales y textos académicos sobre las políticas de inclusión educativa en Uruguay desde el método deductivo y sociohistórico que utilizaron para hacer una breve descripción de cómo el concepto de educación inclusiva ha cambiado a la educación y se observan más posibilidades en el acceso a alumnas y alumnos que pertenecen a grupos vulnerables. Dos conceptos secundarios se entrelazan en la revisión documental: inequidad educativa y diversidad. Las dos se presentan como un obstáculo para la inclusión más allá del aula.

Los autores ponderan que la inclusión no es exclusivamente para la educación, ya que se busca que trascienda a un contexto social más amplio donde se observa la misma desigualdad de oportunidades que en las instituciones

educativas. La problemática que plantean es que, desde la perspectiva democrática, la enseñanza debe partir del enfoque de la diversidad de culturas, pues éstas merecen respeto y enriquecen a las personas. No obstante, a pesar de las políticas públicas que se han implementado, se advierte que continúan las dificultades en la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad; las bajas expectativas hacia el cambio de los padres y madres de familia, así como en las y los docentes; pero también, la situación se agrava por la poca existencia de herramientas y recursos que apoyen la permanencia y promoción en los centros educativos de las y los estudiantes hasta la inserción en la vida social y laboral (Viera *et al.*, 2014).

Los autores concluyen que los sistemas de educación segregados de Uruguay, pueden salir adelante con la ayuda de maestras y maestros especializados en atender a la discapacidad. Este profesorado ha mejorado los ambientes de inclusión en las escuelas a través de un trabajo colaborativo y el diseño de ajustes razonables o adecuaciones curriculares. Aunque no se ha podido resolver el tema de la inclusión, Uruguay es uno de los pioneros en mostrar estrategias para la integración y equidad educativa (Viera *et al.*, 2014).

Casanova (2011) en su estudio, coloca a España como el lugar en el que se ha iniciado la reflexión sobre dos grupos de personas que con cierta facilidad son confundidas al momento de implementar la inclusión educativa: alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y los estudiantes con BAP. Agrega que el proceso de inclusión educativa capacidad es una construcción política, cultural y práctica donde las y los estudiantes logren aprender, desarrollarse y participar: el profesorado ha de tomar en cuenta la diversidad que existe en cada una y uno.



Enfatiza que una forma de exclusión es separar dentro de un plantel, a las y los alumnos que enfrentan BAP asociadas a una condición o una discapacidad de las y los demás alumnos.

En este sentido, los conceptos centrales de la autora son NEE, inclusión y diversidad, y la sociedad democrática es el lugar en donde se valoran y respetan las diferencias de todas y todos y se ofrecen oportunidades con equidad. La educación se asume como un medio para alcanzar esta sociedad, la diversidad enriquece la convivencia y favorece el reconocimiento y valoración mutua; la inclusión educativa mejora la calidad de educación que reciben las y los alumnos, ya que les permite desarrollarse en ambientes sin limitaciones y con la misma igualdad de oportunidades, y es un enfoque que permite trascender en la educación para la vida (Casanova, 2011).

En este tenor, concluye que la atención a la diversidad requiere de modificar los procesos educativos que se desarrollan en la escuela, con la finalidad de permitir un modelo de currículo abierto que dé respuesta a las necesidades educativas de todas y todos los alumnos sin dejar de lado sus características individuales. Además, se han de contemplar distintas metodologías, actividades y acciones a implementar para lograr una educación inclusiva. Este tipo de educación necesita evaluarse a partir de los tres criterios que maneja el índice de inclusión: crear culturas inclusivas; elaborar políticas inclusivas; y desarrollar prácticas inclusivas (Casanova, 2011).

Infante (2010), refiere el cambio que ha tenido el concepto de inclusión educativa en Estados Unidos y Europa. Desde una mirada retrospectiva, señala que un departamento del sistema educativo se sustentaba sus servicios a las y los

alumnos que presentaban alguna discapacidad en el modelo rehabilitarlo. Sin embargo, en los últimos años se ha ido modificando, con el afán, de crear escuelas para todas y todos. La inclusión educativa debe sustentarse en los derechos humanos con la finalidad de garantizar la calidad de educación y de vida.

El autor menciona que en las escuelas de educación superior pueden presentarse riesgos como la presión que surge en la formación de profesionales, ya que deben ser capaces de reconocer y atender la diversidad, y fomentar la inclusión. Concluye que la formación profesional de las y los docentes debe permitir la realización de acciones adecuadas, con el fin de atender a la diversidad desde la inclusión, centrándose no sólo en eliminar las barreras que enfrentan las y los alumnos, sino también, en tener la capacidad de analizar y reflexionar sobre los sistemas de inclusión y exclusión en los distintos contextos. Por lo que, un profesorado informado y capacitado en los principios de la inclusión educativa será capaz de aplicar estrategias diversificadas e individualizadas dentro del aula de clases; elevar las expectativas de logro que se tienen en las y los alumnos que enfrentan BAP (Infante, 2010).

En esta tesitura, Sánchez (2004), expone desde un estudio exploratorio, el avance de la educación Inclusiva en España. Revisa el trabajo realizado en los servicios de educación especial, donde las y los docentes que laboran en estos servicios, solían brindar a las y los alumnos con necesidades educativas especiales una atención individualizada fuera del aula y no se le daban continuidad al plan y los programas de estudio del grado donde se encontraban, al contrario, se trabajaba con base a las necesidades derivadas de su condición. El argumento central del autor es que para lograr una educación inclusiva es necesario reflexionar sobre

aspectos de la institución como: el funcionamiento y organización que se llevan a cabo, el trabajo colaborativo que se realiza entre la comunidad escolar, los recursos que se utilizan y las prácticas educativas que se desarrollan por parte de las y los profesores.

El autor muestra algunas estrategias que facilitan a las y los maestros, el cambio para avanzar a una educación inclusiva. Concluye que formar ambientes favorables donde exista la colaboración de toda la comunidad escolar, realizar un diagnóstico escolar para identificar las principales problemáticas que impiden la meta y asimismo, buscar soluciones a corto y largo plazo; elaborar un plan de acción para eliminar las barreras que limitan la inclusión en la escuela y evaluar la experiencia con la finalidad de retroalimentar las propuestas implementadas; junto a un liderazgo capaz de comprometer a toda la comunidad escolar a través de un plan de acción consensado , son indispensables para alcanzar un sistema y escuela inclusivo(Sánchez, 2004).

Calderón (2003), desde un enfoque sociohistórico, describe el proceso que se ha realizado en la integración e inclusión de alumnas y alumnos con NEE o que enfrentan BAP a las aulas en España y Costa Rica. Ese recorrido me permite sostener que, desde la inclusión educativa, se pretende hacer cambios en la unificación del currículo que se ha manejado hasta ahora, con base en el supuesto de que en las escuelas hay niñas y niños con las mismas características, es decir, que se habla de un grupo homogéneo, cuando la realidad no es así. Por tal razón, el currículo deber responder a la diversidad que existe, por lo tanto, no puede ser unificado, debe ser flexible para adaptarse a dichas diferencias.

En este estudio se reitera uno de los hallazgos sobre el tema: los servicios que ofrece la educación especial las y los alumnos que enfrentan BAP asociadas a una condición o discapacidad requiere de acciones concretas, pero en la educación especial, ya no se conciben a las y a los estudiantes, como aquellos para quienes su educación es limitada por una condición de salud y/o déficit intelectual, motor, auditivo o visual, Ahora, el éxito de la inclusión es radica en indagar las formas en que el entorno facilita o limita la participación, el aprendizaje y el desarrollo socioeducativo y emocional de las y los educandos, independientemente de la singularidad de su situación personal. El respeto a la individualidad de las personas significa que se han de tomar en sus necesidades, características e intereses, y el contexto escolar y social en el que están insertos (Calderón, 2003).

El autor muestra la importancia que tiene la comunidad escolar en la inclusión educativa, porque es un enfoque que implica hacer ajustes en toda la educación. Concluye que, pese a estos esfuerzos, se siguen presentando dificultades en el proceso, porque las y los docentes no se encuentran capacitados ni preparados para atender a la diversidad, además desconocen las implicaciones que tiene el enfoque de inclusión y la creación de escuelas para todas y todos (Calderón, 2003).

Por tal motivo es urgente realizar un trabajo colaborativo entre las y los profesores, de tal manera que se concienticen de que son parte de una institución y deben tener metas en común; implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que den respuesta a las necesidades educativas de todas y todos los alumnos, así como hacer ajustes en la evaluación y el seguimiento; capacitar a las y a los docentes para otorgar una atención específica dirigida a la diversidad desde

el currículo, planteándose objetivos compartidos basados en políticas tanto gubernamentales como institucionales es una tarea a realizar (Calderón, 2003).

En este entendido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2000, publicó una serie de materiales que revelan el índice de inclusión con la finalidad de apoyar a las escuelas en el proceso de lograr una educación inclusiva. Asimismo, se busca que desde las instituciones se satisfagan las necesidades educativas de todas y todos los alumnos, obteniendo altos niveles de logro en sus aprendizajes. En América latina, se observa que existen desigualdades educativas debido a la diversidad existente en las y los estudiantes, tales como: su nivel socioeconómico, su cultura y sus características individuales de aprendizaje (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000).

Frente a estas circunstancias, es fundamental avanzar en la formación de escuelas inclusivas donde se valoren y respeten las diferencias, creando así una cultura y convivencia basada en la equidad. Cabe señalar, que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de niñas y niños a las instituciones, sino con eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Por lo tanto, la comunidad escolar tiene un papel fundamental para intervenir y evitar que la diversidad genere desigualdades educativas, sociales y laborales en dado momento (Booth *et al.*, 2000).

Los autores enfatizan que, para alcanzar tal finalidad, es necesario partir de un diagnóstico y plantear acciones desde tres dimensiones: cultura, política y práctica. El aspecto cultural se relaciona con la formación de una comunidad escolar donde se propicien valores inclusivos, donde todas y todos los actores de la escuela

colaboren y compartan metas en común; la dimensión política sirve para asegurar que la toma de decisiones giren en torno a la inclusión para dar respuesta educativa al alumnado; y el aspecto de las prácticas, implica que las acciones reflejen las dos dimensiones anteriores, garantizando que con las actividades diarias y la utilización de diversos recursos, las y los profesores, directivos y demás personal, promuevan el desarrollo, aprendizaje y participación de todas y todos, logrando así eliminar las BAP (Booth *et al.*, 2000).

Valenzuela, Álvarez & Lúgigo (2014) hablan de los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad en educación primaria en el estado de Sonora, México. Las autoras explican que los conceptos de integración e inclusión están adquiriendo mayor protagonismo, ya que se busca crear las condiciones adecuadas que permitan tener una escuela para todas y todos. La inclusión educativa busca garantizar la igualdad y eliminar la exclusión y la segregación de alumnas y alumnos que se encuentran en clases sociales desfavorecidas, grupos culturales diferentes o que presentan alguna condición como discapacidad.

Las autoras sostienen que, es un reto para la comunidad escolar desarrollar escuelas inclusivas, ya que se debe analizar y reflexionar sobre los valores inclusivos que se fomentan en las escuelas, crear ambientes de convivencia sana y pacífica, e implementar estrategias para el aprendizaje y la participación con respeto y responsabilidad ante sí misma y mismo, y ante la sociedad (Valenzuela *et al.*, 2014).

El objetivo principal de la investigación de estas autoras fue identificar los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad, que favoreciera a la inclusión educativa en el nivel de educación primaria, con el fin de propiciar las

condiciones para una educación de calidad que permita el desarrollo de capacidades, habilidades y aprendizaje de todas y todos los estudiantes. El estudio fue mixto (cuantitativo y cualitativo) con una muestra de 187 profesoras y profesores de educación primaria, pertenecientes a un sector educativo público y que las instituciones contaran con apoyo de los servicios de educación especial y la educación inclusiva en México (Valenzuela *et al.*, 2014).

En esa investigación hubo dos fases para recoger los datos necesarios. La primera fue cuantitativa, se obtuvieron los datos a través de un cuestionario-escala Likert con preguntas estructuradas sobre: actitudes de integración e inclusión, normas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, ventajas que ofrecen las prácticas adecuadas y recursos para mejorar la educación y convertirla en una escuela para todas y todos. En el segundo periodo, se realizó un estudio cualitativo, donde grupos focales, mediante una entrevista grupal que daba pauta a respuestas abiertas, permitió conocer las opiniones y actitudes que las y los maestros tienen hacia culturas y prácticas para favorecer la educación inclusiva (Valenzuela *et al.*, 2014).

Las y los docentes participantes señalaron que recibir capacitaciones constantes para involucrar a toda la comunidad escolar en el proceso de la educación inclusiva; tener un conocimiento adecuado de las condiciones que presentan las y los alumnos; y diseñar programas y estrategias para atender a todas y todos los estudiantes era algo fundamental para hacer realidad la inclusión. Además, de acuerdo con las políticas públicas en educación, se deben propiciar condiciones para eliminar conductas negativas, favoreciendo la cultura de aceptación a la diversidad, esperando que dicha cultura no se quede solamente en

las escuelas, sino que trascienda a la sociedad. Asimismo, las prácticas diarias de las y los docentes son un pilar para transformar el ambiente escolar (Valenzuela *et al.*, 2014).

Las autoras establecen que los principales requisitos para la educación inclusiva son: contemplar una inversión económica en cuanto a la infraestructura para modificarla, para que todas y todos los niños tengan acceso a los espacios de la institución; contar con materiales, recursos y mobiliarios adecuados; tener con personal de apoyo (maestro o maestra, equipo multidisciplinario: especialistas, las y los psicólogos, las y los médicos, las y los trabajadores sociales) capacitados en la atención a la diversidad; y una reducción de alumnas y alumnos en el aula con la finalidad de brindar una atención individualizada, tomando en cuenta las características propias de las y los educandos. El desafío principal en la inclusión educativa es desarrollar habilidades, capacidades, destrezas y aprendizajes en las y los niños, que les permitan enfrentar los retos del mundo actual, y a la vez, modificar y ajustar los perfiles docentes, plan y programas de estudio, infraestructura y funcionamiento de la escuela para promover condiciones que favorezcan una educación de calidad (Valenzuela *et al.*, 2014).

En el ámbito local, Sifuentes (2020) nos muestra, desde el enfoque sociohistórico, la trayectoria de la educación especial en México en el contexto de los derechos humanos y educativos de las y los niños con discapacidad. Los cambios que surgieron desde el modelo rehabilitatorio hasta el modelo de atención psicogenética, donde se aprecia el aprendizaje diferente como una condición para enriquecer las interacciones y prácticas escolares. A partir de esto, nacen políticas y sistemas educativos como la integración y la inclusión educativa.



Es relevante mencionar que, en México, la presencia del alumnado con NEE ha aumentado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria porque se cuenta con la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Este avance, no ha alcanzado el éxito deseado. La inclusión en el aula representa un desafío donde las y los docentes muestran dificultades en términos culturales, pedagógicos y didácticos, a pesar de que, uno de los quehaceres docentes es prepararse para atender a la diversidad en el aula y desarrollar competencias para diversificar estrategias (Sifuentes, 2020).

Factores como la falta de materiales didácticos, las actitudes docentes, el reducido tiempo para abordar un currículo único y atender a estudiantes con NEE; y la apatía de madres y padres de familia para involucrarse en el proceso educativo de sus hijos, hace que se vea limitada la inclusión educativa. Además, se suma el hecho de la exigencia de implementación de esta política educativa, pero no se ofrece una capacitación previa para abordarla. Es por eso, que maestras y maestros adoptan una actitud poco favorable hacia la modificación de sus prácticas educativas especialmente hacia la atención de alumnos y alumnos con NEE (Sifuentes, 2020).

Así pues, lidiar con grupos compuestos y diversos repercute en el desempeño de las y los docentes, El profesorado reconoce la diferencia que existe entre la política educativa integracionista de estudiantes con NEE a un plantel regular e incluso los lineamientos pedagógicos del modelo rehabilitatorio, pero también sabe, que por más esfuerzos que haga el profesorado, las BAP serán mayores en este sector de la población que en el resto del grupo. Por consiguiente, la autora propone la capacitación y aplicación del Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA), como un modelo para generar oportunidades a las personas con discapacidad. Solamente hace falta asumir la diversidad como una característica inherente a cualquier grupo humano, y por añadidura se iniciará el camino de la pedagogía incluyente (Sifuentes, 2020).

Magallanes & Gutiérrez (2019) abordan las habilidades socioemocionales como herramientas fundamentales para desarrollar una convivencia inclusiva en los niveles básicos de la educación, pues son donde se prepara a las y los alumnos para su vida en sociedad, formando ciudadanas y ciudadanos activos y democráticos; también garantiza el aprendizaje, permanencia y participación mediante relaciones respetuosas, afectivas y solidarias que contribuyen a la eliminación de la violencia escolar que pudiera generar exclusión y discriminación hacia la diversidad.

Las autoras sostienen que la convivencia escolar en el nivel de educación básica se aborda a través de la asignatura de educación cívica, que pondera una ciudadanía inclusiva, la resolución de problemas de manera pacífica y el respeto de los derechos humanos. La diversidad debe asumirse como parte primordial de la sociedad democrática, por lo que la comunidad escolar debe de lograr una mayor concientización de la valoración y respeto de la misma, haciendo uso de la razón y las emociones (Magallanes & Gutiérrez, 2019).

Las autoras explican que algunas conductas violentas se han institucionalizado en la educación, por ejemplo, cada plantel define la figura de la y el estudiante ideal, por ello, cuando se enfrentan a un alumnado que no cubre sus expectativas, se desencadena el maltrato, la exclusión y la discriminación. Las escuelas tienen un papel fundamental en fomentar valores de respeto, empatía y

equidad, para crear conciencia que todas y todos pertenecen a la escuela y su presencia enriquece a las y los otros (Magallanes & Gutiérrez, 2019).

En esta investigación se reconoce como problemática vital que, según el informe de educación obligatoria en México presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el 2019, se observó que alrededor del 67% de las escuelas de primaria y preescolar tiene al menos una o un alumno con discapacidad, y sólo el 33.8% de ellas cuenta con personal de apoyo de educación especial. En Zacatecas, la población con discapacidad que se atiende en las escuelas, es del 19.90% en preescolar, el 54.40% se atiende en educación primaria y el 15.20% en secundaria (Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), 2014).

De tal manera, que la problemática de esta investigación parte del supuesto de que al ser el estudiantado de nivel primaria el que concentra al mayor número de niñas y niños que enfrentan BAP en Zacatecas, indagar sobre lo que acontece en la escuela “Luis de la Rosa” ubicada en la comunidad de Saín Bajo, del municipio de Saín Alto, Zacatecas adquiere relevancia. A partir del 2019, como docente de educación especial e integrante de la USAER en este plantel, se observó que existen pocas tendencias hacia la creación de culturas y prácticas inclusivas.

Las maestras y maestros de educación especial, han intentado formar en los miembros de la comunidad escolar una cultura inclusiva a partir de la orientación, asesoría, acompañamiento e intervención, pero no se perciben acciones y prácticas duraderas por parte de directivos, maestras y maestros en este rubro. Directivos y profesorado han abierto el acceso a la escuela de estudiantes que enfrentan BAP,

pero aún no se atienden sus necesidades educativas ni se favorecen su participación dentro de las actividades que se realizan dentro del plantel.

Dicho esto, este servicio no ha incidido en la promoción de una cultura de inclusión educativa debido a varios factores: ausencia de capacitación para atender la diversidad y convertir al profesorado en una o un docente inclusivo; poco conocimiento para detectar o realizar un diagnóstico sobre las características y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes; y la resistencia hacia la modificación de prácticas escolares de las y los maestros.

Las y los docentes no propician la inclusión en la clase porque implica, trabajar a pesar de la diversidad. Por lo tanto, no se realiza una planeación flexible a partir del Nivel de Competencia Curricular (NCC) de todas y todos los alumnos, ni se crea un pensamiento incluyente que promueva valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la equidad, sino actitudes negativas como la discriminación, aspectos que limitan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Esta investigación está orientada por la siguiente pregunta, ¿Cómo puede el profesorado del plantel primaria “Luis de la Rosa”, desarrollar las dimensiones centrales de la escuela inclusiva: política, cultura y prácticas en esta institución para eliminar las BAP que enfrenta el alumnado? La hipótesis es que, en esta primaria, el profesorado puede desarrollar las tres dimensiones de una escuela inclusiva con colaboración del equipo de apoyo de USAER, particularmente con la orientación y capacitación de la experta en educación especial. Agente que recibe capacitación por parte de la Secretaría de Educación Pública y tiene amplio dominio en

conceptualización, estrategias y actividades que contribuyen al aprendizaje de la flexibilización curricular y la erradicación de las BAP que enfrenta el alumnado.

El objetivo general de esta investigación fue desarrollar un proyecto de intervención que coadyuvara en el desarrollo de las tres dimensiones de la escuela inclusiva: política, cultura y prácticas inclusivas en el profesorado y directivo de la escuela primaria “Luis de la Rosa” de Saín Bajo.

Los objetivos específicos fueron:

1. Analizar los principios de la educación inclusiva en el nivel primaria en México.
2. Identificar las problemáticas y estrategias implementadas en la construcción de una escuela inclusiva en la primaria “Luis de la Rosa”.
3. Desarrollar culturas y prácticas inclusivas en el profesorado y directivos en la escuela primaria “Luis de la Rosa” a través de una intervención.

El marco conceptual que se revisó para esta investigación fue a partir de los siguientes conceptos: inclusión o educación inclusiva, escuela inclusiva, equidad, diversidad, aula inclusiva, BAP, y NCC.

La inclusión o educación inclusiva se conceptualiza como: “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth & Ainscow, 2004, p. 9).

El término educación inclusiva debería designar:

La inclusividad en sentido amplio, abarcando todo tipo de diferencia - género, edad, etnia, lengua, ideología, credo, nivel socioeconómico, lugar de residencia o cualquier otra condición particular – y abogando por el derecho de toda persona a no ser excluida como sujeto de educación, dentro y fuera del sistema escolar (Torres, 2006, p. 13).

Una escuela inclusiva es “aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2008, p. 5).

La equidad educativa implica:

Promover diferencias en el trato de los niños en el acceso [...]. El tratamiento que los niños y adolescentes deban recibir a lo largo de toda su trayectoria educativa también deberá ser diferente, a partir del reconocimiento de las particularidades de cada uno de los escenarios sociales de los cuales provienen los alumnos de cada escuela (López, 2006, p. 40).

El aula inclusiva se define como “la unidad básica de la Escuela Inclusiva, constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad y se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos” (Yadarola, 2007, p. 1).

Las barreras para el aprendizaje y la participación social “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth & Ainscow, 2004, p. 8).

La diversidad se refiere:

a la diversidad cultural, religiosa, lingüística, social, de sexo, ligada a factores intra e interpersonales, de acceso al conocimiento, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o altas capacidades, entre otras, desmitificando una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, centros especiales y acciones especiales (Arnáiz, 2003, citado por García, 2013, p. 58).

Por nivel de competencia curricular se entiende el nivel que ha alcanzado una o un alumno, en cada una de las áreas o asignaturas curriculares de la educación básica.

Este nivel se determina como “aquello que las y los estudiantes, dominan, saben hacer y tienen adquirido” (Márquez, 2019, p. 10).

Para la metodología se hizo uso del método deductivo y el método inductivo. El método hipotético-deductivo, pretende construir el conocimiento verdadero, positivo, apoyado en una coherencia lógico-deductiva de los argumentos (Álvarez & Álvarez, 2014). Este método se aplicó para la contextualización general y específica del proyecto de intervención; se llevó a cabo en la selección y análisis de literatura especializada y documentos normativos sobre los principios de la inclusión educativa en la educación primaria en México y las estrategias para propiciar la construcción del aula y escuela inclusiva.

En la segunda etapa, se utilizó el método inductivo, el cual contribuye a interpretar un hecho social como parte de la realidad y a encontrar el sentido y el significado que le otorgan los individuos de un grupo social a la cotidianidad. Para hacer acopio de la información, en el trabajo de campo se utiliza técnicas como la entrevista abierta, encuesta semiestructurada o abierta, testimonios, historias de vida, grupos focales y de discusión (Schuster, Puente, Andrada & Maiza, 2013).

Se realizó trabajo de campo, donde se recabaron datos empíricos a través de la técnica de observación participante, entrevistas y cuestionarios para la elaboración de un diagnóstico de la primaria “Luis de la Rosa” y la comunidad escolar. Además, en agosto del 2019, se aplicó *el Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva* que comprende tres aspectos: políticos, culturales y prácticas para cuantificar el índice de inclusión de la comunidad escolar. Donde se identificaron las prioridades a atender y se establecieron metas y acciones para ello.

Después de analizar las acciones implementadas, en el siguiente ciclo escolar 2020-2021, se volvió a aplicar dicho cuestionario, de modo que se identificaron nuevamente las prioridades que no fueron atendidas en el ciclo anterior, así que se diseñaron estrategias para dar solución a cada una de ellas. Se recabó información sobre la importancia de trabajar con el profesorado para la creación de prácticas inclusivas.

Posteriormente, se implementó una entrevista a las y los docentes y directivo para conocer las concepciones pedagógicas acerca de la educación inclusiva, del cual se obtuvo una vista general de la opinión del profesorado en materia de la inclusión relacionándolo con las prácticas que llevan a cabo en su día a día. Por último, con base a los resultados del cuestionario aplicado a docentes y directivo se llevó a cabo el diseño y aplicación de un proyecto de intervención, un taller que permitiera sensibilizar y concientizar al profesorado para promover y construir escuelas y aulas inclusivas mediante su práctica educativa. Donde se abordaron desde elementos teóricos hasta estrategias para favorecer la inclusión. Cabe mencionar que se realizó un consentimiento informado (Anexo A) con el objetivo de informar y obtener autorización del director de la escuela para llevar a cabo la intervención educativa en la institución.

La investigación, *Retos y estrategias para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela. Caso: Primaria "Luis de la Rosa" de Saín bajo, Saín alto, Zacatecas, 2019-2022* se compone de tres capítulos. En el primer capítulo, *La educación inclusiva en educación primaria en México*, se analizan los principios de la inclusión como política educativa a través de la revisión de documentos sobre el tema, especialmente, se expone a cómo ha sido el proceso de inclusión en el nivel



primaria, resaltando los retos y estrategias para la construcción de culturas y prácticas inclusivas.

En el segundo capítulo, *Desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en la escuela*, se identifican las problemáticas y estrategias que demanda la implementación de la educación inclusiva para describir la situación-problema de la escuela “Luis de la Rosa”, que abarca elementos de sus instalaciones, dinámica escolar, el trabajo realizado por docente de USAER (autora de esta investigación) y la participación de la comunidad escolar frente a la educación inclusiva. Además, se muestran los resultados, metas y acciones que se establecieron a partir del *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva* en cuál se aplicó al inicio de los ciclos escolares: 2019-2020 y 2021-2022.

En el tercer capítulo, *Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción en la primaria “Luis de la Rosa”*, se hace una descripción de los resultados del *Cuestionario de concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva* para conocer las ideas de las y los docentes sobre esta política educativa. Con base en estos resultados se diseñó y aplicó el proyecto de intervención que tuvo la modalidad de taller. La intervención fue de cuatro sesiones intensivas que se desarrollaron en el mes de marzo del 2022 con todo el profesorado de la institución.

# **CAPÍTULO I**

## **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO**

En este capítulo desde una perspectiva retrospectiva, se describe la trayectoria que ha tenido la inclusión desde los organismos internacionales y en México, como enfoque y política educativa. En esta revisión general, se hace énfasis en las características de este proceso en el nivel primaria, así como los retos que han surgido y las estrategias que se han implementado para lograr la construcción de prácticas inclusivas que garanticen el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación activa de todas y todos los alumnos.

### **1.1 Referentes de la educación inclusiva**

La educación inclusiva como política educativa y fundamento pedagógico, proviene de una serie de transformaciones del marco normativo e institucional de la educación especial. Este subsistema pretende desde su origen, brindar una atención a aquella población educativa segregada, es decir, a las y los alumnos que presentaban alguna discapacidad. No obstante, la visión rehabilitatoria que se tenía en torno al servicio educativo para personas con discapacidad se ha transformado de forma acelerada, debido a la influencia de las declaratorias emitidas por órganos internacionales que purgan por el respeto al derecho a la educación y aprendizaje de calidad de todas y todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos.

La educación especial tuvo mayor auge entre los años 40 y 60's, sin embargo, se mostraba con un carácter segregador, puesto que se atendía a las y los alumnos con discapacidad en centros y escuelas especializadas y separadas de las escuelas de educación básica (Godoy, Meza & Salazar, 2004). En estos centros se buscaba integrar a las personas con discapacidad dentro de la educación y hacer valer su derecho como personas, aunque no necesariamente se quería que estuvieran en las mismas escuelas como las demás niñas, niños y jóvenes, por lo tanto, se planteaban distintos propósitos para el alumnado al ingresar en dichas instituciones.

A partir de 1978, se produjo un cambio relevante en la forma de entender a la educación. Esa transformación ocurrió en Inglaterra con el *Informe Warnock*, documento que estableció que los fines de la educación son los mismos para todas y todos los niños, independientemente de las condiciones que presenten (hablando en ese tiempo, de las y los alumnos con discapacidad). Además, se menciona la relevancia sobre una la educación conformada por esfuerzos continuos de los diferentes actores (madres y padres de familia, las y los maestros y directivos) para brindar una respuesta acorde a las necesidades educativas de cada alumna y alumno (Godoy *et al.*, 2004).

A raíz de esta configuración de las y los niños como sujetos de derecho, se planea el término de necesidades educativas especiales, donde se hace hincapié:

No sólo en los avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino también [...] de proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular para dar respuesta educativa adecuada (Godoy *et al.*, 2004, p. 3).

A finales de los sesenta, como consecuencia de estos cambios, se refleja un movimiento significativo a favor del principio de normalización como respuesta a la segregación de las y los alumnos atendidos en centros especializados, tal que provocó la valorización social de las personas con discapacidad en distintos países (Estados Unidos, Canadá y países Escandinavos), extendiéndose progresivamente a los países occidentales (Calvo & Verdugo, 2012).

Por consiguiente, la manera de concebir la enseñanza de niñas y niños con discapacidad abandona el enfoque de rehabilitación para centrarse en uno meramente educativo, dando lugar a la integración escolar a lo largo de los años ochenta. De tal manera que, la Educación Especial “desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el currículum, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etcétera” (Godoy *et al.*, 2004, p. 4).

En este sentido, la educación especial ofrece servicios a las escuelas, con la finalidad de proporcionar apoyos que garanticen la respuesta a los requerimientos de las y los alumnos con necesidades educativas especiales y que se encuentran en riesgo de exclusión.

Así pues, con dichos avances, y después de que en las instancias internacionales se revisaron los fundamentos filosóficos, jurídicos y pedagógicos de la educación especial y la integración escolar, surge el concepto de inclusión. Entendido como una nueva conciencia social, que busca detener o eliminar las desigualdades que se presentan en los derechos humanos, especialmente las desigualdades que se observan al cumplir el derecho a la educación. Dicha

conciencia, da lugar a que se promueva la idea de una escuela para todas y todos en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien, Tailandia (Parrilla, 2002).

Asimismo, esta conciencia se expande de tal forma que, cuatro años más tarde, en la Conferencia de Salamanca, se atribuye esa idea de manera generalizada como principio y política educativa, donde se acepta la concepción de promover sistemas educativos orientados hacia la inclusión. Además, en esta declaración se “asume el derecho de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con NEE, vinculando la inclusión educativa entonces a aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación” (Parrilla, 2002, p. 12).

Junto al concepto de inclusión, aparecen nuevas definiciones como: escuela para todas y todos, diversidad, BAP, los cuales suponen cambios en el ámbito educativo y social en la atención de niñas, niños y jóvenes, planteando modelos de escuela y sociedad abiertos a todas y todos. Profundizando un poco sobre las barreras para el aprendizaje y la participación social, este concepto se refiere a los obstáculos del contexto que limitan el acceso, permanencia y promoción a la educación (Calvo & Verdugo, 2012).

Por otro lado, al surgir este nuevo concepto sobre BAP, el concepto de NNE no se elimina porque el paradigma médico-rehabilitatorio continua vigente, prueba de ello son los Centros de Atención Múltiple. Desde el enfoque de la educación inclusiva, al considerar la diversidad, toda persona en algún momento tiene que enfrentar barreras que obstaculizan su desempeño escolar. Por ello, un currículo estandarizado no cubre las necesidades de aprendizaje de todas y todos los educandos. Por lo tanto, el cambio pedagógico entre NNE y BAP es muy importante.

El primero, observa y cubre carencia en el sujeto, y el segundo, reconoce que el sistema educativo debe brindar los apoyos y recursos requeridos para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante.

De esta manera, las acciones que se realicen bajo este enfoque de inclusión “han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y la participación de todos los alumnos y las alumnas en las actividades educativas” (Calvo & Verdugo, 2012, p. 22).

Ahora bien, en México se ha visto un proceso largo en cuanto a la educación especial y a la inclusión educativa, que de igual manera como en otros países, su institucionalización pasó por varios enfoques, uno de ellos fue la integración. En 1993, a través de un acuerdo entre el sindicato de maestros y maestras y la Secretaría de Educación Pública (SEP), algunos tipos de discapacidad fueron valorados como problemas de las y los niños, por lo tanto, con los materiales didácticos apropiados, este sector de la población escolar estaría dentro del aula regular (García, 2018). De tal manera que, bajo este enfoque, las y los alumnos son integrados en las escuelas de educación básica, adaptándose a la dinámica escolar disponible, independientemente de sus capacidades, su origen social, cultural o su lengua (Mendoza, 2018).

En México, en el 2002, el gobierno federal en turno, creó el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (PNFEEIE), con la finalidad de orientar a las escuelas para “consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una

vida digna” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2002, p. 7). Este Programa plantea al fortalecimiento de la educación especial mediante la orientación y funcionamiento de los servicios para ofrecer una atención de calidad; la actualización del personal para brindar una respuesta educativa adecuada a las NEE; y ampliar la cobertura para atender a las y los alumnos que se encuentren en zonas marginadas, rurales e indígenas (SEP, 2002).

Asimismo, este Programa señala que para el fortalecimiento del proceso de integración educativa era necesaria la sensibilización de la comunidad educativa hacia la manera de percibir la discapacidad y las NEE; permitir el acceso a todas y todos o a la mayoría de las y los niños y adolescentes con discapacidad a las escuelas; la realización de una evaluación psicopedagógica y el diseño y seguimiento de una propuesta curricular adaptada, considerando todos los apoyos que se requieren para satisfacer las necesidades educativas de las y los estudiantes (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2005).

La adaptación curricular se abrió camino como acción innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero quedaba en manos de las y los profesores de educación especial. Posteriormente, en el 2013, la SEP estableció la unión de programas diseñados para atender a la diversidad del alumnado (niñas, niños indígenas, migrantes, con discapacidad, o con aptitudes sobresalientes), con el *Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa* (PNIEE). La finalidad era reorganizar los sistemas educativos para brindar una educación de calidad a todas y todos los alumnos (García, 2018).

Al inicio del sexenio 2018-2024, el PNIEE dejaba atrás la noción de integración educativa y se comprometía a la inclusión, la equidad y la calidad

educativa, así como favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas y todos. De la misma forma, construir y adecuar las instalaciones escolares con el fin de responder a las necesidades de las y los niños y ofrecer entornos de aprendizaje inclusivos y sin discriminación. Sin embargo, era esencial propiciar condiciones y recursos para transformar las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios de educación para tres grupos de la población: la indígena, la migrante y la especial. Atender a estos estudiantes que se encontraban en situación de vulnerabilidad y dar herramientas que garantizaran el acceso a una educación integral (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019a), era parte del añejo y complejo problema educativo sexenal.

De modo que, se reflejó la transición de la integración educativa a la educación inclusiva. Siguiendo este enfoque, se busca realizar prácticas educativas encaminadas a la equidad, por lo tanto, se fomenta la participación de padres y madres de familia, alumnas, alumnos, maestras, maestros y sociedad en general (Mendoza, 2018).

En nuestro país, se le da gran relevancia al cumplimiento del derecho a la educación ya que permite el desarrollo integral de cualquier persona. En virtud de ello:

Todo individuo tiene el derecho y oportunidades de estudiar porque el Estado está obligado a promover, garantizar y proteger la educación pública. Los padres de familia deben llevar a sus hijos a que reciban formación académica a la vez que los niños, jóvenes y adultos la emplean para lograr el máximo aprovechamiento (Mendoza, 2018, p. 118).

Además, en el artículo 41 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2016), se garantiza el derecho a la inclusión educativa. Por ello en la actualidad, se cuenta con los servicios de educación especial como lo son las



USAER, las cuales tienen como finalidad apoyar en el proceso de construir prácticas y culturas inclusivas dentro de las instituciones de la educación básica, mediante la orientación, asesoría y acompañamiento (Mendoza, 2018).

## **1.2 De la integración a la inclusión en la educación primaria**

Los constantes cambios a los que la sociedad se ha enfrentado se traducen también en transformaciones educativas, por lo tanto, las concepciones de los enfoques de integración e inclusión tuvieron sus repercusiones en el ámbito educativo.

En los años ochenta, se realizó una propuesta pedagógica llamada “Grupos integrados”, la cual fue creada por la Dirección General de Educación Especial para operar en el nivel primaria. Dicha estrategia tenía la finalidad de atender a las y los alumnos que presentaban problemas en el aprendizaje y tendencias hacia la reprobación en los primeros años, es por ello que se conformaron grupos con menos de 20 estudiantes dentro de las escuelas primarias, en los cuáles se les brindaban apoyo psicopedagógico a las y los alumnos y docentes, teniendo como coordinador a una o un especialista en problemas de aprendizaje y recibiendo apoyo técnico por parte de un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador social (Barba, 2004).

Asimismo, a mitad de los años ochenta, se creó el *Programa Nacional para la Innovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita y Matemáticas* (PALEM), que fue diseñado por servicios de educación especial, siendo los mismos que supervisaron su implementación. Este programa, pretendía responder a los problemas de enseñanza y aprendizaje en el sistema de escritura tomando en cuenta elementos desde la psicología y la lingüística (Silvestre, 2010).

A partir de los años noventa, cuando se reforman los planes y programas de educación básica y se modifican los contenidos, organizándose por materias e integrándose los tres niveles de educación básica en una misma malla curricular. Se toman en cuenta los avances que se tuvieron en educación especial en los contenidos de español y matemáticas del PALEM, dando lugar al *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica* (PRONALEES), con el fin de realizar cambios a los programas de español y diseñar contenidos curriculares congruentes y adaptados (Barba, 2004).

De modo que, con este impacto en la práctica educativa en las escuelas de educación básica, se conforma un principio en la intervención bajo el enfoque de la integración escolar, el cual permitió la flexibilización del currículo. Así pues, la integración educativa fue la mejor estrategia para vincular la educación especial y regular, comenzando por permitir el acceso a niñas, niños y adolescentes a las escuelas de educación básica (Barba, 2004).

A partir de las acciones de esta concepción, se crea la USAER, un servicio que apoya a la integración educativa de las y los alumnos con NEE con o sin discapacidad, así como aquellos que presentan aptitudes sobresalientes. Entre sus principales funciones están “realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta curricular adaptada y orientar a las familias” (Romero & García, 2013, p. 80).

En el nivel de educación primaria, durante el enfoque de la integración educativa se hace hincapié en la atención individualizada, con el fin de atender aquellas dificultades que presenten las y los alumnos, ayudándose de herramientas

y apoyos (personales y materiales) para lograr el aprendizaje y mejorar el desempeño escolar de las y los estudiantes, centrándose en aquellos que presentaban NEE (Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006).

La finalidad de este enfoque en la educación básica era preparar a las y los alumnos con discapacidad para la vida en un contexto más cercano a la sociedad. Sobre todo, el esfuerzo se ha centrado en la educación primaria debido a que es el paradigma de la educación básica y donde se ha reflejado un mejor manejo y dominio práctico de la integración escolar, puesto que se han mostrado avances en la eliminación de obstáculos en la intervención educativa para la atención de todas y todos (Silvestre, 2010).

Cabe destacar que los logros obtenidos por la integración educativa fueron principalmente los siguientes: hubo un incremento de niñas y niños atendidos en las escuelas; se observaron cambios de actitud en maestras y maestros de grupo, madres y padres de familia y estudiantado hacia las NEE y la discapacidad; se pasó a una atención, seguimiento y evaluación más personalizada para satisfacer las necesidades educativas de las y los estudiantes (Romero & García, 2013).

Ahora bien, para concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa se necesita promover acciones para mejorar la atención por parte de los servicios de educación especial (principalmente en USAER -servicio creado a partir de 1992- y escuelas de educación básica) para fomentar la creación de escuelas para todas y todos, por consiguiente, comienza a manejarse la concepción de inclusión educativa.

En este sentido, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, -que surge en 1994- asume que la transformación educativa se

inscribe en los principios de educación inclusiva que configura una escuela con las condiciones necesarias para garantizar las oportunidades de aprendizaje para todas y todos los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria y atender a la diversidad (Campa & Contreras, 2018).

Asimismo, la inclusión educativa requiere de cambios significativos en los valores, en la cultura y en las prácticas, centrando la atención en el trabajo colaborativo; en una visión compartida entre las y los actores educativos involucrados en los procesos de aprendizaje y participación de las y los niños; así como la implementación de recursos materiales y la formación adecuada de las y los profesores (Campa & Contreras, 2018).

En el 2016, la SEP presenta el modelo educativo de una Reforma educativa, donde hace referencia al término de inclusión y equidad como uno de los ejes del mismo. Además, se busca que las instituciones cuenten con los recursos y las condiciones para ofrecer respuestas diferenciadas a la diversidad de necesidades educativas que existe en las y los alumnos, así como fomentar acciones para eliminar las BAP (García, 2018).

A partir de esta reforma, se promueve el DUA, modelo que inició en el campo de la arquitectura al referirse a mejorar el acceso a estructuras arquitectónicas que benefician a personas con discapacidad. No obstante, a lo largo de los años, la definición ha ido cambiando hasta llegar al DUA que propone la SEP como modelo que permite “proporcionar a la totalidad de los estudiantes las mismas oportunidades de aprender en entornos inclusivos mediante enfoques curriculares flexibles” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014, p. 7), así

que las y los docentes también pueden ofrecer múltiples oportunidades para expresarse y participar en todo el proceso de dicho aprendizaje (UNICEF, 2014).

Dicho todo esto, en la actualidad el modelo de atención que predomina en México y en las escuelas de educación básica es el de la integración educativa, puesto que aún no se ha consolidado completamente el enfoque de inclusión, consiguiente, existen dudas y retos a los cuales es necesario enfrentarse para lograr que se propicien verdaderamente prácticas y culturas inclusivas, donde se enfoquen más hacia las barreras limitantes del contexto y no a las necesidades específicas de las y los alumnos derivadas de alguna condición en particular (discapacidad, problemas de aprendizaje, conducta o comunicación, o diferencias en el idioma). Es decir, se ha encontrado que las y los estudiantes que están inscritos en las instituciones e incluso asisten constantemente a la escuela, pero las y los maestros de grupo no proporcionan los apoyos necesarios para satisfacer sus necesidades, dejando que el trabajo y la atención de dichos estudiantes dependa solamente del trabajo del equipo de USAER (García, 2018).

### **1.3 Retos y estrategias para una escuela inclusiva**

La educación, actualmente está viviendo un momento muy significativo en relación con la inclusión educativa porque las aulas de cualquier escuela ya están conformadas por una diversidad de culturas que coexisten, se producen y modifican constantemente. Esta situación representa una oportunidad para lograr una educación con valores como el respeto, la participación y la convivencia, que ahora, han de ser, los pilares de los procesos de enseñanza y aprendizaje con equidad (López, 2011).

A pesar de que está muy clara la concepción democrática e intercultural de la educación inclusiva, aún no se ha podido evitar pensar en que dicha concepción está orientada a las personas con discapacidad o a aquellas niñas, niños, adolescentes y jóvenes que presentan algún problema en su aprendizaje y participación. Incluso, hay profesionales que todavía la conciben como un avance moderno de la educación especial, de modo que en la mayoría de las escuelas no se plantean acciones concretas por parte de los agentes educativos (directivos, estudiantado y profesorado) ante la creación de culturas y prácticas inclusivas (López, 2011).

Dicho esto, se puede decir que los actores educativos se han enfrentado a distintos retos para conformar verdaderamente una escuela inclusiva, tales que influyen en la organización de los espacios escolares, en el aula, en las metodologías y en las formas de pensar de todas y todos para educar en la diversidad (Cortés, González & Sánchez, 2018).

El primer desafío es crear las condiciones físicas adecuadas a la diversidad, que permitan el acceso a la institución a todas y todos los alumnos. La accesibilidad de las personas permitirá que todas y todos puedan ejercer sus derechos en cualquier entorno físico, de tal manera que, es una condición básica para favorecer la vida independiente y participación de las personas en cualquier ámbito de la vida (Mendoza, 2018).

El segundo desafío que se observa, es respetar los principios de igualdad, diversidad y equidad en el ámbito educativo, donde se debe tomar conciencia de la transformación que estos principios pretenden en la formación de una escuela para todas y todos, de modo que se garantice una educación que permita el acceso, la

participación, la permanencia y la promoción de todas y todos los estudiantes en las escuelas (Bisquerra, 2012).

El tercer reto que se plantea, hace referencia al currículo, el cual debe atender y desarrollar todas las dimensiones del ser humano en el ámbito educativo; además de permitir y fomentar el aprendizaje significativo, en tal sentido que la finalidad del currículo debe ser que, todo lo que se aprenda en la escuela, sea aplicable en su día a día (Heredero, 2015). Reto que hasta la fecha sigue siendo difícil de afrontar debido a que existe poco conocimiento o negación hacia el diseño y aplicación de ajustes razonables que permitan el acceso de todas y todos a dicho currículo.

Al no haber claridad en este aspecto, se ve una situación donde se:

Somete a los estudiantes a rechazo por parte de sus compañeros, condición desfavorable para el aprendizaje por entornos no adecuados a sus requerimientos, retraso en las competencias que deberían adquirir en su etapa de formación, situaciones que desembocan en deserción o cambio hacia instituciones, centros o internados que conservan el enfoque de educación especial e incluso exclusivamente terapéutico (Beltrán, Martínez & Vargas, 2015, p. 71).

Igualmente, en el currículo se encuentra añadido no sólo el “qué enseñar”, sino también, el “cómo enseñar”. De ambos aspectos se despliega el tercer reto, la transformación de las prácticas educativas de las y los docentes en torno a la heterogeneidad de las y los alumnos, ya que se deben buscar distintas formas de enseñanza para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades y características de cada una de ellas y ellos. Asimismo, se deben buscar métodos de enseñanza donde se permita construir el aprendizaje de manera cooperativa y con igualdad de oportunidades (López, 2012).

Por otro lado, el uso de materiales y recursos es indispensable para lograr el aprendizaje, así como para alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. No obstante, en ocasiones esto representa un reto pues, en algunas de las instituciones no se cuenta con los recursos necesarios para brindar una educación de calidad para las y los estudiantes (Beltrán *et al.*, 2015).

Otro desafío implícito en la dinámica educativa, es lograr la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar que inciden el aprendizaje de las y los alumnos (directivos, docentes, madres y padres de familia), ya que la educación no es una labor exclusiva del profesorado, sino que tiene que ser compartida entre todos los agentes educativos. Esta interacción ayuda a aprender unas y unos de otros y a plantear metas en común (López, 2012).

Por lo tanto, todas las acciones que se realicen deberán de aportar a dicha meta y no a propósitos aislados. Además, para evitar la exclusión se debe comprender y valorar el papel que a cada uno les corresponde en la educación de las y los niños, adolescentes y jóvenes, para que desarrollen competencias para hacer frente a una sociedad con valores como la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto hacia la diversidad (López, 2012).

Esta apertura de los fines de la educación para la construcción de la escuela inclusiva, también refiere el fomento y aplicación la educación socioemocional en las instituciones, la cual supone:

Un conocimiento de las propias emociones, qué es profundizar en el conocimiento de sí mismo; conocimiento de las emociones de los demás, para poder llegar a la comprensión empática; regulación de las propias emociones (ira, miedo, ansiedad, tristeza, depresión, etc.) como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas; competencias socio-emocionales que faciliten una mejor convivencia; autoeficacia emocional que permita generar las emociones que uno desea; como



consecuencia de todo ello contribuir al bienestar personal y social (Bisquerra, 2012, p. 3).

Como su nombre lo indica, esta educación permitirá a las y los estudiantes, las y los docentes y directivos, desarrollar habilidades, valores y actitudes positivas que aporten a su desarrollo integral, su vida en sociedad y que contribuyan a crear culturas y prácticas inclusivas en las escuelas.

Aunado a esto, se presenta otro reto al intentar aplicar programas o diseños para fomentar la concepción de la inclusión educativa, como lo son la falta de conocimiento de que existen dichos documentos o por la inexperiencia y la poca información que hay sobre cómo aplicarlos. Por ejemplo, con el DUA, enfoque que se ha implementado por varios años, aún se observan dudas y no se ha logrado consolidar en la educación. No obstante, se espera que los profesionales de la educación afronten esto y se animen a realizar estudios referentes a este enfoque para contribuir a la validación de este nuevo paradigma pedagógico, ya que será de gran utilidad para crear procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen la igualdad, la equidad, la calidad educativa, por consiguiente, la inclusión educativa (Sala, Sánchez, Giné & Díez, 2013).

Atender la inclusión educativa cabalmente, implica enfrentar situaciones, prácticas y creencias que se han sedimentado en la cultura escolar. Pero sí existe el ideal de transformar el sistema escolar y responder a las necesidades de todas y todos los alumnos, creando las condiciones necesarias para asegurar la presencia, aprendizaje y participación del estudiantado, potencialmente se va por la ruta de la escuela inclusiva.

La escuela inclusiva como constructo social requiere de una serie de estrategias que deben aplicarse en toda la comunidad escolar, incluyendo a todos los actores educativos para eliminar las barreras para el aprendizaje, incentivar la participación social y superar los retos que limitan dichas culturas y prácticas inclusivas.

Primero, es fundamental pensar en el diseño de instituciones accesibles para todas y todos debido a que:

El concepto de diseño accesible se refiere a “Diseño universal” o “Diseño para todos”, que significa diseñar productos o entornos aptos para el mayor número posible de personas, sin necesidad de adaptaciones, ni de un diseño especializado. Es la condición que posibilita llegar, entrar, salir y utilizar las diferentes infraestructuras públicas y privadas [...]. es decir, entender un espacio, integrarse en él e interactuar con sus contenidos (Mendoza, 2018, p. 40).

Así pues, el diseñar espacios pensando en un modelo de Diseño Universal (DU), permitirá simplificar la vida de todas las personas sin ninguna restricción o limitación, de modo que se favorezca la participación, asistencia e inclusión de toda la población en cualquier lugar (Mendoza, 2018). No obstante, es difícil pensar en reconstruir nuevamente todos los edificios que se encuentran, es por eso que una estrategia efectiva es gestionar recursos de la escuela, con otras autoridades o instituciones para hacer ajustes a la infraestructura de los mismos para permitir el acceso a toda la comunidad escolar.

Segundo, es de gran importancia aplicar estrategias con la finalidad de sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa de las diferentes escuelas, de tal manera que se reconozca que todas y todos los miembros de la institución aprenden, además de fomentar los valores del respeto, la tolerancia y la colaboración reconociendo el potencial de cada uno, sin competencia o rivalidad,

dando respuesta a las necesidades de las y los alumnos basándose en el principio de la diversidad y equidad de oportunidades en el aprendizaje y en la participación (Martínez, Guajardo, Martínez, & Valdez, 2018).

Para esto, Velásquez & Frola (2012), proponen la estrategia denominada *¿Qué significa ser incluyentes?*, la cual pretende analizar y comprender las implicaciones de los conceptos BAP, NEE, inclusión y diversidad. El análisis de dichos conceptos, permite al profesorado, compartir experiencias y vivencias relacionadas con la atención de las y los niños que enfrentan BAP. Asimilar los conceptos de manera vivencial a través de distintas actividades, es una estrategia que deberá realizarse con todo el colectivo docente y directivo, porque favorece la ruptura de la idea imposición de reformas.

En la siguiente tabla se muestran seis actividades estratégicas y sus respectivos objetivos para iniciar e impulsar la educación inclusiva.

*Tabla 1. Actividades de la estrategia ¿Qué significa ser incluyentes?*

<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Objetivo de la actividad</b>
1) El mensajero	Propiciar la interacción y socialización del grupo con que se estará trabajando, de modo que, se establezca un espacio de confianza y armonía entre los participantes.
2) Viajar por el tiempo	Intercambiar diferentes ideas, opiniones y experiencias previas sobre la atención con alumnas y alumnos que enfrentan BAP.
3) ¿Un mundo especial o el mundo de todos?	Escuchar y analizar las opiniones de las y los participantes en torno a la inclusión educativa, además reflexionar a partir del cuestionamiento: ¿Estás a favor en contra de incluir a las niñas y niños con BAP asociadas a una condición o discapacidad en las actividades que se realizan en el aula y en la escuela?
4) Un vistazo a la historia	Hacer un análisis retrospectivo de las transformaciones que ha sufrido la educación especial con la finalidad de tener conocimientos generales sobre cómo surgió la atención de las y los alumnos con NEE y BAP en la educación básica.
5) No es un favor, es un derecho	Concientizar al personal educativo sobre la educación como derecho de todo ser humano y como compromiso social e individual de todas y todos.
6) Un papel de especialistas	Conocer y socializar los modelos de atención que se han aplicado en nuestro país para satisfacer las necesidades educativas de las y los alumnos que enfrentan BAP asociadas a una condición o discapacidad.

Fuente: Elaborada a partir de Velásquez & Frola, 2012, pp. 89-94.

En esta tabla, se ofrecen actividades con la finalidad de construir puentes de empatía donde se valora la diversidad como una característica que permite acoger a las y los otros.

En tercera instancia, se deben aplicar estrategias para atender a la diversidad que existe en los procesos de aprendizaje y participación de las y los alumnos, las cuales son diseñadas para eliminar las BAP desde las prácticas diarias de las y los docentes, porque ellas y ellos son los encargados de crear condiciones para transformar el aula regular en un aula inclusiva. Ésta se concibe como:

Un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca) (López, 2011, p. 44).

En estas aulas, las y los docentes establecen una dinámica donde todas y todos los alumnos saben que dentro se puede encontrar una o un estudiante que posee capacidades diferentes para su aprendizaje. Ser diferente deja de ser una anomalía y pasa a ser un valor multicultural que favorece la reinención que tienen implícitas la transversalización de los valores democráticos. Dicho esto, la clase se organiza de una manera cooperativa donde todas y todos están dispuestos a ayudarse mutuamente (López, 2011).

Por consiguiente, Velásquez & Frola (2012), proponen un conjunto de actividades con un sentido de inclusión integral, las cuáles se articulan en la estrategia denominada *¿Por qué me los mandan a mí?*

Tabla 2. Actividades de la estrategia *¿Por qué me los mandan a mí?*

Nombre de la actividad	Objetivo de la actividad
1) Préstame tus ojos	Experimentar la sensación de no poder ver y tener que depender y confiar en la otra y el otro.
2) La vida detrás de las gafas	Reflexionar sobre las adecuaciones que se requieren para tener acceso a los contenidos del currículo desde esa condición.
3) Las siamesas rebeldes	Propicia la sensación de problemas de desplazamiento y motricidad gruesa viéndolo desde el lado del afectado como del grupo que lo rodea
4) Los caramelos en la boca	Analizar y reflexionar sobre los problemas de lenguaje con la finalidad de buscar formas diferentes de expresión
5) No oyes, pero bien que compones	Da la oportunidad de compartir la experiencia de prescindir del canal auditivo para lograr el acceso a los contenidos curriculares y el desarrollo de actividades donde se integren alumnas y alumnos con problemas en la audición.
6) ¿Qué que, barreras para aprender yo? <sup>1</sup>	Vivenciar la situación que vive una o un alumno que enfrenta BAP y comprender cómo el entorno determina el grado de necesidad del estudiantado.

Fuente: Elaborada a partir de Velásquez & Frola, 2012, pp. 100-106.

La tabla anterior brinda una serie de actividades con el propósito de sensibilizar a las y los alumnos sobre la importancia de apoyarse y ayudarse unas y unos a otros, así como para comprender que una NEE es un concepto flexible, puesto que es el

<sup>1</sup> Nombre de la actividad tomada textualmente del libro citado.

entorno quién determina el grado de requerimientos que necesitan las personas con dichas necesidades.

Asimismo, se requiere que las y los docentes trabajen bajo un currículo flexible y abierto a los cambios, que permita el acceso a todas y todos los estudiantes sin importar sus características a nivel físico, intelectual o social. Sin embargo, habrá alumnas y alumnos que se les dificulta dicho acceso, por lo tanto, las y los maestros deberán tener conocimiento y hacer uso del diseño y aplicación de ajustes razonables para lograr que todas y todos se incluyan en dicho currículo. De modo que, se requiere de una planeación acorde a las necesidades y características del estudiantado y la colaboración de madres, padres de familia, docentes de educación especial, docentes de grupo y directivos para beneficiar a las y los niños de una manera integral (Universidad Internacional de Valencia (VIU), 2014).

En consecuencia, se requiere el uso de metodologías y recursos que satisfagan realmente las necesidades educativas de todas y todos y que permitan la participación en todas las actividades que se realizan dentro y fuera del aula (VIU, 2014). Las prácticas educativas, se basan en la diversificación de la enseñanza, por lo cual se deben proporcionar la mayor cantidad posible de recursos, estrategias y materiales para posibilitar el aprendizaje y brindar oportunidades acordes a sus ritmos, canales y estilos de aprendizaje, tomando en cuenta, sus gustos, intereses y motivación (Martínez *et al.*, 2018).

Por ende, es necesario plantear estrategias como talleres o cursos donde el profesorado de educación especial, visto como mediador en la formación de escuelas inclusivas, ha de proponer a las y los docentes y directivos temas como

planeación colaborativa, ajustes razonables, trabajo en conjunto, diagnóstico e identificación de BAP y atención educativa para las y los alumnos. Además, donde se haga hincapié en la colaboración de todas y todos los actores (madres, padres, docentes y directivos) para lograr verdaderamente aprendizajes significativos y permitir que las y los alumnos alcancen una educación que les servirá para toda su vida no sólo en el ámbito escolar.

Por otra parte, se ve reflejada la necesidad de profesionalización y capacitación del profesorado y directivo para la comprensión y la atención de la diversidad. Esto implica, que los actores educativos deben informarse sobre nuevos programas, metodologías y cambiar la mentalidad, actitudes y acciones que han fomentado limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de modificar las culturas y prácticas para lograr la inclusión de todas y todos. (López, 2011).

De modo que, una maestra y maestro informado y capacitado realizará acciones para permitir el acceso, permanencia y participación de todas y todos los alumnos en el aula y en la escuela. A raíz de esto, la estrategia que se propone para lograrlo es capacitar a las y los docentes y directivos en el DUA, ya que abre las puertas para ver la inclusión desde un enfoque de humanización donde se valora el derecho a la educación independientemente de las características individuales de las y los alumnos.

A través de estas estrategias, se puede observar que el cambio hacia la creación de escuelas inclusivas ha avanzado mucho, no obstante, el trabajo en el aula sigue siendo la tarea más difícil de completar, pero a este paso, no se puede seguir postergando, ya que se debe comenzar a aplicar estrategias, trayectos,



caminos y experiencias que han sido útiles en otras escuelas para lograr avances en este aspecto. Gracias a estas aportaciones se observa que la inclusión no es solo una utopía, sino que es una meta alcanzable si toda la comunidad educativa participa activamente para lograrlo (Velásquez & Frola, 2012).

A manera de conclusiones, en este capítulo, se explicaron cuatro referentes de la inclusión desde organizaciones internacionales que presentaron a la educación especial como una alternativa para atender a las y los alumnos con discapacidad en centros especializados. La igualdad de derechos educativos comprometió a la comunidad escolar para dar respuesta a las necesidades educativas de cada estudiante, pero únicamente se alcanzó la integración escolar. La promoción de la inclusión trajo consigo términos como escuela para todas y todos, diversidad y BAP, sobre todo la creación de USAER, unidad de apoyo que pondera la flexibilización del currículo con una planeación DUA y contribuye a la sensibilización de las y los docentes planeación y estrategias inclusivas.

## CAPÍTULO II

# DESARROLLO DE PRÁCTICAS Y CULTURA INCLUSIVA EN LA ESCUELA

En este capítulo se describe de forma general, la composición de la escuela “Luis de la Rosa”, institución que se tomó como caso de estudio para esta investigación e intervención. Se presentan algunos rasgos de sus instalaciones, la dinámica escolar, los servicios públicos con los que cuenta, cómo es el trabajo de la USAER, particularmente, el rol de la maestra de educación especial en el proceso de configuración de la comunidad escolar inclusiva.

Por otra parte, se muestran, *grosso modo*, los resultados del *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva 2019*<sup>2</sup>, el cuál detecta las prioridades a atender para alcanzar la inclusión educativa. Se analiza el Plan de intervención institucional 2019-2020 que se diseñó a partir de las prioridades identificadas en el Cuestionario, en donde se especifican las acciones que se han propuesto y llevado a cabo por parte del profesorado de educación especial, las y los maestros de grupo y el directivo para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela. Asimismo, se mencionan algunas de las problemáticas encontradas durante la puesta en marcha del plan de intervención en dos ciclos escolares: 2019-2020 y 2020-2021. Como

---

<sup>2</sup> En el caso de México, el *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva* es un test que aplicó por primera vez la SEP en 2018; posteriormente, el instrumento fue adaptado por la SEDUZAC en 2020. El Test comprende tres dimensiones: la política, la cultural y la práctica que cualifican el índice de inclusión existente en un plantel escolar al inicio del ciclo escolar (Ver Anexo B).

cierre temático, se presenta la situación de la participación que ha tenido de la comunidad educativa frente a la creación de una escuela inclusiva.

## **2.1 La escuela Primaria “Luis de la Rosa”. Un escenario para la inclusión educativa**

En México, los retos que enfrenta el sistema educativo ante la inclusión aún existen, y los avances en torno a la educación especial han sido significativos. Pero la intención de conocer y valorar las prácticas inclusivas que promueve el personal directivo y docente entre el alumnado y las madres y padres de familia para hacer de cada plantel escolar, un centro inclusivo, es decir, un lugar en el que se garantice el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado se convirtió en algo esencial, si en realidad se quería el desarrollo de prácticas inclusivas en la comunidad escolar.

En términos cuantitativos, en el nivel de educación primaria se encuentran inscritos alumnas y alumnos con discapacidad y otras condiciones, pero también está el estudiantado que presenta problemas severos en el aprendizaje, en la comunicación y en la conducta, es decir, que están en una situación de riesgo latente. Frente a esta realidad, se han implementado proyectos como el *Programa Nacional para la inclusión y la Equidad Educativa* y el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2018).

Asimismo, un 46.2% de las escuelas de educación primaria en México reciben los apoyos de los departamentos educación especial de cada entidad federativa, concretamente a la USAER (Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación (INEE), 2019), en la cual, sus docentes funcionan como mediadores de la inclusión educativa en las instituciones que atiende. En el estado de Zacatecas, son 115 escuelas de nivel primaria las que reciben apoyo de USAER (SEDUZAC, 2018).

Con base en los pasos de la normativa, las USAER ofrecen su servicio en:

En escuelas donde exista una matrícula mayor de alumnos con discapacidad, que enfrenten o experimenten BAP y, por lo tanto, requieren de apoyos específicos y/o ajustes razonables; para ello, los supervisores y los directores de los servicios de USAER, revisan la información aportada por la estadística básica (911) para identificar las escuelas con mayor número de población y sus necesidades de apoyo (Gobierno del Estado de México, 2019, p. 31).

En este sentido, diversas instituciones de nivel primaria, tienen inscritos alumnas y alumnos con BAP asociadas a una condición o discapacidad, por lo tanto, se enfrentan a retos para la creación de escuelas inclusivas, sin embargo, se han implementado acciones que han reflejado avances en dicho aspecto. Por ejemplo, una de ellas, es la primaria “Luis de la Rosa”<sup>3</sup>. Esta escuela se encuentra ubicada en la comunidad de Saín Bajo, en el municipio de Saín Alto del estado de Zacatecas. Está registrada con la clave de centro de trabajo 32DPR0499L, pertenece a la zona escolar 48 y se caracteriza por una organización completa.

Sus instalaciones se integran de la siguiente manera: 10 aulas, una dirección, un espacio para la cooperativa, cancha con domo, espacios de baño (un para hombres y otro para mujeres), comedores de cemento y áreas verdes. Los espacios se encuentran en buen estado, además cuentan con servicios de agua potable, energía eléctrica y drenaje. En cuanto a aspectos de accesibilidad, en la institución

---

<sup>3</sup> La descripción, caracterización y diagnóstico que se hace del plantel “Luis de la Rosa”, según Schuster *et al.*, 2013, se realiza desde la postura metodológica de informante auto observadora de la situación-problema expuesta, la cual es válida para mostrar y comprender con mayor profundidad el fenómeno educativo. En este caso, la sustentante figuró como docente activa del equipo de USAER No. 11 “Ramón López Velarde”.

a pesar de que tiene bastantes escalones desde la entrada hasta para ingresar a los salones, sólo hay una rampa que permite la entrada a los salones de 3° y 4°, no obstante, está en malas condiciones ya que el cemento se encuentra deteriorado.

Los salones están dotados con mobiliario en buenas condiciones: bancas, escritorio, silla para docente, librero para las y los maestros y las y los alumnos. Tres de los salones, están equipados con computadora y proyector.

La escuela tiene con una población estudiantil de 191 alumnas y alumnos, los cuales se encuentran en distribuidos en 9 grupos. Para primero, segundo y tercer grado solamente hay un grupo. En cuarto, quinto y sexto grado hay dos grupos. Por consiguiente, laboran 9 docentes de grupo, un directivo, una maestra de educación especial que acude lunes, miércoles, jueves y viernes; un maestro de educación física que asiste los días lunes, miércoles y jueves; y un intendente.

En el 2019, como profesora de educación especial y parte del equipo USAER No. 11 "Ramón López Velarde" asignado a esta primaria; se realizaron entrevistas a madres y padres de familia de cada alumna y alumno que atiende USAER. Dicha entrevista es utilizada por todo el servicio de Educación Especial en el estado de Zacatecas desde el 2017, fue diseñada por la SEP, pero cada ciclo escolar la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) le hace modificaciones, aunque son únicamente cuestiones de formato, se llama *Ficha 01: Ficha Inicial*.

En esta Ficha se obtienen datos sobre: antecedentes relativos al desarrollo y a la salud de la y el niño; antecedentes pre, peri y postnatales; desarrollo social, sensorio motriz, del lenguaje, visión y audición; datos relacionados a la dinámica familiar (personas que viven con el alumnado, cómo es su relación, grados de

estudios de los familiares, edad, y que se dedican); antecedentes escolares y apoyo de la familia (identificar cuando comenzó a presentar dificultades, si reciben ayuda en casa, cómo manejan los logros y fracasos, que expectativas tienen sobre la educación de su hija o hijo.

Con base a entrevistas realizadas en el 2019 y la observación directa que realiza del profesorado de educación especial continuamente, se puede dar cuenta que el nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es medio, debido a que un 70% de los padres de familia, trabajan en Estados Unidos. En consecuencia, la madre es la persona que está a cargo del cuidado de las hijas e hijos. El 30% de padres que permanece en la comunidad, se dedica a la agricultura junto con sus esposas; pero su nivel económico es bajo, puesto que la tierra es seca y poco productiva.

Otro dato derivado de las entrevistas es que un 90% de las y los alumnos ha crecido dentro de la misma comunidad de Saín Bajo, mientras que el 10% es población que inmigró de la cabecera municipal de Saín Alto por contar con un familiar en esa localidad. La gran mayoría de los padres y madres de familia tienen una escolaridad de secundaria, sólo un 10% tiene un estudio de licenciatura, pero no ejercen su profesión. Suele haber riñas y discusiones entre familias, lo cual influye en el comportamiento de las y los alumnos en el aula y otros espacios escolares. Con frecuencia, se observan peleas, insultos y discriminaciones entre las niñas y niños.

Pese a esta situación, existe un compromiso y responsabilidad de la mayor parte de las madres y los padres de familia en la educación de sus hijas e hijos; este vínculo incide en el avance y mejor desempeño escolar. Cerca del 20% de las

madres y los padres de familia utilizan la escuela como “guardería” mientras salen a trabajar.

La institución tiene el acompañamiento de la USAER No.11 “Ramón López Velarde”, la cual ofrece apoyo a través de un equipo interdisciplinario: un maestro de apoyo que asiste 4 días a la semana, una maestra de lenguaje y comunicación, una psicóloga y una trabajadora social, las cuales acuden una vez al plantel cada 15 días. Dicho equipo se dedica a atender las necesidades educativas que presenten las y los alumnos en su proceso de aprendizaje y participación. Asimismo, se encargan de implementar estrategias para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan algunas y algunos estudiantes.

Por otra parte, además de la atención directa que ofrece este equipo de apoyo al alumnado, las y los docentes de educación especial brindan orientación, asesoría y acompañamiento a docentes de grupo, con la finalidad de dar a conocer información, estrategias y métodos para atender a la diversidad que existe en su grupo y satisfacer las necesidades educativas del estudiantado.

A pesar de la realización de estas acciones, aún no se alcanza el ejercicio de la inclusión en sentido amplio. Es cierto que cada vez más se habla de inclusión en políticas educativas y se busca hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos los alumnos, permitiendo el acceso a las escuelas, garantizando la igualdad de oportunidades y una calidad educativa (Echeita & Duk, 2008), pero en el terreno de los hechos, la USAER aún se sigue manejando la atención de alumnado que presentan NEE o discapacidad. Solamente este sector de la población escolar se canaliza, evalúa y se les da seguimiento basándose en las NEE detectadas y las

que debe favorecer, esto es, el acceso y la consolidación del proceso de lectura y escritura, y de nociones básicas de matemáticas.

En los servicios de USAER, se atienden a las y los alumnos que presentan dificultades severas en el aprendizaje, la participación y la conducta; estudiantado que presente discapacidad intelectual, motriz, auditiva y visual; trastorno del espectro autista y trastorno de déficit de atención e hiperactividad (trastornos que forman parte de las denominadas discapacidades psicosociales), así como alumnado con aptitudes sobresalientes.

En el caso particular de la primera “Luis de la Rosa”, USAER da atención a un aproximado de 25 alumnas y alumnos, que presentan las NEE ya mencionadas en el párrafo anterior; la mayoría enfrenta BAP pedagógicas debido que el material con el que se trabaja (libro de texto) es poco comprensible y no se ajusta a las características individuales del alumnado; las y los estudiantes no cuentan con los conocimientos previos para la adquisición de los aprendizajes del grado donde se encuentran y las exigencias curriculares son poco apropiadas a las etapas de desarrollo físico y psicológico de las y los niños. Además, este estudiantado es segregado y excluido por las y los docentes y el resto de alumnas y alumnos de las actividades de la institución.

Con base en el documento *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica* (2018), las barreras pedagógicas se definen como

La concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa. Un ejemplo, referente a los alumnos con discapacidad, es cuando el docente planea para ellos actividades de grados inferiores argumentando que “no



tienen la capacidad” o que las actividades son muy complicadas para el alumno (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018, p. 26).

En estas barreras destacan dos hechos: el profesorado concibe a la enseñanza como una acción prescriptiva y homogénea, y crea etiquetas discriminantes para legitimar su apego al programa.

Las barreras actitudinales son “aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros)” (SEP, 2018, p. 26).

Cabe destacar que, otra de las funciones encomendadas al servicio de USAER, es la realización de un diagnóstico de inclusión en las escuelas por lo que:

Al inicio del ciclo escolar, debe participar en la elaboración del diagnóstico que realiza la escuela atendida, para sustentar el Plan Anual de Trabajo vigente [...] tanto de la escuela regular como del servicio de apoyo, con el fin de garantizar la identificación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva del alumnado, dentro del contexto educativo (Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), 2017, p. 43).

Así que, a partir del 2017, para identificar las prioridades del contexto escolar referentes a la inclusión educativa en las escuelas de educación básica, se aplica el *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva*<sup>4</sup> (Anexo B), en el que se destacan criterios de acuerdo a tres dimensiones: cultura, política y práctica. El diagnóstico es una estrategia diseñada por la SEP con la finalidad de reducir las BAP en distintas escuelas de México (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

---

<sup>4</sup> Las prioridades se califican en una escala de Likert del 1 al 5. Donde el 1 es nunca; el 2 casi nunca; el 3 a veces; el 4 casi siempre y el 5 siempre. Entre más bajo número se ponga en cada aspecto se toman como prioridades a atender.

Más tarde, la SEDUZAC hizo modificaciones al instrumento de cuantificación y valoración de escuela inclusiva que propuso la SEP con base en los aspectos de las tres dimensiones ya referidas que establecieron Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw en el 2000 en su libro *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, publicado en Santiago Chile.

El diagnóstico que se realiza, se divide en tres dimensiones. La primera dimensión de Cultura, nos habla de construir una comunidad con valores inclusivos con la finalidad de crear ambientes seguros, acogedores y estimulantes donde se propicie la colaboración de todos los miembros educativos. De tal manera que se valore la diversidad de cada uno y uno para promover el aprendizaje y participación en todas las actividades académicas, deportivas y culturales que se realicen en la escuela (Booth *et al.*, 2000).

La cultura escolar entendida como “el currículo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano y que suelen transmitirse [...] en el tiempo, y en el espacio, de una generación a otra” (De la Peña, 1981, citado por Bertely, 2000, p. 45), la cual guiará las decisiones que se concretan en políticas de cada institución y las prácticas que desempeñe cada profesional de la educación (Booth *et al.*, 2000).

En la segunda dimensión, la política, se hace referencia al *Programa Escolar de Mejora Continua* (PEMC)<sup>5</sup> donde se desarrollan acciones para crear una escuela

---

<sup>5</sup> El PEMC se estableció a partir del 2019; está compuesto de varias fases. La primera es realizar un diagnóstico amplio de la condición de la escuela, las características y necesidades propias de la institución, del profesorado y del alumnado; se identifican y analizan las prioridades a atender durante el ciclo escolar, las cuales deben ser situaciones o problemáticas que tengan oportunidades de

para todos y atender a la diversidad garantizando que la inclusión sea el centro de la escuela (Booth *et al.*, 2000). De tal manera que, al incluir en el PEMC, los aspectos relacionados a la política inclusiva se reinventa la escuela para transformarla en una institución donde participe toda la comunidad bajo estrategias que mejoren la calidad educativa, que atienda las necesidades de todas y todos los alumnos garantizando su aprendizaje y participación.

La última dimensión, la práctica, contempla aspectos de la propuesta curricular, el trabajo en el aula y con las y los profesores. Por su parte, tiene que ver con las actividades dentro y fuera del salón de clases, las cuales buscan la participación de todas y todos los alumnos, así mismo la enseñanza por parte de docentes debe guiar el aprendizaje y la eliminación de BAP haciendo uso de distintas metodologías y recursos (Booth *et al.*, 2000).

Dicho cuestionario se realiza al inicio de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE) con la finalidad de que todo el colectivo docente y directivo analice su contexto escolar y áulico e identifiquen aquellos aspectos donde hace falta fortalecer para construir políticas, culturas y prácticas inclusivas. En año 2013 se instituyen los CTE por el sistema educativo mexicano, siendo este:

El órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el o la directora y el personal docente frente a grupo, incluido el de Educación Física, Especial, inglés, Cómputo y de asesoría

---

mejora. La segunda consiste en establecer objetivos y metas acordes a las situaciones identificadas; por consiguiente, deben ser alcanzables, medibles y concretas. Los objetivos y metas se deben dar a conocer a toda la comunidad escolar para convertirse en metas compartidas y todas y todos participan activamente, especificando cuándo y cómo se lograrán. En la tercera se plantean y describen las acciones para alcanzar dichos objetivos y metas en un corto o mediano plazo. Y en la cuarta se da seguimiento y evaluación que como su nombre lo dice, se refiere al análisis, continuidad y valoración que se le da a los objetivos y acciones puestas en práctica durante cierto periodo de tiempo Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública (SEP), s/f).

técnico pedagógica, entre otros, así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2017, p. 2).

El CTE es un espacio que permite el análisis y la reflexión de la situación de la escuela, es por ello que está conformado por todas y todos los actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Para que los miembros que conforman el CTE puedan desempeñar efectivamente su papel, deben realizar las siguientes funciones:

- A) Autoevaluar permanentemente el servicio educativo que presta la escuela en función de las prioridades educativas.
- B) Realizar la planeación de la RME de la escuela en las sesiones de la fase intensiva.
- C) Diseñar o utilizar instrumentos y mecanismos para el seguimiento y evaluación de las acciones de la RME, ahora conocido como PEMC.
- D) Garantizar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en el CTE, en beneficio del aprendizaje de todas y todos los alumnos de la escuela.
- E) Establecer y dar seguimiento a los compromisos del Colectivo Docente relativos a los ajustes propuestos y autorizados al calendario escolar vigente, conforme a los lineamientos que emita la SEP, en torno, al uso adecuado y eficiente del tiempo escolar, así como del cumplimiento de los días efectivos de clase.
- F) Valorar la eficacia de las acciones realizadas para la mejora educativa, en función del aprendizaje de los alumnos.
- G) Determinar las tareas y responsabilidades para el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en sus sesiones.
- H) Propiciar el intercambio de conocimientos y prácticas educativas a partir de un trabajo entre pares y del Aprendizaje entre escuelas, en un ambiente de colaboración, confianza y respeto.
- I) Proponer soluciones para los retos que se presentan en el aula y en la escuela, en la que el Colectivo Docente participe de manera colaborativa.
- J) Promover la participación de las madres y padres de familia o tutores en las acciones definidas en la RME.
- K) Realizar las gestiones necesarias para solicitar apoyo externo con el fin de atender las problemáticas educativas, que están fuera de su alcance resolver.
- L) Contribuir con el Supervisor Escolar a la organización de las sesiones de Aprendizaje entre escuelas.
- M) Compartir ideas, experiencias, prácticas educativas y recursos didácticos con las escuelas que presenten problemáticas comunes para encontrar soluciones conjuntas, a través del Aprendizaje entre escuelas (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019b, p. 4).

Al poner en práctica las funciones mencionadas, se logra una buena marcha de los CTE y de la escuela en general. Así pues, en este espacio, se define el trabajo en tres elementos: planeación, seguimiento y evaluación. En la planeación, se establece a donde se quiere llegar, cómo se llegará, en cuánto tiempo y los recursos con los que cuenta la institución; además se plantean los objetivos y metas, las cuales deben partir del diagnóstico de la escuela. En el seguimiento, se realiza una revisión de los avances que se han obtenido en algún tiempo determinado, de acuerdo a las metas que se fijaron, de modo que, esto permitirá prever cambios que no se hayan contemplado en el plan original. Por último, está la evaluación donde se aplican diversos instrumentos para valorar el progreso con el fin de tomar decisiones efectivas para mejorar (Secretaría de Educación Pública (SEP), s/f).

Una vez que el profesorado de educación especial revisa y analiza la información sobre el cuestionario aplicado durante el CTE, las y los docentes plantean objetivos, metas y acciones a llevar a cabo durante el ciclo escolar para favorecer dichas prioridades.

## **2.2 Diagnóstico y plan de intervención para una escuela inclusiva**

La escuela “Luis de la Rosa”, es uno de los tantos escenarios donde se busca fomentar culturas y prácticas inclusivas, es por eso que a lo largo de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, se realizaron una serie de estrategias para lograrlo.

En el año 2019, se aplicó el *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva* en la primaria “Luis de la Rosa” para identificar el nivel de inclusión que se opera en el plantel en tres dimensiones: cultural, política y práctica. Se contó

con la participación de diez docentes de grupo, un docente de educación física y la directora de la escuela. A partir de los resultados, se obtuvo un diagnóstico, el cual fue la base para el diseño de objetivos, metas y acciones para atender las prioridades que identificó el colectivo para trabajar durante el ciclo escolar, 2019-2020.

En la dimensión Cultura se identificaron dos prioridades: potenciar la participación de las familias en el PEMC, organización y vida escolar. Y promover que las y los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes participen en la vida del centro educativa (Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva aplicado en el 2019).

En la dimensión Política se advirtió que el PEMC no contempla a las y los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes como estudiantes que participan en la vida del centro educativo; y por lo tanto, se requiere fomentar valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia (Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva aplicado en el 2019).

En la dimensión Práctica, se reconoció que la elaboración de la planeación didáctica no se realiza de forma conjunta para responder a la diversidad del alumnado. No hay participación del equipo multidisciplinario o de especialistas. Y valoran el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades y no en comparación de otros (Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva aplicado en el 2019).

A partir de las prioridades identificadas, se estableció un plan de intervención<sup>6</sup> para el ciclo escolar 2019-2020, el cual se puede observar en la siguiente tabla:

---

<sup>6</sup> Cabe mencionar que la columna de prioridades del Plan de intervención se toma textualmente del *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva de 2019*.

Tabla 3. Plan de Intervención para la escuela “Luis de la Rosa”, ciclo escolar 2019-2020

Dimensión	Prioridades	Objetivos	Meta	Acciones	Tiempo	Evidencias
Cultura	Potencia la participación de las familias en el Programa Escolar de Mejora Continua, organización y vida escolar.	Fomentar la participación y comunicación constante de las madres y los padres de familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos, así como en las diferentes actividades que se realicen dentro de la escuela.	Fomentar en un 80% la participación de las madres y los padres de familia en las actividades de la escuela. Informar sobre los avances de sus hijas e hijos.	Aprovechar las reuniones con madres y padres de familia para informar sobre los avances de sus hijas e hijos y recoger sugerencias de ellos. Organizar actividades con los maestros de la escuela para que las madres y los padres puedan participar con o para sus hijas e hijos (Actividades como: Matrogimnasia, Patrogimnasia y/o escuela para madres y padres).	Durante el ciclo escolar	Evaluaciones, informes y sugerencias entregadas y firmadas por los padres de familia. Participación de madres y padres en las actividades que se realicen
	Se promueve que las y los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes participen en la vida del centro educativo.	Fomentar la participación de todas y todos los alumnos en las diferentes actividades culturales, académicas, deportivas, etc.	Que las y los alumnos participen en un 80% en actividades académicas, culturales y deportivas que realice la escuela.	Coordinar con las y los maestros y apoyarlos en actividades con el fin de crear las condiciones para que las y los alumnos que son atendidos por USAER participen en dichas actividades.	Actividades que se realicen a lo largo del ciclo escolar.	Participación de las y los alumnos en dichas actividades.
Política	El Programa Escolar de Mejora Continua no contempla a las y los alumnos en riesgo de fracaso y exclusión social.	Establecer acciones que contribuyan a la inclusión dentro de los contextos áulico y escolar.	Lograr en un 80% las acciones para mejorar la inclusión.	Trabajar con las y los maestros para el diseño y aplicación de ajustes razonables para que las y los alumnos que enfrenten barreras accedan a los aprendizajes que se le propongan. Además, que participen dentro de las actividades culturales y académicas en mayor medida.	Durante el ciclo escolar. Actividades académicas y culturales que se realicen a lo largo del ciclo escolar	Productos/trabajos de las y los alumnos. Participación en actividades.
	Fomenta valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia	Realizar actividades sobre la reflexión y concientización de la importancia de los valores, el trabajo en equipo y la convivencia.	Lograr en un 90% la concientización sobre la importancia de los valores, el trabajo en equipo y la convivencia.	Trabajar con cuentos y lecturas sobre valores con la finalidad de fomentar la inclusión y la buena convivencia	Durante el ciclo escolar.	Productos/trabajos de las y los alumnos. Participación en actividades.
Práctica	La elaboración de la planeación didáctica no se realiza de forma conjunta para responder a la diversidad del alumnado. No hay participación del equipo multidisciplinario o de especialistas.	Trabajar de manera colaborativa con las y los maestros en la planeación, desarrollo y evaluación de la propuesta curricular de las y los alumnos.	Lograr en un 80% la colaboración entre docentes para mejorar el aprendizaje de las y los alumnos que enfrentan BAPS.	Conformar un equipo de trabajo con los actores que favorecen el aprendizaje de las y los alumnos. Sistematizar el trabajo que se realiza desde el diagnóstico, intervención y evaluación haciendo participes a las y los maestros durante el ciclo escolar. Trabajar en conjunto para realizar adecuaciones curriculares acordes a las necesidades de las y los alumnos.	Durante el ciclo escolar 2019-2020 en las actividades del día a día y en momentos de evaluación.	Planeaciones adecuaciones curriculares. Planeación didáctica de estrategias específicas y diversificadas. Informes y evaluaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en el *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva, 2019.*



En dicha tabla, se observan las cinco prioridades a atender durante el ciclo escolar 2019-2020. En la primera dimensión, destacan dos prioridades: *Potenciar la participación de las familias en el PEMC, organización y vida escolar*, en la cual se propone realizar reuniones con madres y padres de familia con la finalidad de informar sobre el desempeño de sus hijas e hijos durante cierto periodo de tiempo, esperando que, con dicha acción, mantener o fomentar mayor compromiso por parte de ellas y ellos en la educación de las y los niños. Por consiguiente, se requiere formar:

Un nuevo pacto educativo que [...] articule la acción educativa escolar y con la de otros agentes. Para no limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trata de crear una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa (Tedesco, 1995, citado por Bolívar, 2006, p. 120).

Las reuniones se realizaron al término de cada trimestre en conjunto con maestras y maestros de grupo, no obstante, en cada reunión se continúa observando la falta de participación de algunas de las familias en algunas actividades de la escuela.

El formar vínculos de articulación entre familia y escuela permite establecer metas compartidas de los logros que se quieren obtener en las y los alumnos. Aunque, los cambios sociales a los que se ven implicadas las familias ha hecho que la responsabilidad en la educación de las y los estudiantes recaiga solamente en la escuela, por lo que los actores de la institución apelan al trabajo en conjunto implementando acciones paralelas (Bolívar, 2006).

Otra acción que se propuso para atender esta prioridad fue realizar una matrogimnasia y una patrogimnasia, con el objetivo de fortalecer los vínculos entre madre, padre y sus hijas e hijos. Matrogimnasia o patrogimnasia es “un programa que vincula la estrecha relación entre padres, madres o cuidadores con los hijos, bajo esta herramienta pedagógica se desea indicar la relación importante en aras del

fortalecimiento del espacio socio afectivo, corporal y psicomotriz” (Orjuela & Sánchez, 2015, p. 6).

Con base en lo anterior, la matrogimnasia y patrogimnasia como acciones de la dimensión cultural, desarrollan el aspecto afectivo y socioemocional de las y los alumnos. Así pues, el aprendizaje socioemocional se sitúa “en el centro de los enfoques inclusivos en la educación básica. En él se incluyen no solo los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también los elementos afectivos, sociales y morales para dotar al alumnado de actitudes útiles para la vida” (UNESCO, 2013 citado por Tur-Porcar, Llorca-Mestre, & Mestre-Escrivá, 2021, p. 46).

De tal modo que, desde la educación inclusiva, la educación socioemocional pretende que el estudiantado genere las condiciones necesarias para hacerlo parte y responsable de su propio proceso de aprendizaje en un clima favorable para el desarrollo integral (Tur-Porcar *et al.*, 2021).

La segunda prioridad que se identificó en la dimensión de cultura fue *Promover que los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes participen en la vida del centro educativa*. Por lo cual, se plantea coordinar con las y los maestros y apoyarlos en actividades con el fin de crear las condiciones para que las y los alumnos que son atendidos por USAER participen en dichas actividades.

Tal coordinación es una manera de trabajo en conjunto trabajo colaborativo que:

Es una forma de organización colectiva del trabajo, consistente en articular las funciones y tareas de manera que cada miembro del grupo dé soporte y reciba respaldo de los demás. No se trata de fraccionar o segmentar una labor, sino de coordinar su ejecución hacia una meta común [...]. Es un medio y un fin de la enseñanza que contribuyen principalmente a aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a hacer (SEP, 2018, p. 76).

El trabajo colaborativo entre docentes es muy importante para favorecer la educación inclusiva ya que permite diseñar actividades en base a metas compartidas, donde el centro sea el alumnado.

En la dimensión de Política, se identificaron dos prioridades. La primera, *el Programa Escolar de Mejora Continua no contempla a las y los alumnos en riesgo de fracaso y exclusión social*. Para atender esta prioridad se estableció trabajar con las y los maestros para el diseño y aplicación de ajustes razonables para que las y los alumnos que enfrenten barreras accedan a los aprendizajes que se le propongan, de tal manera que participen dentro de las actividades en mayor medida. Por ajustes razonables se entienden:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (SEP, 2018, pp. 34-35).

Es por ello que los ajustes razonables, deben realizarse tomando en cuenta las necesidades individuales del alumnado para facilitar su acceso, permanencia y promoción en todos los grados académicos, considerando estrategias, recursos y apoyos personalizados donde se favorezca el aprendizaje y la participación de todas y todos.

Asimismo, en esta dimensión, se detectó que hace falta atender a la prioridad: *Fomenta valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia*. Para la cual se estableció trabajar con cuentos y lecturas sobre valores con la finalidad de fomentar la inclusión y la buena convivencia. El aprendizaje colaborativo “posibilita el desarrollo de saberes teóricos, prácticos y formativos. Estos últimos permiten enfrentar un mundo cambiante con pensamiento crítico, así como

habilidades de relación y comunicación, tolerancia, respeto y disposición a escuchar” (Barragán, Aguinaga & Ávila, 2010, pp. 48-49).

De modo que, al fomentar este aprendizaje en las aulas y en la escuela, se impulsan actitudes y conductas positivas para la crear ambientes donde se propicie la convivencia poniendo en práctica valores como la equidad, el respeto, la toleración y la igualdad.

Dentro de este marco, los valores son fundamentales para desarrollar prácticas, políticas y culturas inclusivas en cada centro escolar, debido a que guían las decisiones de cada una y uno de los actores educativos (alumnado, profesorado, directivo, personal de apoyo, madres y padres de familia) (SEP, 2018).

En la dimensión de Práctica, se reconoció que *La elaboración de la planeación didáctica no se realiza de forma conjunta para responder a la diversidad del alumnado. No hay participación del equipo multidisciplinario o de especialistas.* Por lo tanto, se estableció para esta prioridad, conformar un equipo de trabajo con las y los actores que favorezcan el aprendizaje de las y los alumnos. Sistematizar el trabajo que se realiza desde el diagnóstico, intervención y evaluación haciendo partícipes a las y los maestros durante el ciclo escolar. Trabajar en conjunto para realizar ajustes razonables acordes a las necesidades de las y los alumnos, dado que, el trabajo en equipo y colaborativo será primordial para asegurar el aprendizaje y participación de todas y todos.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, se dio continuidad al plan de intervención diseñado por la docente de educación especial del ciclo anterior. Se hacen modificaciones únicamente en torno al uso de recursos tecnológicos para impartir contenidos escolares. Lo cierto es que la pandemia provocada por el COVID-19 fisuró

la idea de pertenencia a la comunidad educativa y el avance que se había tenido en la inclusión del alumnado en condiciones de vulnerabilidad, por poseer alguna discapacidad o manifestar una enfermedad, presentan rezago educativo o tener problemas severos en el aprendizaje, de conducta o de comunicación se interrumpió.

En este ciclo escolar, 2020-2021, la maestra de educación especial realizó las actividades y acciones planteadas en el plan de intervención de manera aislada y de forma individual con las y los alumnos que fueron derivados en el ciclo anterior y figuraban en lista del servicio de educación especial. La poca comunicación, la falta de acercamiento, el poco interés y la deficiente coordinación que se presentó con docentes de grupo llevaron al trabajo aislado.

Durante este ciclo, la maestra de educación especial, elaboró cuadernillos acordes a los aprendizajes esperados del grado cursado para las y los niños con discapacidad. Este recurso se entregó directamente a madres y padres de familia. Además, se envió a las y los docentes de grupo, una lista de actividades con el carácter de sugerencias para que guiaran a las y los estudiantes atendidos en el servicio de USAER, e incluso para que se trabajaran con el resto del grupo; pero no se tuvieron evidencias de su aplicación.

A finales del mes de enero de 2021, se efectuó una reunión con todas y todos los maestros que conforman la USAER, con la finalidad de valorar el avance del Plan de intervención institucional en cada dimensión. Dicha valoración arrojó como resultados que en la escuela aún no se advierte un impacto global en materia de cultura, política y prácticas para la inclusión escolar.

En virtud de estos resultados fue necesario revisar nuevamente el Plan de intervención y se observó que las acciones desarrolladas por la profesora de

educación especial fueron actividades para el alumnado. Hizo falta en la intervención asesoría, orientación y acompañamiento del profesorado de grupo y director o directora con la finalidad de atender y eliminar las BAP que se generen por parte de la práctica docente y directiva diaria. Por lo cual, se propusieron algunos cambios significativos, principalmente en la dimensión de práctica. Desde el enfoque teórico, metodológico y práctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para la atención a la diversidad, más que para el alumnado con NEE o BAP. Los cambios se muestran en la siguiente tabla:

*Tabla 4. Plan de Intervención modificado. Ciclo escolar 2020-2021*

Dimensión	Prioridades	Objetivos	Meta	Acciones	Tiempo	Evidencias
Práctica	Se requiere mayor asesoría a los docentes regulares para que consideren la propuesta curricular como una herramienta flexible y aplicar los principios del Diseño Universal (DUA) en una mejor respuesta educativa a las y los alumnos.	Conocer y utilizar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para brindar una respuesta educativa adecuada y de calidad al alumnado.	*Asesorar al 95% los docentes regulares sobre la importancia de la implementación del DUA en su práctica cotidiana. *Lograr que el 85% de los docentes regulares elaboren planeaciones con adecuaciones curriculares y las lleve a cabo dentro del grupo, atendiendo las BAP, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los alumnos.	*Realizar un taller virtual sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, dirigido al colectivo docente de cada escuela que atiende la USAER.  *Las y los docentes regulares, en sus planeaciones, incluyan el DUA como una herramienta para optimizar su práctica.	*De marzo a junio.  *Durante todo el ciclo escolar	PEMC, registros de asistencia, rubricas de evaluación, fotografías, productos y planeaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en el *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva, 2019*.

En la tabla se puede observar que, a partir del mes de enero, se buscó atender la prioridad: *Se requiere mayor asesoría a los docentes regulares para que consideren*

*la propuesta curricular como una herramienta flexible y aplicar los principios del DUA, en una mejor respuesta educativa a las y los alumnos.* Por esta razón, se realizaron acuerdos para llevar a cabo un taller virtual sobre el DUA dirigido a docentes de cada escuela que atiende la USAER No. 11, con la finalidad que las y los maestros lo flexibilicen en sus planeaciones e innoven su práctica. Esta acción, se planteó para los meses de marzo a junio, debido a que se requería una gestión con la SEDUZAC para su implementación.

En primer momento, se planteó un taller a docentes de educación especial sobre la flexibilización curricular con base en el DUA, el cual se llevó a cabo en varias sesiones en el mes de febrero del 2021. Posteriormente, se gestionó un taller similar al anterior, para el profesorado de grupo en los meses de marzo a junio, pero por falta de tiempos y carga administrativa de las y los maestros de la USAER, no se pudo ofertar en la escuela “Luis de la Rosa”. Así que quedó pendiente capacitar al profesado para cumplir con la meta de la dimensión práctica del Plan de intervención institucional modificado en enero de 2021.

Las problemáticas que se observaron durante estos dos ciclos escolares 2019-2020 y 2020- 2021, fueron las siguientes:

- La aplicación del *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva*, no se toma como parte del PEMC, por lo tanto, las acciones que se realizan en el servicio de USAER se visualizan por separado al PEMC que se propone en el colectivo.
- A pesar de que se identifican las áreas de oportunidad del Diagnostico Inclusivo, no se ejecutan acciones por parte de las y los profesores; la docente de

educación especial es siempre la que planea acciones para eliminar esas problemáticas.

- En ocasiones no se toma tan en serio el llenado del *Cuestionario de análisis de la escuela inclusiva*, ya que el profesorado visualiza el aspecto meta político de la inclusión y no analiza la cultura que desde las prácticas cotidianas, por ejemplo, una planeación que flexibilice el currículo a enseñar como elementos de la inclusión como práctica docente y realidad escolar.
- El colectivo docente sigue atendiendo las NEE y no las BAP del alumnado.
- La orientación, asesoría y acompañamiento que realiza la docente de educación especial va más encaminado a las NEE de algunas y algunos alumnos y no a la atención de la diversidad.
- Las y los docentes frente a grupo, prefieren que el servicio de apoyo se trabaje individual en el salón de USAER, en lugar de permitir la entrada a la docente de apoyo a su salón de clase.
- Cuando el personal del servicio de apoyo, particularmente la maestra de educación especial, entra al salón a dar una clase sobre un tema, el profesorado regular suele abandonar el aula y aprovechar ese espacio como tiempo “libre”.
- Al profesorado regular no les agrada que se realice el acompañamiento dentro del aula porque suelen pensar que se criticará su trabajo.



### **2.3 Participación de la comunidad escolar frente a la escuela inclusiva**

La comunidad escolar funge un importante papel en la creación de culturas, políticas y prácticas educativas, ya que depende de las acciones de los miembros educativos que la conforman si se desarrollan o no en las diversas instituciones.

La inclusión educativa, involucra en primer lugar a las personas, ya que con las ideas y acciones que desarrollen en las escuelas generan un servicio educativo de totalidad, es decir, se crean redes de apoyo entre los actores educativos para potenciar comunidades de aprendizaje favorables para todas y todos los alumnos. (Venegas, 2009). Así pues, asumir la vida escolar en su totalidad significa transformar la cultura educativa en una cultura inclusiva que se caracteriza “porque es innovadora, colaboradora, de altas expectativas, con valores claros y socializados, con miras a los apoyos comunales y con un claro liderazgo de los docentes” (Bolívar, 1996, citado por Venegas, 2009, p. 34).

Al generar una cultura donde se fomenten valores, la colaboración y las altas expectativas se logra que las y los docentes y directivo se sientan parte de ella y hagan cambios en su actuar para propiciar las condiciones de una escuela inclusiva.

Por consiguiente, la participación de los actores educativos se vuelve imprescindible como señal de identidad de las escuelas inclusivas porque “da voz a todos los miembros implicados en la escuela. Supone que los alumnos, las familias, los profesores y otras personas de la comunidad educativa colaboran conjuntamente en la toma de decisiones que guían la vida de un centro” (Sarto & Venegas, 2009, p. 10).

Dicho esto, se puede decir que en la escuela primaria “Luis de la Rosa”, el profesorado y directivo asumen un rol pasivo en torno a la transformación de la cultura

inclusiva, ya que las y los actores de la institución no se sienten parte de la dinámica de la escuela para fomentar valores y propiciar las condiciones para que se creen ambientes inclusivos, suelen dejar este trabajo solamente a las y los docentes de educación especial, sucede pues que, se continua observando alumnas y alumnos excluidos en diversas actividades dentro de las aulas. Además, al no sentirse parte de la institución, minimizan la importancia de sus acciones en la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Para alcanzar cambios significativos se requiere la participación y el compromiso de todas y todos los miembros que conforman la comunidad educativa: profesores, educandos, familias, directivos y también el apoyo de la comunidad social en donde se desenvuelve la dinámica de la escuela (Calvo, 2009). Puesto que, la inclusión se logra “cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al alumno su aprendizaje y su participación” (Calvo, 2009, p. 41).

De modo que, hablar de inclusión significa propiciar la participación de toda la comunidad escolar y la colaboración de las y los mismos en metas que se planteen para mejorar la institución en todos los aspectos. Se puede decir que el éxito de una escuela, tiene que ver con los procesos y la dinámica que se desarrolla en cada una por parte del estudiantado, profesorado y directivo, con los recursos y los vínculos que se tengan con el contexto familiar y social (Venegas, 2009).

Asimismo, tiene que ver con el liderazgo que se fomente por parte de directivos, ya que debe ser uno donde todas y todos se sientan valorados, apreciados por ser quienes son, donde se respeten y acepte la diversidad en cada uno y sobre todo

el clima que se propicie a partir de este. Es por ello que cuando el liderazgo se establece en:

Climas de mayor contenido democrático, de mayor aceptación de los grupos y de las personas, o cuando hay un respeto por la línea que marque la dirección, cuando esta va orientada a promover cambios que apuntan a la calidad, los resultados pueden ser más claros, rápidos y efectivos (Venegas, 2009, p. 34).

En la escuela que se toma como estudio de caso e intervención, el liderazgo y el clima que se desarrolla en la institución por parte de las o los directores, cambia constantemente debido a que, la escuela se ubica en una comunidad que se localiza cerca de los municipios de Zacatecas y Río Grande, situación geográfica que convierte a la institución en un centro laboral atractivo para las autoridades educativas. La frecuente movilidad cada dos ciclos escolares, trae como consecuencia, la no consolidación de una política y culturas para el desarrollo de prácticas inclusivas por parte de los demás actores e incluso para la creación de un liderazgo.

Lo mismo pasa con las y los docentes de educación especial, suelen llegar distintas y distintos maestros con formas de trabajo diferentes: unas y unos con una formación más enfocada a la inclusión y otras y otros con una formación de acuerdo a los principios de integración, siendo la característica principal de esta, atender a las y los alumnos de acuerdo a sus NEE y brindando apoyo individual en el aula de USAER.

Para esto, Ainscow (2001) menciona que para fomentar centros educativos inclusivos es necesario:

1. Partir de las prácticas y conocimientos que posea el colectivo para apuntar por el desarrollo del potencial del grupo.
2. Favorecer el uso de la creatividad del grupo.
3. Considerar las diferencias de las personas como oportunidades de aprendizaje y valorar qué otras cosas requieren las personas para su retroalimentación.
4. Evaluar las barreras a la participación, descubriendo las dificultades que tienen los estudiantes para aprender y proponer ajustes para favorecer el aprendizaje.

5. Usar los recursos disponibles de manera eficiente para apoyar el aprendizaje, en especial el recurso humano, procurando la cooperación de los integrantes.
6. Desarrollar un lenguaje derivado de la práctica, que implica observar las prácticas de los docentes, grabar clases, por ejemplo, que además provoque la reflexión y la experimentación.
7. Crear condiciones que animen a las personas a correr riesgos y que ese riesgo fuese apoyado con la colaboración de la comunidad escolar. (Ainscow, 2001, citado por Venegas, 2009, pp. 33-34).

Es por eso que es fundamental hacer conciencia sobre el rendimiento y proceso del estudiantado, los cuales se ven influenciados por las interacciones que ellas y ellos tienen con otros miembros de la comunidad escolar. De ahí que la participación y compromiso en la educación de las y los niños influirá de forma positiva o negativa dependiendo de las acciones y valores que fomente cada una y uno (Salimbeni, 2011).

Cabe destacar que se observa poca colaboración entre docentes regulares y profesorado de educación especial para eliminar y minimizar las BAP. De tal modo que, se espera que la atención y seguimiento de las y los alumnos que enfrentan BAP, sea responsabilidad de las y los maestros de USAER, a pesar de que son las y los profesores quienes pasan la mayor parte del tiempo con las y los niños que se atienden por parte del servicio de USAER.

Las y los maestros permiten el acceso al salón de clases a alumnas y alumnos que enfrentan BAP asociadas a una condición o discapacidad, sin embargo, no dan respuesta educativa a sus necesidades provocando que se generen barreras que limitan el aprendizaje y la participación de las y los niños.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior de este documento, dichas prácticas de discriminación, exclusión y poca atención a las y los alumnos que se encuentran en grupos vulnerables se deben a factores como: falta de capacitación de las y los docentes para la atención de estudiantado que enfrenta BAP asociadas a una

condición, discapacidad o aptitudes sobresalientes; la falta de ajustes razonables al currículo y a su práctica diaria; el poco fomento de valores como el respeto, la equidad y la igualdad de oportunidades, entre otras.

En conclusión, se puede decir que el proceso de inclusión en la escuela Primaria “Luis de la Rosa” aun refleja un camino largo por recorrer, sin embargo, será necesario diseñar y aplicar estrategias más específicas para subsanar aquellas dificultades que se han encontrado a lo largo de estos ciclos escolares.

## CAPÍTULO III

### APRENDIZAJE PARA UNA CULTURA INCLUSIVA: SENSIBILIZAR PARA LA ACCIÓN EN LA PRIMARIA “LUIS DE LA ROSA”

En este capítulo se describe el proceso de intervención que se llevó a cabo con el profesorado y directivo del plantel para la construcción de culturas y prácticas inclusivas. En primer lugar, se aplicó el *Cuestionario de concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva*, con el propósito de conocer las percepciones de todas las y los docentes y directivos acerca de la inclusión educativa, y la reflexión sobre su propia práctica. A partir de dicho cuestionario, se diseñó el proyecto *Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción en la primaria “Luis de la Rosa”* el cuál se realizó con seis docentes de la escuela, con la finalidad de capacitar para la formación de escuelas y aulas inclusivas a través de un taller.

#### 3.1 Concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva

Desde los principios políticos y el marco teórico de la educación inclusiva, ésta es un proceso que implica la intervención de todas y todos los participantes de una institución escolar. Sin embargo, la realización de acciones para promover la inclusión en la escuela primaria “Luis de la Rosa”, ubicada en la comunidad de Saín Bajo del municipio de Saín Alto, Zacatecas en los últimos dos ciclos escolares (2019-2020 y 2020-2021)<sup>7</sup>, aún no se logran avances significativos en este rubro. En virtud de esta área de oportunidad se propuso al profesorado de este plantel, un taller de actualización

---

<sup>7</sup> Pueden revisarse las acciones realizadas en estos ciclos escolares para fomentar la inclusión educativa en la institución en el capítulo II de este documento.

denominado “Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción en la primaria Luis de la Rosa”

En la primaria “Luis de la Rosa” hay nueve docentes que atienden los grupos de primero a sexto grado. Cada grupo cuenta con uno o varias niñas y niños que enfrentan BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje, en la conducta, en la comunicación o a alguna discapacidad intelectual.

*Tabla 5. Alumnas y alumnos que enfrentan BAP en cada grado y grupo*

<b>Grado y grupo</b>	<b>Estudiantes por grupo</b>	<b>BAP que enfrentan</b>
1°A	2	Un alumno que enfrenta BAP asociadas a dificultades en la comunicación. Una alumna que enfrenta BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje.
2°A	4	Tres alumnos y una alumna que enfrentan BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje.
3°A	3	Dos alumnas que enfrentan BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje y una alumna que enfrenta BAP asociadas a discapacidad intelectual.
4°A	1	Un alumno que enfrenta BAP asociadas a discapacidad intelectual.
4°B	4	Cuatro alumnos que enfrentan BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje.
5°A	2	Un alumno que enfrenta BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje y un alumno que enfrenta BAP asociadas a dificultades en la conducta.
5°B	3	Una y un alumno que enfrentan BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje y otra alumna que enfrenta BAP asociadas a discapacidad intelectual.
6°A	2	Una y un alumno que enfrenta BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje.
6°B	1	Una alumna que enfrenta BAP asociadas a dificultades en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en registro de atención por el servicio de USAER, 2022.

Por lo tanto, se ve la necesidad de que cada docente aplique diversas estrategias para favorecer el aprendizaje y la participación de todas y todos los alumnos que conforman el grupo.

En función de lo planteado, para conocer los conocimientos y saberes de las y los docentes en materia de la inclusión educativa, se aplicó *el Cuestionario de concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva (CCPEI)*, diseñado e implementado por Leiva & Gómez en el 2014, para el alumnado de la asignatura de Didáctica general de la Universidad de Málaga, Andalucía, España. El cuestionario plantea los siguientes ítems:

- 1) Sexo
- 2) Edad
- 3) ¿Qué significa Educación Inclusiva para ti?
- 4) ¿Qué diferencia existe entre integración e inclusión cuando pensamos en el contexto educativo?
- 5) ¿Qué es para ti la diversidad?
- 6) ¿Qué significa a tu juicio calidad de vida vinculado al ámbito pedagógico?
- 7) ¿Qué entiendes por diversidad funcional?
- 8) ¿Consideras que los docentes universitarios te han enseñado sobre la educación inclusiva?
- 9) ¿Consideras que estás preparado para llevar a cabo una educación inclusiva?
- 10) ¿Conoces experiencias de inclusión en contextos educativos? (Leiva & Gómez, 2015, p. 189).

En este caso, se realizó una adaptación al cuestionario de la y el autor mencionados anteriormente, obteniendo un cuestionario compuesto de 7 preguntas abiertas (Anexo C). Cabe mencionar que los resultados de este instrumento se analizaron mediante una nube de palabras, es decir, una representación gráfica<sup>8</sup> que se puede adaptarse a una figura deseada. Más allá de que la representación utilice una figura, la nube de palabras es:

Una representación visual de la frecuencia y el valor de las palabras. Se usa para resaltar la frecuencia con la que un término específico o categoría aparece en una fuente de datos. Cuantas más veces una palabra clave está presente en un conjunto de datos, la palabra clave aparecerá más grande y más remarcada (Bedoya, 2022, s/p.).

---

<sup>8</sup> En virtud de que la nube de palabras, es una forma gráfica de representar y visualizar datos, en esta investigación se utiliza el término de gráfica en los cinco casos que se exponen.



La frecuencia con que una palabra se utiliza por una persona o colectivo sugiere la asignación de un valor cualitativo al término utilizado con mayor cantidad de veces para hacer referencia a una situación específica, en este caso, a la inclusión escolar. Este tipo de gráfico se utiliza para analizar cuestionarios de preguntas abiertas que por lo general son demasiado amplias.

Ahora bien, para analizar los datos obtenidos en el cuestionario, se mostrará en primer lugar una tabla con las respuestas textuales que brindaron docentes y el director. En segundo lugar, se podrá observar el gráfico de nube de palabras.

Tabla 6. Significado de educación inclusiva para docentes y directivos del Plantel “Luis de la Rosa” (A)

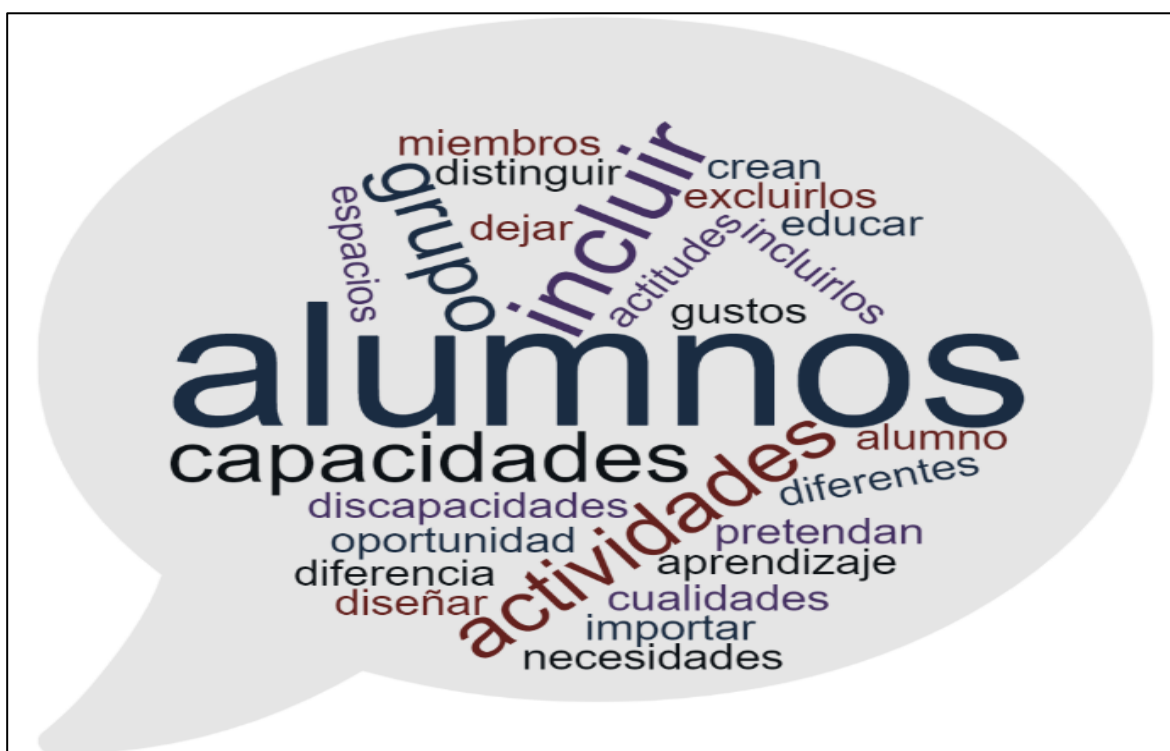
<b>Docentes y directivo</b>	<b>Respuestas textuales</b>
Do1 <sup>9</sup>	Diseñar actividades que pretendan incluir a todos los alumnos sin hacer diferencia alguna.
Do2	Es incluir a todos los alumnos sin importar discapacidades etc. No excluirlos de las actividades por sus gustos o capacidades diferentes.
Do3	Incluir a todos sin dejar ninguno fuera.
Do4	Trabajar con todos los alumnos.
Do5	Tomar en cuenta las necesidades de todos los miembros de un grupo escolar
Do6	Es educar a todos sin distinción alguna e incluirlos en el trabajo de grupo, sin distinguir sus cualidades, capacidades y actitudes
Do7	Trabajar con todos los alumnos con actividades por igual.
Do8	Es cuando se crean espacios de oportunidad para un alumno con alguna limitante o de aprendizaje.
Do9	Incluir a los alumnos en las actividades escolares por igual.
Di	Incluir a todos los alumnos en las actividades.

Fuente: Elaboración propia a con base en CCPEI, 2022.

<sup>9</sup> Do hace referencia a los docentes, y se enumeraron del 1 al 9, los cuales están ordenados de acuerdo al grado que imparten de primero a sexto grado. En caso de los grados donde hay grupo A y B, primero se colocan los A y luego los B, por ejemplo: 4°A es Do4, 4°B, es Do5, 5°A es Do6, 5°B es Do7, 6°A es Do8 y 6°B es Do9. Di hace referencia a directivo.

A partir de dichas respuestas se puede observar que la mayoría de las y los docentes tienen una noción sobre la educación inclusiva, ya que mencionan algunos aspectos propios de la inclusión en cada una de sus respuestas. También, hicieron uso de palabras como: excluir, diseño, discapacidad, todos y capacidades, los cuáles aluden a ésta.

Gráfico 1. Significado de educación inclusiva para docentes y directivos del Plantel “Luis de la Rosa” (B)



Fuente: Elaboración propia a partir de Tabla 2, 2022.

Las palabras que más resaltan son: alumnos, actividades e incluir, pero como ya mencioné anteriormente es necesario reflexionar a qué nos referimos con estos sustantivos y verbos, puesto que se lograría una mejor concepción sobre lo que es la educación inclusiva, ya que está relacionada:

Con la educación de calidad con equidad, que respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona. Hablar de equidad en materia educativa implica lograr que “todas

las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018, p. 15).

De modo que, la educación inclusiva significa respetar las características individuales de todas las personas, brindando la misma igualdad de oportunidades en el aprendizaje y la participación.

En relación a la diferencia de integración e inclusión, las y los docentes y directivo respondieron lo siguiente:

Tabla 7. Diferencias entre integración e inclusión, plantel “Luis de la Rosa” (A)

Docentes y directivo	Respuestas textuales
Do1	La integración es incorporar a los alumnos de acuerdo a sus habilidades y capacidades, e inclusión es incluirlos a todos por igual.
Do2	Para mí integrar sería solo hacer partícipe a los alumnos en actividades sin que tenga significado y la inclusión es realizar actividades acordes a sus necesidades.
Do3	En la primera solo es integrar a un equipo y el de inclusión es que participen todos físicamente y mentalmente.
Do4	Integración es estar presente con sus compañeros, pero sin la participación de alguno de sus compañeros. Inclusión es integrarse, pero participar en las actividades.
Do5	Integración es integrar a los alumnos, pero a su diferencia, inclusión es tomar en cuenta a todos por igual.
Do6	Integrar es solo tomar en cuenta físicamente e inclusión es que se debe adaptar las actividades a las posibilidades de todos los integrantes.
Do7	Integración es formar a un alumno como parte de, haciendo énfasis en aquellas limitantes para aminorarlas. Inclusión parte de la idea de desarrollar ambientes donde todos puedan desarrollar su potencial.
Do8	Integración es no dejar a nadie fuera de las actividades. Inclusión es dar a cada alumno lo que ocupa para lograr el aprendizaje.
Do9	Es que la integración es solo “meter” aun alumno en la actividad y la inclusión es tomar en cuenta las habilidades del alumno para que realice la actividad de una forma en que se adapte.
Di	Integración es prácticamente adecuar actividades diferenciadas y la inclusión pretende plantear las mismas actividades para todos los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con base en CCPEI, 2022.

Como se muestra en la tabla, los docentes y directivos no tienen muy clara la diferencia entre uno y otro enfoque, dado que la integración a grandes rasgos hace hincapié en la atención individualizada para tratar de subsanar las dificultades que las y los alumnos presentan asociadas a su NEE. En la inclusión educativa, se requiere hacer cambios en la cultura y en la práctica para eliminar las BAP que limitan el aprendizaje y participación del estudiantado.<sup>10</sup>

Gráfico 2. Diferencias entre integración e inclusión, plantel “Luis de la Rosa” (B)



Fuente: Elaboración propia con base en Tabla 3, 2022.

Las palabras que más destacan son: desarrollar, actividades y alumnos, puesto que las y los maestros y directivos en su mayoría relacionan dichos enfoques de inclusión e integración con las actividades que se realizan en el aula y los destinatarios de las

<sup>10</sup> Puede verse más información de integración e inclusión en el capítulo I de este documento.

actividades es el alumnado. En otras palabras, en la realización de las actividades es el momento en que todo alumnado debe participar y ser incluido, pero no siempre es así, al contrario, en ocasiones puede propiciar la segregación, limitando la participación de las y los niños dentro de ellas debido a varios factores como: falta de recursos o falta de ajustes razonables a las mismas.

Sobre la diversidad, el profesorado y directivo respondió lo siguiente:

Tabla 8. La diversidad en el plantel “Luis de la Rosa” (A)

<b>Docentes y directivo</b>	<b>Respuestas textuales</b>
Do1	Diversos ritmos de aprendizaje.
Do2	La variedad de formas de ser, pensar y aprender de los alumnos.
Do3	Diferentes tipos de personas y aprendizajes.
Do4	Identificar que los alumnos tienen diferentes cualidades, habilidades, actitudes de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje.
Do5	Es lo que nos hace diferentes a cada uno, diferentes del resto, todos somos diferentes, hay diversidad de culturas, gustos, etnias, etc.
Do6	Diversas formas de adquirir el conocimiento y por lo tanto eso debe ser atendido por los docentes.
Do7	Que todos los seres humanos somos diferentes, en cuanto a preferencias, gustos, actitudes, raza, religión, etc.
Do8	Todos somos diferentes y aprendemos de manera distinta.
Do9	Es la variedad de todo.
Di	Es crear un grupo en el que se vean involucrados alumnos de todos los niveles y áreas de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en CCPEI, 2022.

Las respuestas de las y los maestros y directivo indican de la mayoría de ellas y ellos, asocian la diversidad a procesos de aprendizaje. Pero, la diversidad es:

Multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura. Puede presentarse dentro de un salón de clases en el que la totalidad del alumnado pertenezca a una misma cultura, pero cada quien presenta capacidades cognitivas, emocionales o sociales distintas; o puede ser en una zona donde se presentan grupos de distintas culturas (SEP, 2018, p. 74).

De tal modo, que la diversidad abarca también aspectos relacionados con los sentimientos, capacidades sociales y la cultura a la que pertenecen las y los alumnos.

Gráfico 3. La diversidad en el plantel “Luis de la Rosa” (B)



Fuente: Elaboración propia con base en Tabla 4, 2022.

En el gráfico las palabras con mayor frecuencia fueron: aprendizaje, actitudes, variedad, formas y gustos. Se puede observar que tienen noción sobre la diversidad al relacionarla como sinónimo de variedad, y con otras palabras que caracterizan algunas de las diferencias de las personas como son: la religión, los gustos, el ritmo y estilo de aprendizaje, la raza, etnia, entre otras que se visualizan en la nube de palabras.

Asimismo, se realizó una pregunta que vincula la calidad de vida al ámbito pedagógico, a la cual los participantes respondieron:

Tabla 9. Calidad de vida y ámbito pedagógico (A)

Docentes y directivo	Respuestas textuales
Do1	Tener una buena educación.
Do2	Que los alumnos logren aprendizajes que les ayuden a mejorar su desarrollo en la sociedad.
Do3	Que tengan una educación completa y que se relacionen con la sociedad de una manera positiva. Un techo donde vivir y alimentación.
Do4	Que el alumno adquiera conocimiento y herramientas para desenvolverse en la vida cotidiana.
Do5	Mantener a los niños sanos mentalmente.
Do6	Vivir bien socioemocionalmente para poder desempeñar un buen nivel de aprendizaje.
Do7	Significa que los alumnos desarrollen herramientas que les sirvan en sus contextos inmediatos.
Do8	Estar preparado cognitivamente y emocionalmente.
Do9	Aportar al alumno las herramientas y acompañarlo en la adquisición de conocimientos para que le sirvan el día de mañana para su calidad de vida.
Di	Calidad de vida incluye que los niños tengan educación de calidad, esto no quiere decir que las escuelas sean caras, sino que, reciban una buena educación.

Fuente: Elaboración propia con base en CCPEI, 2022.

En la tabla, se observa que las y los docentes y directivo tienen noción del vínculo que existe entre la educación para lograr una calidad de vida, teniendo en cuenta que:

El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. Asimismo, una perspectiva de calidad de vida permite evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas no académicas y orientar dinámicas dirigidas a la satisfacción y participación activa del alumno (Hegarty, 1994, citado por Verdugo, 2009, p. 27).

En efecto la educación como la calidad de vida se relacionan entre sí, debido a que una puede determinar la otra, así como el brindar una educación que permita el desarrollo de competencias y habilidades ofrece mejores oportunidades de vida; la

calidad de vida también puede transformar el ámbito pedagógico para responder a las necesidades de cada una de las personas.

Gráfico 4. Calidad de vida y ámbito pedagógico (B)



Fuente: Elaboración propia con base en Tabla 5, 2022.

En el gráfico, las palabras que más resaltan son: herramientas, calidad, educación y vida, entendiendo aspectos pragmáticos en la educación que hacen de ella un medio para alcanzar un propósito en un futuro inmediato o a largo plazo, como lo es la calidad de vida.

Con referencia al trabajo que se ha realizado el equipo de USAER, se obtuvieron las siguientes respuestas:



Tabla 10. USAER y la enseñanza de la educación inclusiva (A)

Docentes y directivo	Respuestas textuales
Do1	Sí, porque nos han dado sugerencias de como incluir a los alumnos a las actividades resaltando sus fortalezas.
Do2	Sí, a tener en cuenta a los alumnos en las actividades, a realizar actividades acordes a los alumnos atendidos.
Do3	Sí, al trabajar con todos los niños con diferentes capacidades.
Do4	Sí, considero que ellos trabajan con alumnos con diversidad lo cual trabajan con materiales, herramientas y estrategias diversificados y tratan de apoyarnos para incluir a los alumnos con dificultades.
Do5	Sí, porque fomentan el tema y dan ejemplo de la enseñanza y estrategias que aplican.
Do6	Si y no, porque en ocasiones se tardan demasiado solo en análisis de expedientes y descuidan la práctica.
Do7	Sí, al momento de trabajar con los alumnos para que logren ser parte de un grupo.
Do8	Un poco, faltan maestros de USAER en la institución, pero me han enseñado que todos los alumnos son diferentes y aprenden según su estilo de aprendizaje.
Do9	Quizá un poco sí (ya depende de cada docente el interés que tenga por ir a la par con el docente de USAER), porque tenemos distintas ocupaciones y no le ponemos la atención que se merece. A tener paciencia y a buscar alternativas.
Di	Sí, porque enseñan a fomentar la educación inclusiva para incluir a todos los alumnos por igual.

Fuente: Elaboración propia con base en CCPEI, 2022.

En su mayoría el profesorado y directivo respondió que aprendió sobre educación inclusiva a través de maestras y maestros de USAER. Mencionó los aprendizajes que han obtenido como la valoración de la diversidad y la importancia de tomar en cuenta a las y los alumnos que son atendidos por el servicio, a través de la realización de diferentes actividades.

Gráfico 5. USAER y la enseñanza de la educación inclusiva (B)



Fuente: Elaboración propia con base en Tabla 6, 2022.

En este gráfico, se destacan las palabras: alumnos, incluir y estrategias, por lo que se observa que la mayoría de las y los docentes y directivo consideran que las profesoras que conforman el servicio de USAER han enseñado algunas estrategias y acciones para incluir a todas y todos los alumnos. En este sentido, la inclusión no es algo dado, sino una situación que se crea a través de recursos y acciones que deconstruyan la exclusión y den pie a la inclusión como hecho educativo.

En la penúltima pregunta para conocer la opinión de los docentes y directivos sobre la aplicación de educación inclusiva en la escuela y el aula, respondieron de la siguiente manera:

Tabla 11. Estoy preparado para aplicar la educación inclusiva (A)

Docentes y directivo	Respuestas textuales
Do1	Sí, porque he convivido con alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.
Do2	Sí, al realizar actividades para los diversos niveles de los alumnos y obtener diversos resultados.
Do3	Sí ya que he aprendido a trabajar equitativamente sin distinciones.
Do4	Sí
Do5	Me considero capaz de lograrlo pero considero que debería prepararme más empapándome del tema.
Do6	En ocasiones sí, haciendo investigación de las herramientas que me puedan ser de utilidad.
Do7	Sí
Do8	Sí
Do9	No estoy preparada del todo, me faltan cosas por aprender.
Di	Sí, porque todos como maestros en formación o titular debemos fomentarla.

Fuente: Elaboración propia con base en CCPEI, 2022.

Como se observa en la tabla, gran parte del profesorado y directivo asegura estar preparado a partir de experiencias de convivencia, la realización de actividades, trabajo pedagógico equitativo, el compromiso implícito de fomentar la inclusión o mediante acciones que fortalezcan el conocimiento que se tenga sobre esta política educativa. No obstante, existe una brecha importante entre lo establecido y la práctica docente de cada una de ellas y ellos, debido a como se ha mencionado en el capítulo I de este documento, aún se sigue dejando la atención de alumnas y alumnos que enfrentan BAP exclusivamente al servicio de USAER.

Se destaca que, en su mayoría las y los docentes y directivo consideran que están preparados para realizar acciones para fomentar la educación inclusiva, por consiguiente, que cuentan con algunas herramientas para eliminar las dificultades y lograr el aprendizaje del alumnado, sin embargo, en la práctica aún se observan áreas de oportunidad.

En la última pregunta *¿Conoces experiencias de inclusión en contextos educativos?* Todas las maestras, maestros y directivo respondieron “sí” sin embargo no dieron ejemplos o alguna explicación más amplia.

De manera global, en este cuestionario el colectivo se rescataron conceptos e ideas de las maestras y maestros acerca de la educación inclusiva que le permiten advertir que el profesorado necesita innovar sus actividades para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo. La razón del cambio obedece a que en el aula todo el alumnado necesita participar en las actividades de aprendizaje, que el estudiantado es el centro del quehacer docente y que el equipo de USAER, ha incidido favorablemente en este camino.

Frente a este dominio de ideas centrales de los principios de la inclusión como política, se advierte la falta de uso de lenguaje inclusivo, elemento de gran importancia para el reconocimiento de todas y todos. Pues que, “el hecho de emplear términos masculinos para referirse al sexo femenino quita visibilidad a las mujeres” (Lledó, 2002, citado por Royo, E., Aznar, M., Peñarrubia, C., Mañé, J. & Santolaya, M., 2021, p. 283). Así pues, si se quiere formar una cultura inclusiva es primordial fomentar prácticas donde se use dicho lenguaje inclusivo para hacer parte a todas las personas, sin discriminar o minimizar a nadie por su género.

### **3.2 Diseño y descripción de las estrategias para el aula inclusiva**

Para concretar acciones que fomenten la inclusión educativa en la escuela orientada a la construcción de culturas y prácticas inclusivas, es fundamental que las y los docentes y directivo conozcan y apliquen diversas estrategias y acciones tangibles que

sirvan de base para prácticas pedagógicas en las que converjan los tres ámbitos que caracterizan a un plantel inclusivo: político, cultural y práctico.

Por lo tanto, se ve la necesidad de capacitar a las y los profesores ante la información y estrategias prácticas que orienten la puesta en marcha de esta política educativa, para que adquiera sentido, el principio educativo de ofrecer igualdad de oportunidades a todas y todos los estudiantes.

Hay que considerar que:

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos (Martinic, 2008, citado por Calvo, 2013, p. 6).

Dicho esto, es el profesorado quien tiene mayor impacto en el aprendizaje del estudiantado, de modo que influyen sus actitudes, las estrategias, metodologías y recursos que implementan en su práctica diaria, siendo estas, las que determinan el logro o no de los aprendizajes esperados.

Por esta razón surge la necesidad de capacitar a las y los docentes en materia de la inclusión educativa. La capacitación se entiende como:

Un proceso, porque está formada por una serie de etapas que facilita al colaborador [...] el desarrollo conocimientos, mejora sus habilidades y comportamientos, para desempeñar el puesto de trabajo encomendando, facilitándole las oportunidades de crecimiento [...]. La capacitación lo que busca principalmente es que no solo el colaborador [...] se empape de conocimientos, sino, que también se aprecie en la transformación de su actitud para que pueda ser más eficiente (Pain, 2012, citado por Rodríguez, 2017, s/p.).

En otras palabras, la capacitación es un proceso que permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar acciones de manera adecuada y eficiente, en aras de mejorar y facilitar el trabajo.

En la educación, la capacitación se entiende como “un componente necesario que habilita a los docentes para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiados de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida” (Herdoiza, 2004, p. 12).

Así pues, la capacitación docente permite adquirir competencias para mejorar la calidad educativa, y por su parte, favorecer positivamente las condiciones de vida de las y los estudiantes. Además, cabe resaltar que cada día, se presentan retos para el profesorado, por lo cual, ellas y ellos deben contar con las herramientas necesarias para enfrentarlos de la mejor manera priorizando el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2017).

Por esa razón es de gran importancia ofrecer distintos cursos y talleres para que los docentes logren desarrollar competencias, estrategias y actitudes que propicien una educación inclusiva en la escuela y el aula. Ya que, al desarrollar tales aspectos, se puede apostar a que brinden mayores oportunidades de acceso, permanencia y promoción a todas y todos los alumnos, y por consiguiente que se satisfagan las necesidades educativas de cada una y uno con la misma igualdad y equidad.

De ahí que, con base en los resultados del cuestionario “Concepciones pedagógicas de la educación inclusiva” se diseñó una estrategia de capacitación para sensibilizar para la acción, entendiendo la sensibilización como el preámbulo en el que el profesorado toma conciencia sobre su función transformadora en materia de inclusión como praxis.

Un taller es “un espacio de trabajo en grupo en el que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivos favorecer la participación y el

aprendizaje colaborativo” (Kac, 2012, p.1). De modo que, aprender haciendo abre la posibilidad a las y los participantes de involucrarse en las actividades con un sentido formativo y práctico. Las acciones que se realizan responden a los intereses, necesidades y posibilidades de un grupo (Kac, 2012).

De tal manera que esta estrategia permite que se favorezcan el aprendizaje, la participación, y la colaboración de los participantes a través de la realización de distintas actividades. Además, promueve el dialogo, la narración, la argumentación y expresión de ideas y opiniones para la toma de decisiones, establecer metas y funciones compartidas, así como los medios para lograrlo (Rodríguez, 2012).

EL diseño de dicha capacitación, que lleva por nombre: *Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción en la primaria “Luis de la Rosa”*, el cual se realizó en función de las percepciones que se analizaron en el cuestionario CCPEI aplicado a docentes y directivo de la institución, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad escolar, población docente y autoridades directivas, y con ello promover y construir escuelas y aulas inclusivas que permitan la participación y aprendizaje de todo el alumnado. La capacitación, está a cargo de la docente de educación especial, se eligieron contenidos y temas que favorezcan el aprendizaje de conceptos, principios, funciones y estrategias de la educación inclusiva.

Se establecieron cuatro sesiones, una sesión por semana con una duración de 2 horas cada una, los días viernes 04, 11, 18 y 25 de marzo del 2022, así que se elaboró un programa para el taller, donde se especifica lo siguiente:

Tabla 12. Programa del Taller para docentes y directivo del plantel.

<b>APRENDIZAJE PARA UNA CULTURA INCLUSIVA: SENSIBILIZAR PARA LA ACCIÓN EN LA PRIMARIA “LUIS DE LA ROSA”</b>	
<b>Docente</b>	Karen Alejandra González Contreras.
<b>Periodo</b>	04 al 25 de marzo del 2022.
<b>Modalidad</b>	Presencial
<b>Horario</b>	Los días viernes: 04, 11, 18 y 25 de marzo del 2022.
<b>Tiempo</b>	4 sesiones de 2 horas cada una. De 11:00am a 1:00pm
<b>Lugar</b>	Primaria “Luis de la Rosa” de la comunidad de Saín Bajo, Saín Alto, Zacatecas.
<b>DESCRIPCIÓN DEL TALLER</b>	
<p>El taller “Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción en la primaria “Luis de la Rosa” tiene como propósito hacer conciencia con el profesorado de la institución sobre la educación inclusiva para lograr aulas y escuelas que brinden igualdad de oportunidades a todas y todos los alumnos.</p> <p>La inclusión como política educativa, busca brindar una educación para todas y todos, donde se valore y respete la diversidad y se ofrezcan acciones para eliminar las BAP, de tal modo, que todo el estudiantado acceda a los aprendizajes y participación en las diferentes actividades que se realizan en la institución.</p>	
<b>COMPETENCIAS A DESARROLLAR</b>	
<p><b>1) Competencias genéricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades para procesar y analizar información precedente de diversas fuentes.</li> <li>• Integra conocimientos teóricos y prácticos.</li> <li>• Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.</li> <li>• Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.</li> </ul> <p><b>2) Competencias específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza críticamente la importancia de la educación inclusiva.</li> </ul>	



- Conoce programas que fomentan la educación inclusiva.
- Diseña y aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan a todas y todos los alumnos.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL:

Sensibilizar al profesorado de grupo y directivo de la institución para promover y construir escuelas y aulas inclusivas que permitan la participación y aprendizaje de todo el alumnado en las diferentes actividades que se realizan a través de un taller impartido por docente de educación especial.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar conceptos y principios de la educación inclusiva.
- Identificar conceptos, funciones, principios del DUA.
- Diseñar y aplicar estrategias para propiciar la educación inclusiva en las aulas y en la escuela.

SESIONES	PRODUCTOS A OBTENER	RECURSOS
Sesión I: Acercamiento a la educación inclusiva. Sesión II: Estrategias para fomentar la educación inclusiva. Sesión III: El DUA como modelo para la inclusión en el aula. Sesión IV: Reflexión sobre lo aprendido en el taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infografía por los docentes referente a la educación inclusiva.</li> <li>• Fotografías de alguna actividad implementada en el grupo.</li> <li>• Planeación DUA.</li> <li>• Lista de compromisos de las y los docentes y directivo para continuar promoviendo la educación en el aula y en la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Computadora</li> <li>• Celular</li> </ul>

## CRONOGRAMA DE SESIONES

### Sesión 1: Acercamiento a la educación inclusiva (04 de marzo del 2022)

Temas	Actividad didáctica	Referencia
-Educación inclusiva	-Exposición de docente de USAER. -Estrategia <i>¿Qué significa ser incluyente?</i> De Velásquez & Frola, 2012.	-Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y

-Diferencia entre integración e inclusión. -Conceptos de NEE y BAP -Diversidad -Lenguaje inclusivo.	-Retroalimentación con cuestionario elaborado en <i>Kahoot</i> . -Infografías elaboradas por docentes de la institución sobre los temas abordados.	dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. -Escuelas incluyentes. Competencias docentes para la atención a la diversidad en el marco de las reformas curriculares. -Lenguaje Inclusivo en el Grado de Magisterio en Educación Primaria: Experiencia docente y percepción del alumnado de Educación Física.
<b>Sesión 2: Estrategias para fomentar la educación inclusiva (11 de marzo del 2022)</b>		
<b>Temas</b>	<b>Actividad didáctica</b>	<b>Referencia</b>
Estrategias para fomentar la educación inclusiva en las aulas.	-Exposición docente. -Estrategia <i>Trabajando con los niños en un ambiente de inclusión</i> de Velásquez & Frola, 2012. -Reflexión sobre la importancia de fomentar la inclusión desde el profesorado. -Tarea: Aplicar alguna actividad de la estrategia en su grupo.	-Escuelas incluyentes. Competencias docentes para la atención a la diversidad en el marco de las reformas curriculares.
<b>Sesión 3: El DUA como modelo para la inclusión en el aula (18 de marzo del 2022)</b>		
<b>Temas</b>	<b>Actividad didáctica</b>	<b>Referencia</b>
DUA: Antecedentes teóricos, conceptos, principios, planeación.	-Obtener conocimientos previos a través de Padlet. -Exposición docente. -Formato de planeación DUA. -Planeación DUA elaborada por docentes.	-El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. - El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje.
<b>Sesión 4: Reflexión sobre lo aprendido en el taller (25 de marzo del 2022)</b>		
<b>Temas</b>	<b>Actividad didáctica</b>	<b>Referencia</b>
-Reflexión sobre la educación	-Foro con docentes y directivo para reflexionar a partir de cuestionamientos que hará docente de USAER.	No aplica.

<p>inclusiva, la aplicación de estrategias y el DUA en las aulas.</p>	<p>-Lista de compromisos para fomentar la educación inclusiva en la escuela y el aula. -Encuesta de satisfacción del taller.</p>	
<p><b>REFERENCIAS</b></p> <p>Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). <i>Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación</i>. México: SEP.</p> <p>Velásquez, J. &amp; Frola, P. (2012). <i>Escuelas incluyentes. Competencias docentes para la atención a la diversidad en el marco de las reformas curriculares</i>. México: Frovel Educación. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de <a href="https://docplayer.es/14420006-Patricia-frola-escuelas-incluyentes-jesus-velasquez.html">https://docplayer.es/14420006-Patricia-frola-escuelas-incluyentes-jesus-velasquez.html</a></p> <p>Royo, E., Aznar, M., Peñarrubia, C., Mañé, J. &amp; Santolaya, M. (2021). Lenguaje Inclusivo en el Grado de Magisterio en Educación Primaria: Experiencia docente y percepción del alumnado de Educación Física. Ponencia presentada en 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation, Madrid, España. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de: <a href="https://www.researchgate.net/profile/Joaquin-Fuentes-Del-Burgo/publication/356527015_Promocion_de_las_STEM_El_curso_de_verano_Taller_de_Construccion_Sostenible/links/619f4ff607be5f31b7b645a2/Promocion-de-las-STEM-El-curso-de-verano-Taller-de-Construccion-Sostenible.pdf#page=297">https://www.researchgate.net/profile/Joaquin-Fuentes-Del-Burgo/publication/356527015_Promocion_de_las_STEM_El_curso_de_verano_Taller_de_Construccion_Sostenible/links/619f4ff607be5f31b7b645a2/Promocion-de-las-STEM-El-curso-de-verano-Taller-de-Construccion-Sostenible.pdf#page=297</a></p> <p>Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). <i>El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje</i>. Panamá: UNICEF. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <a href="https://www.unicef.org/lac/media/7436/file">https://www.unicef.org/lac/media/7436/file</a></p> <p>Acevedo, J., (2020, julio, 21). <i>Inclusión, tecnologías y educación matemática. Enseñanza en/para la diversidad en tiempos retadores</i>. Recuperado de: <a href="http://funes.uniandes.edu.co/22460/1/Acevedo2020Inclusion.pdf">http://funes.uniandes.edu.co/22460/1/Acevedo2020Inclusion.pdf</a>, fecha de consulta: 27 de abril de 2022.</p>		

Fuente: Elaboración propia, 2022.

A pesar de que el cuestionario se aplicó a los nueve docentes y un directivo que laboran en la escuela, decidieron participar en la capacitación solo seis docentes.

La primera sesión titulada: *Acercamiento a la educación inclusiva*, se inició presentando a grandes rasgos el análisis del cuestionario CCPEI que se aplicó en el mes de noviembre, con la finalidad de dar a conocer los conocimientos previos que tenían las y los docentes antes del taller. Se brindó una exposición<sup>11</sup> al profesorado donde se abarcaron temas como: qué es la educación inclusiva, cuáles con sus características, qué pretende, y cuáles han sido los avances que ha tenido; diferencia entre integración e inclusión; análisis de los conceptos NEE, BAP y diversidad, además como se entienden éstos en la inclusión y por último el lenguaje inclusivo y la relevancia que tiene.

*Fotografía 1. Primera sesión del taller aplicado con docentes del plantel*



Fuente: Propiedad de la autora, 2022.

También se emplearon algunas actividades: *¿Un mundo especial o un mundo de todos?* y *No es un favor es un derecho*, de la estrategia *¿Qué significa ser*

---

<sup>11</sup> Se puede visualizar la presentación en PowerPoint en el siguiente link de Drive: <https://drive.google.com/file/d/1rKiVreY8KXGIUKhMdhantWTRH3tTKrCw/view?usp=sharing>

*incluyente?* que se tomaron de Velásquez & Frola (2012), que permiten reflexionar en torno a la educación inclusiva y en la experiencia docente que cada una y uno tiene en la atención de alumnas y alumnos que enfrenta BAP. La primera actividad tiene como propósito dar a conocer la opinión de las y los participantes sobre la inclusión educativa, además reflexionar sobre las y los alumnos que enfrentan BAP en cada una de las aulas (Velásquez & Frola, 2012). Según la y el autor proponen que esta actividad se realiza de la siguiente manera:

- 1.- Formar equipos de 5-6 participantes
2. En una tarjeta blanca solamente contestarán la siguiente pregunta: ¿Estás a favor o en contra de incluir los niños con necesidades especiales en las actividades que se hacen de manera cotidiana en el aula regular?
3. Hacer un conteo rápido de los SI –NO y hacer una sencilla gráfica de barras en el rotafolio o pizarrón (Velásquez & Frola, 2012, p. 91).

Aunque la actividad propone que sea en equipos, se realizó en plenaria debido a que fueron pocos docentes que asistieron a cada una de las sesiones. Es una actividad que proporcionó la mirada de las y los docentes hacia los derechos y la atención de alumnas y alumnos que enfrentan BAP en las aulas.

Después de abordar el concepto de BAP, se compartieron reflexiones en plenaria sobre los cuestionamientos: ¿Cuáles BAP creen que enfrentan las y los alumnos de la escuela primaria "Luis de la Rosa"? y específicamente, ¿Cuáles son las BAP que realmente tiene su alumnado?

La segunda actividad *No es un favor, es un derecho*, busca hacer conciencia con el profesorado sobre el derecho a la educación que tiene toda persona (Velásquez & Frola, 2012). La actividad consiste en:

1. Indicar las lecturas a todo el grupo para que las revisen individualmente.
2. Después de su análisis [...] propiciar una puesta en común de las ideas más importantes que los participantes quieran exponer (Velásquez & Frola, 2012, p. 93).

Para esta actividad se utilizó el capítulo I de esta investigación para analizar los referentes de la educación inclusiva en el nivel primaria. Las y los maestros

comentaron en plenaria las ideas más importantes de dicha información. A partir de esto, se reflexionó con base en: ¿Estamos trabajando bajo la integración o inclusión en la escuela? ¿A qué creen que se debe? ¿Cómo podemos cambiar eso? Cada maestro dio su opinión haciendo referencia al trabajo que llevan en el aula y al trabajo que se ha realizado en el servicio de USAER.

Como retroalimentación se brindó un cuestionario realizado en la página de Kahoot.it donde el profesorado respondió una serie de preguntas de los temas abordados en esta sesión.

*Imagen 1. Podio y marcador de resultados de cuestionario en Kahoot*



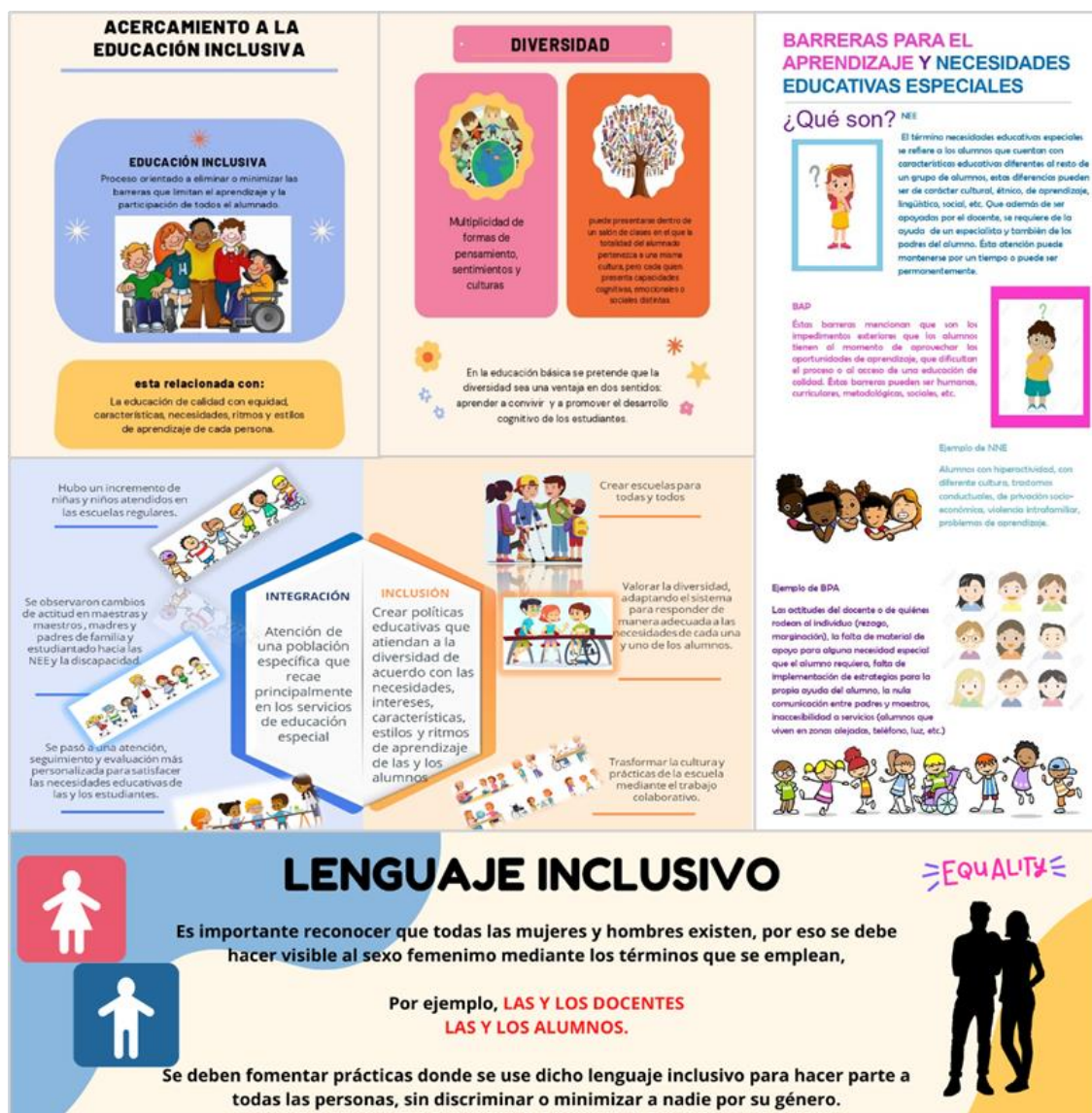
Fuente: Elaboración a partir de cuestionario de *Kahoot*, 2022.

Esta imagen arroja los primeros tres lugares de respuestas correctas del cuestionario que se diseñó en *Kahoot* como retroalimentación de la sesión. Se puede observar el número de respuestas correctas y la puntuación que la plataforma dio a cada uno de ellos. Además, se muestra el marcador de la puntuación de las y los seis docentes que participaron en el cuestionario.

Como producto, se pidió que elaborarán una infografía que se colocará en el periódico mural de la escuela al término del taller con dos propósitos: divulgar información esencial sobre lo qué es la educación inclusiva y mostrar a la comunidad escolar el producto de las estrategias implementadas. Las y los

maestros, eligieron un tema para elaborar la infografía<sup>12</sup>: Conceptos de educación inclusiva y diversidad, diferencia de inclusión e integración, conceptos de NEE y BAP y lenguaje inclusivo.

Imagen 2. Infografía elaborada por docentes durante sesión I



Fuente: Elaboración por profesorado de la escuela a partir de exposición de docente de USAER, 2022.

En la segunda sesión: *Estrategias para fomentar la educación inclusiva*, se comenzó con una breve retroalimentación de la primera sesión donde se mostraron

<sup>12</sup> Se pueden ver con mayor calidad en el siguiente link de drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1m-mPWzqFeXinlikz3HiXJ64xV3PorTWU?usp=sharing>

las infografías elaboradas por cada uno de las y los profesores. Después se realizó un análisis de la práctica docente mediante lluvia de ideas que respondieran a los siguientes cuestionamientos: ¿Fomentan la inclusión en el aula? ¿Qué acciones realizan para fomentarla? ¿Qué impacto o qué cambios han tenido esas acciones? Cada docente respondió a los cuestionamientos.

*Fotografía 2. Segunda sesión del taller aplicado con docentes del plantel*



Fuente: Propiedad de la autora, 2022.

Después, se realizó una exposición<sup>13</sup> a las y los maestros sobre distintas actividades para fomentar ambientes inclusivos dentro del aula, específicamente, se presentaron las actividades de la estrategia *Trabajando con los niños en un ambiente de inclusión*, de Velásquez & Frola, (2012), las cuales tienen como propósito trabajar con niños de escuelas que han integrado a estudiantado que enfrentan BAP en las aulas, para propiciar cambios de actitud y aceptación ante la diversidad (Velásquez & Frola, 2012). Se dieron a conocer seis actividades que conforman esta estrategia, las cuales se pueden ver en la siguiente tabla, donde se especifica el nombre y en qué consiste cada una.

---

<sup>13</sup> Se puede visualizar la presentación en PowerPoint en el siguiente link de Drive: [https://drive.google.com/file/d/1xQp9AY\\_jyjt-o88\\_Dh-hEm05A45tEjuF/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1xQp9AY_jyjt-o88_Dh-hEm05A45tEjuF/view?usp=sharing)



Tabla 13. Actividades de la estrategia Trabajando con los niños en un ambiente de inclusión.

Nombre de la actividad	¿En qué consiste?
1.- ¿Qué es un amigo?	<p>Se inicia lanzando una serie de preguntas al aire y a manera de lluvia de ideas los integrantes expresan su opinión conduciendo a resaltar principios éticos de apoyo a las necesidades de los demás.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es un amigo?</li> <li>2. ¿Qué convierte a alguien en un buen amigo?</li> <li>3. ¿Quién necesita ayuda? ¿Quién no necesita ayuda? ¿Por qué?</li> <li>4. ¿Qué es lo especial del mejor amigo?</li> <li>5. ¿Qué cosas te hacen sentir miedo?</li> <li>6. ¿Qué te hace sentir bien?</li> </ol> <p>A partir de las respuestas se podrán defender puntos de vista y llegar a conclusiones.</p>
2.- Evaluando mi día.	<p>En esta actividad las y los niños se sientan en círculo al final del día y libremente completan las frases que la o el docente lanza al aire: Yo disfruté...Lo que más me gusto hoy fue... Hoy tuve un problema con... Me sentí mal cuando...Me dio miedo cuando...</p> <p>En esta dinámica todas y todos los niños externalizan sus temores, alegrías, sentimientos positivos y negativos en general y pueden retomarse los conflictos sobre la aceptación o rechazo hacia de las y los chicos que enfrentan BAP asociadas a una condición o discapacidad.</p>
3.- La niñografía	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Las y los niños se ubican en el patio escolar o en espacio amplio.</li> <li>2. Preparan el papel Bond suficiente para que quepa su silueta en tamaño natural.</li> <li>3. Lo extienden en el suelo y acostándose sobre el papel, le piden a otra u otro compañero que dibuje su contorno con el plumón y luego invierten la actividad.</li> <li>4. Una vez que cada uno tiene su silueta dibujada van a formar con el alumnado un círculo grande, poniendo su silueta a sus pies</li> <li>5. Se le dan 6 tarjetas o etiquetas blancas a cada niña y niño, y se les pide que anoten 3 cosas buenas que ellos saben que tienen (atributos personales positivos, virtudes, etcétera).</li> <li>6. En las otras tres tarjetas pondrán 3 cosas buenas que observan en su compañera o compañero que tienen al lado derecho y se las colocarán a la silueta.</li> </ol> <p>Al final todos leen lo que dice su silueta y se refuerza la idea integradora: Todos tenemos cualidades y rasgos positivos, es bueno que lo podamos externalizar y hacérselos saber al otro.</p>

4.- El mantel	<p>En una cartulina se dibuja un tenedor, un plato, un cuchillo y una cuchara.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guarda la cartulina cerca de ti en donde el alumnado no puedan verla.</li> <li>2. Coloca sobre el escritorio diferentes objetos, por ejemplo: un carrito de juguete, una pieza de rompecabezas, unas crayolas, una engrapadora.</li> <li>3. Además de objetos diferentes sobre el escritorio, pon también un plato, un vaso, un tenedor, un cuchillo y una cuchara.</li> <li>4. Pide una o un alumno voluntario que quiera pasar al frente.</li> <li>5. Muéstrale el escritorio y dale una orden en un idioma que no conozca, por ejemplo: “De tafel”</li> <li>6. La o el alumno empezará a utilizar los objetos del escritorio de diferente manera.</li> <li>7. Repite la orden con diferentes entonaciones, lento, de manera más autoritaria, actuando desesperado. Pero no ayudes a la alumna o alumno. con gestos ni señalando.</li> <li>8. Después de varios intentos en que el alumno no comprenda la orden, saca la cartulina, asegúrate de mostrarla a todo el grupo.</li> <li>9. Pon la cartulina sobre el escritorio y ayuda físicamente a la o el alumno primero a colocar el plato sobre el contorno, después el vaso y deja que continúe sin ayuda.</li> <li>10. Cuando complete la actividad aplaude y felicitar a la o el niño.</li> <li>11. Pregunta a tu estudiante cómo se sintió. Invita a los demás alumnos a compartir sus opiniones.</li> <li>12. Explica al estudiantado sobre los retos de comunicación para los alumnos con autismo. Resalta la importancia de guías y apoyos visuales.</li> </ol>
5.- Caballos y jinetes en acción.	<p>Es una actividad grupal, se forman parejas y se les dice a los alumnos que uno será el jinete y otro el caballo, el primero se colocará detrás del otro. Se les da la explicación de que el caballo es ciego (se le pone una venda en los ojos) y el jinete es mudo. Ellos deberán atrapar a otros compañeros que se desplazarán con el área de juego dando saltos en una sola pierna.</p> <p>Previo al inicio de la actividad pueden ponerse de acuerdo en algún código para entenderse, por ejemplo: le jala la oreja derecha para que dé vuelta en esa dirección, la izquierda para que vire al contrario, las dos sigue de frente. En pareja van a decidir con que lenguaje deben entenderse.</p> <p>El caballo será el único que puede atrapar estirando la mano, si toca a uno de sus compañeros “con solo una piernita” éste deberá de salir del juego.</p>

Fuente: Elaboración a partir de Velásquez & Frola, 2012, pp. 107-110.

El profesorado, reflexionó a partir de la presentación de las estrategias respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué les parecieron las actividades? ¿Creen que son útiles estas estrategias para fomentar la educación inclusiva?, ¿Consideran que pueden aplicarse en cualquier grupo?, ¿Qué ajustes harían a las estrategias?

Asimismo, se analizó sobre la importancia de fomentar la inclusión educativa por parte de las y los docentes y cómo influyen en los procesos de participación y aprendizaje. Como producto, se encargó de tarea escoger una de las actividades propuestas en esta sesión o alguna que ellos diseñaran para aplicarla en su grupo<sup>14</sup> con la finalidad de fomentar la inclusión educativa dentro del aula.

*Fotografía 3. Evidencia de actividad “La niñografía” aplicada por Do1*



Fuente: Propiedad de Do1, 2022.

Como evidencia de trabajo, tomaron fotos y elaboraron un pequeño escrito como reflexión donde se especifique: ¿qué pasó durante la actividad? ¿qué pensaron las y los alumnos? ¿Cómo se dio la actividad? ¿Tuvieron dificultades?

---

<sup>14</sup> Se tomó solamente una fotografía de un docente, pero se pueden observar las demás evidencias de las y los demás profesores en el siguiente link de Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1ttsGC-KT2JOWRWBKUS06D2ogA1P9P20Z?usp=sharing>

Tabla 14. Escrito de reflexión de Do1 sobre actividad aplicada.

Palabras textuales de Do1
<p>Esta actividad fue muy fructífera ya que se pudieron incluir a todas y todos los alumnos de primer grado sin importar sus áreas de oportunidad y sus fortalezas.</p> <p>Los y las alumnas se divirtieron realizando la silueta de sus compañeros pues es algo nuevo para ellos y muy divertido, creo que como docente debo de seguir aplicando este tipo de actividades pues se incluyen a todas las y las alumnas y la emoción a la actividad fue muy gratificante.</p> <p>Lo que respecta a la escritura de tres cosas buenas que tenía los y las alumnas provocó un poco de dificultad pues no sabían que escribir después de varios ejemplos comenzaron a escribirlas en los papelitos sus virtudes que tenía cada uno de ellos y de ellas.</p> <p>Varios alumnos batallaron en la escritura de sus palabras pues aún no adquieren al cien el proceso de lecto-escritura a ellos y a ellas se les estuvo apoyando en el dictado de sus virtudes de acuerdo a lo que mencionaban ellos mismos.</p> <p>En grandes rasgos la actividad los motivo y tuvieron un rato de distracción y cambio de actividad del aula de clases, pues fue en el patio de la escuela y eso también los alegró.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de escrito realizado por Do1, 2022.

Antes de comenzar la tercera sesión, se dio un espacio para hacer el análisis de las actividades que aplicaron en sus grupos. Cada docente comentó su experiencia en la actividad, mostraron las fotografías que tomaron y leyeron el escrito sobre la reflexión que hicieron con sus alumnas y alumnos.

En la tercera sesión: *El DUA como modelo para la inclusión en el aula*, inició con la recolección de conocimientos previos sobre este modelo, se recabó la información en la plataforma de Padlet<sup>15</sup> (Anexo D), donde cada una y uno de los profesores respondieron a las siguientes preguntas: ¿contemplan la diversidad que existe en su salón en sus actividades diarias y cómo? ¿qué elementos contemplan en su planeación? ¿qué ajustes razonables realizan en sus actividades? ¿Realizan actividades para todo el alumnado? ¿cómo presentan los contenidos al alumnado? ¿qué estrategias utilizan? ¿qué recursos emplean? ¿qué toman en cuenta antes

<sup>15</sup> Se puede visualizar en el siguiente link: <https://padlet.com/karenaleglz95/8vjb1d6faoswhrp1>

de planear? ¿enseñan los mismos contenidos a todo el alumnado y por qué?  
¿alguna vez han escuchado sobre el DUA y qué saben sobre este modelo?

*Fotografía 4. Tercera sesión del taller aplicado con docentes del plantel*



Fuente: Propiedad de la autora, 2022.

A partir estos cuestionamientos, se proyectó una presentación<sup>16</sup> de PowerPoint donde dio a conocer al profesorado: qué es el DUA; sus orígenes y bases como lo son el diseño universal, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la neurociencia y psicología cognitiva, la cual abarca las redes neuronales que se activan durante el aprendizaje (Centro para la Tecnología Especial Aplicada, 2008, citado por Acevedo, 2020). Asimismo, se informó sobre los tres principios del DUA: proporcionar múltiples medios de representación. 2) brindar variadas formas para la acción y la expresión. Y 3) Proporcionar múltiples formas de participación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014). Se realizó una retroalimentación para rescatar y recordar la información más relevante de la sesión, consistió en responder una serie de preguntas realizadas en la página web de Wordwall.net

---

<sup>16</sup> Se puede ver la presentación de PowerPoint en el link: [https://drive.google.com/file/d/1v\\_luk3YOnbt8OyByPXaUjTBe2Uy2GQ0r/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1v_luk3YOnbt8OyByPXaUjTBe2Uy2GQ0r/view?usp=sharing)

Imagen 3. Ejemplo de pregunta del cuestionario elaborado como retroalimentación de DUA



Fuente: Elaboración propia a partir de información sobre DUA, 2022.

En este caso, se diseñó un cuestionario de retroalimentación del DUA<sup>17</sup> mediante un juego, donde aparece la pregunta en la parte de debajo de la pantalla y el jugador se tiene que mover hacia la respuesta correcta.

Después se compartió con las y los docentes un formato de planeación del DUA que contempla los principios mencionados en la exposición de PowerPoint, con la finalidad de favorecer el aprendizaje y participación de todo el estudiantado. Se abordaron todos los aspectos que contiene y se aclararon las dudas que surgieron sobre éste (Anexo E).

Como producto de esta sesión, se organizó al profesorado en dos equipos de tres integrantes, para elaborar un ejemplo de una planeación de clase con el formato DUA, se pidió al profesorado que eligieran un aprendizaje esperado y consideraran las características de su grupo para el diseño de la misma. Al finalizar la dieron a conocer en plenaria. Como evidencia, se tomó una de las planeaciones

<sup>17</sup> Cuestionario de retroalimentación DUA: <https://wordwall.net/es/resource/30217702>

elaboradas por las y los docentes, la que se consideró que cumplió con los aspectos abordados durante la sesión<sup>18</sup>.

Tabla 15. Ejemplo de planeación DUA elaborada por docentes.

<b>TEMA:</b>	<b>El cuento</b>
<b>APRENDIZAJE ESPERADO:</b>	<i>Que las y los alumnos reconozcan las partes del cuento</i>
<b>BARRERAS QUE PRETENDO ELIMINAR</b>	<i>Pedagógicas: Rigidez del currículo. Actitudinales: Rechazo hacia algunas y algunos alumnos. Organizativos: Falta de tiempo en las actividades a realizar.</i>
<b>OBJETIVOS:</b>	<i>-Que las y los alumnos reconozcan las características del cuento.</i>
<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>	
<b>RED AFECTIVA MULTIPLES FORMAS DE COMPROMISO</b>	<b><i>¿Qué estrategias se plantean para beneficiar la motivación e implicación del alumnado en las actividades?</i></b> <i>Rescatar conocimientos previos mediante un juego con material concreto. Fomentar la participación de los estudiantes con preguntas que tomen en cuenta sus intereses.</i>
<b>RED DE CONOCIMIENTO MÚLTIPLES FORMAS DE PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b><i>¿Qué opciones se utilizarán en la sesión para favorecer y la comprensión de la temática desde los diferentes canales preferentes para el aprendizaje?</i></b> <i>Presentación de un cuento mediante un video proyectado. Uso de memorama digital con las partes y características del cuento. Representación de una obra de teatro mediante tik tok</i>
<b>RED ESTRÁTEGICA MULTIPLES FORMAS DE EXPRESIÓN Y ACCIÓN</b>	<b><i>¿Qué opciones se plantean para permitir la expresión y la acción de las y los participantes frente al tema?</i></b> <i>Promover mediante palabras de aliento cuando la y el alumno lo haga bien. Tratar de autoevaluar sus fallas, mediante la reflexión y la autocrítica.</i>

Fuente: Elaboración por docentes a partir de la información de DUA, 2022.

Además, para facilitar la realización de la planeación DUA, se les brindó un ejemplo de cómo hacerlo, donde se considere a todas y todos los alumnos de un grupo, ofreciendo diversas estrategias, materiales y actividades.

Para terminar la sesión se reflexionó sobre el DUA como modelo para favorecer la inclusión, tomando como base las siguientes preguntas: ¿Podrían

<sup>18</sup> La planeación elaborada por el equipo 2, se puede ver en: [https://drive.google.com/drive/folders/118GsmjX3EJuwJ9\\_DWsoS6m\\_oBVQldV0?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/118GsmjX3EJuwJ9_DWsoS6m_oBVQldV0?usp=sharing)

llevar el modelo DUA en las aulas? ¿Por qué? ¿Qué hace falta para llevar el modelo DUA en las aulas? ¿Qué consideran más importante del modelo DUA? ¿Consideran que es un modelo para la inclusión? ¿Creen que son funcionales las planeaciones DUA? ¿Cuáles son las diferencias de la planeación DUA a la planeación que realizan normalmente? ¿Podrían aplicar la planeación que diseñaron? ¿Consideran que la planeación que diseñaron atiende las necesidades de todas y todos los alumnos?

En la última sesión: *Reflexión sobre lo aprendido en el taller*, comenzó con un foro para a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿Consideran que se puede llevar a cabo la educación inclusiva en la escuela? ¿Qué nos hace falta para lograrlo? ¿Cuáles retos surgen para construir escuelas y aulas inclusivas? ¿En qué medida influye el personal docente y directivo? ¿Cómo se beneficiaría el alumnado con una educación inclusiva?

*Fotografía 5. Cuarta sesión del taller aplicado con docentes del plantel*



Fuente: Propiedad de la autora, 2022.

Con base en las respuestas brindadas, se elaboró una lista de compromisos por las y los docentes para fomentar la educación inclusiva en la escuela y el aula; la cual se muestra en la siguiente imagen.



Imagen 4. Compromisos establecidos por docentes para la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia a con base en opiniones de docentes del plantel, 2022.

Cada docente brindó sus aportaciones y opiniones a través de una lluvia de ideas para establecer los compromisos que llevarán a cabo en el aula y en la escuela, con la finalidad de crear culturas y prácticas inclusivas.

Por último, los docentes respondieron a la pregunta ¿qué aprendí durante este taller? Utilizando la herramienta de Padlet (Anexo F). Y se aplicó una encuesta de satisfacción para conocer su punto de vista de la capacitación recibida.<sup>19</sup>

<sup>19</sup>Encuesta de satisfacción:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzfZhTcKV0SdASXfbNSqIVUBLbWMeEo49wNDB89cIX0\\_xw9A/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzfZhTcKV0SdASXfbNSqIVUBLbWMeEo49wNDB89cIX0_xw9A/viewform?usp=sf_link)

Cabe mencionar que, al finalizar el taller, se elaboró un periódico mural con dos propósitos: divulgar información esencial sobre lo qué es la educación inclusiva y mostrar a la comunidad escolar los productos realizados.

*Fotografía 6. Periódico mural sobre el taller realizado con docentes*



Fuente: Propiedad de la autora, 2022.

Por primera vez, el periódico mural reflejaba algo más que la conmemoración de fechas relevantes en el calendario cívico. Ahora mostraba los primeros pasos de la práctica docente inclusiva.

### **3.3 Resultados del taller, *Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción***

Después de examinar las evidencias realizadas en el taller por el profesorado, en la primera sesión se puede decir que las y los docentes analizaron críticamente la importancia de la educación inclusiva, así que se cumplió el objetivo que se planteó.

Durante la exposición se reflexionó a partir de diferentes cuestionamientos donde las y los maestros mencionaron que la integración y la inclusión han traído beneficios para la educación, entre ellos están:

- Se observan cambios positivos en la actitud del profesorado ante alumnado que presenta alguna dificultad.
- Las y los docentes tratan de realizar actividades para el estudiantado con que enfrenta BAP.
- Elevaron sus expectativas hacia las y los niños que enfrentan BAP asociadas a una condición o una discapacidad.
- No sobreproteger a las y los alumnos con discapacidad, tratarlos como a las y los demás niños.
- Hay integración en los grupos, en cuanto al ámbito social y al compañerismo, sin embargo, aún es un reto la inclusión para favorecer los aprendizajes de las y los niños que enfrentan BAP asociadas a una condición o una discapacidad, de acuerdo a sus necesidades educativas.

En la actividad 1: *¿Un mundo especial o un mundo de todos?*, mencionaron que están a favor de incluir al alumnado que enfrenta BAP asociadas a una condición o discapacidad en las actividades que realizan las y los docentes dentro del aula, pero en muchas ocasiones desconocen la forma de favorecer sus aprendizajes.

Se reflexionó sobre las BAP que enfrentan alumnas y alumnos de su grupo, y establecieron que la mayoría son pedagógicas, que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje; y actitudinales, que se relacionan precisamente con las expectativas y comportamientos del profesorado, la familia y los demás estudiantes.<sup>20</sup> Se dieron cuenta, que en algunos casos ellas y ellos mismos son barreras por desconocer la manera de apoyarlos dentro del aula.

---

<sup>20</sup> Estos aspectos se describen de manera más amplia en el capítulo II de esta investigación.

En cuanto el análisis de falta de lenguaje inclusivo, comentaron que no se habían percatado de la importancia que tiene éste y cómo afecta su ausencia para la creación de culturas y prácticas inclusivas dentro de la escuela y los demás ámbitos: social, familiar y laboral. No obstante, tras analizarlo, se propusieron hacer uso de éste en su vida cotidiana.

En la actividad 2: *No es un derecho, es un favor*. Se reflexionó en torno a los referentes de la inclusión educativa, de tal forma, que se dieron cuenta que esta política lleva desde los 90's tratando de aplicarse en el sistema educativo, hecho que desconocían. Se sorprendieron porque a pesar de estos años apenas comienzan a notarse cambios hacia la educación inclusiva.

Para finalizar, se hizo conciencia que actualmente en la escuela se está trabajando bajo la integración, no obstante, en algunos aspectos se notan cambios significativos hacia la inclusión, por ejemplo, en el salón de clases, cuando se trata de actividades de convivencia, no existe discriminación hacia el alumnado que enfrenta BAP asociadas a una condición o discapacidad, son aceptados y participan en las actividades, pero en relación a sus aprendizajes, aún se les brindan actividades diferentes al resto e incluso, se prefiere que la docente de USAER trabajé de manera individual en el aula de apoyo.

Como producto, se realizaron infografías, donde se apreció que las y los docentes ya hacen uso del lenguaje inclusivo, lo que da a entender que reconocieron la importancia de éste al dar a conocer información a las y los demás. Además, se observa que quedaron más claros los conceptos y referentes de la educación inclusiva, pues, lograron plasmar la información correctamente utilizando palabras propias, no tan técnicas, de modo que, fueran entendibles para toda la comunidad escolar.

De manera general, el profesorado analizó las acciones que ha realizado dentro del aula para favorecer la creación de culturas y prácticas inclusivas, pero consideran que aún es un reto para el profesorado de grupo por exigencias del sistema educativo: los grupos de estudiantado son de más de 20, lo que limita la atención individualizada dentro del aula; se pide que concluyan un programa de estudios y hay tiempos específicos para ello. Además, porque no están capacitados para atender ciertas condiciones que presentan las y los niños. Y también debido a que afectan las expectativas y el compromiso de los padres de familia hacia sus hijas e hijos que enfrentan BAP.

En la segunda sesión, las y los docentes reflexionaron que, intentan incluir a todas y todos los alumnos en las actividades que realizan, en ocasiones organizan las mismas actividades para todo el grupo, pero al alumnado que enfrenta BAP le encomiendan trabajo con una menor dificultad y le ofrecen mayor apoyo. Además, cuando trabajan en equipos, suelen poner a estudiantes monitores que apoyen a las y los niños que presentan más dificultades.

Se rescató, que a partir de esas acciones que han implementado, han observado cambios, debido a que existe una mayor convivencia y hay más participación entre el estudiantado; han mejorado las expectativas de las y los alumnos que enfrentan BAP asociadas a una condición o discapacidad, con la finalidad de propiciar la independencia durante las actividades que realizan; las y los niños que enfrentan BAP comienzan a ver la necesidad de trabajar en las mismas actividades que sus compañeros porque antes solían tener bajas expectativas en ellos y sólo realizaban actividades sencillas como dibujar y colorear, siendo que si se hacen ajustes a las actividades, pueden realizar actividades de acuerdo al contenido que se está trabajando.

Después de observar las actividades de Velásquez & Frola (2012), que se presentaron, se analizó la funcionalidad para trabajar la inclusión con sus alumnas y alumnos del grupo a cargo, en especial, les agradó la actividad de *La niñografía*, *qué es un amigo* y la de *evaluando mi día*, debido a que son actividades con una complejidad menor así que pueden ser aplicadas en grados sin ningún problema.

En cuanto a ajustes a las actividades, sugirieron en la actividad de *La niñografía* utilizar diferentes materiales como gises o crayolas para pintar en el piso. En la actividad de *El mantel*, consideran que sería importante realizarla de forma individual para lograr un impacto en todas y todos los educandos, ya que de la manera en que se plantea probablemente haya estudiantes que se distraigan y quizá no se logre el objetivo.

Durante la reflexión a los cuestionamientos, mencionan que, muchos maestros son los primeros en poner las barreras que limitan el aprendizaje o la participación de las y los estudiantes en la escuela, por eso, es fundamental trabajar en ello y comenzar a modificar dichas acciones para permitir que el alumnado adquiera herramientas para su vida cotidiana, en igualdad de oportunidades. Asimismo, la familia y el profesorado influyen en las y los niños en las concepciones que ellos tienen, es por eso que, es de gran importancia fomentar valores como el respeto, la convivencia y la valoración de la diversidad desde pequeños para desarrollar actitudes inclusivas de una manera natural.

Como producto, aplicaron una de las actividades presentadas, tomaron fotografías y elaboraron un escrito, para reflexionar sobre ella. Do1 y Do7, aplicaron la actividad de *La niñografía*, Do2 y Do5 implementó la actividad de *evaluando mi día*, Do7, la actividad de *¿qué es un amigo?* y Do3, realizó una actividad que no fue sugerida durante la presentación, titulada *un mundo de colores*. Como evidencia se

tomó como referencia a Do1, ya que se consideró el trabajo más completo y que cumple con todos los requisitos establecidos.

En las fotografías se observa en primer momento, la participación de todas y todos los alumnos del grupo, se apoyan unas y unos a otros para marcar la silueta en el suelo. Después cuando escribieron cualidades, la maestra de grupo, preguntó cuáles eran las cualidades similares a ellas y ellos y cuáles eran diferentes, cada niña y niño dio su opinión, identificando aspectos en los que son parecidos y aquellos que los distinguen. En la reflexión que realizó la docente, menciona que la actividad fue muy gratificante, se observó la inclusión de las y los niños, además, hizo ajustes para lograr que todas y todos pudieran participar.

De forma general, las y los docentes consideran que logran incluir a las y los alumnos en actividades que no impliquen contenidos formales, ya que en actividades como las presentadas, suelen realizar ajustes sencillos que permiten la participación de todo el estudiantado. Además, es de gran relevancia realizar actividades como ésta dentro del grupo con más frecuencia para fomentar actitudes positivas que favorezcan y fortalezcan la convivencia y la inclusión.

En la tercera sesión, se le dio a conocer al profesorado el DUA como modelo para fomentar la inclusión en las aulas, por lo tanto, se cumplió el objetivo planteado debido a que, según las respuestas a las preguntas planteadas para obtener conocimientos previos, desconocían de dicho programa.

En relación a los conocimientos previos, se rescató lo siguiente:

- En ocasiones contemplan la diversidad en las actividades diarias, sin embargo, presentan dificultades para trabajar contenidos académicos, a causa de que algunas y algunos alumnos no presentan en NCC del grado en el que se encuentran.

- Promueven la colaboración en clase, lo que favorece al estudiantado que enfrenta BAP.
- En su planeación no contemplan ajustes razonables, cuando suelen realizarlos es al momento de la actividad, en aspectos metodológicos.
- Consideran que es complicado realizar actividades específicas para cada una y uno de los alumnos.
- Mencionan que sí realizan ajustes razonables, que toman en cuenta las características y necesidades individuales de las y los niños, no obstante, en actividades anteriores, comentan que se les dificulta realizar estas acciones, de modo que no se observa mucha coherencia.
- Al momento de presentar los contenidos, siempre rescatan los conocimientos previos para de ahí partir hacia la nueva información.
- Entre los recursos que más utilizan están: el libro de texto, hojas de trabajo impresas, libretas y en ocasiones videos y material manipulable.
- Los aspectos que toman en cuenta antes de planear son: el tema, uso de materiales que sean de fácil acceso, las necesidades del alumnado, motivación de las y los niños, las características y necesidades del grupo en general.
- En su mayoría enseñan los mismos contenidos a todo el alumnado.

Durante la presentación de PowerPoint, las y los maestros comentaron que no conocían el DUA ni en qué consistía, pero lo consideran importante porque en los consejos técnicos escolares de las escuelas se comienza a hablar mucho sobre él, debido a que se le está dando más importancia a la educación inclusiva. Además, el formato de planeación DUA que se les presentó es flexible para planear



cualquier tema, porque contempla todos los aspectos para planificar actividades que permitan incluir a todas y todos los alumnos.

En la elaboración de planeación DUA, no presentaron ninguna dificultad, sólo es cuestión de pensar y reflexionar en las necesidades y características individuales (estilos y ritmos de aprendizaje) del alumnado. Además, como se le da peso a la motivación, contemplaron aspectos que partieran desde su interés. En el caso de la planeación utilizada como evidencia, las y los docentes utilizan las TIC, puesto que, es uno de los principios del DUA. También establecen el uso de materiales fuera del libro de texto y hojas impresas, como lo son el uso de un memorama digital, plataformas como *Tik Tok* y vídeos.

Para finalizar la sesión se llegó a las siguientes conclusiones:

- Para llevar este modelo a las aulas hace falta que estén equipadas con tecnologías y recursos; capacitación de docentes en materia de las TIC; se requiere disposición del profesorado para aprender sobre modelos como éste y aplicar lo aprendido en su práctica educativa.
- Del modelo DUA, consideran más importante el uso de las TIC, ya que éstas aportarían al aprendizaje significativo porque las y los alumnos están inmersos en esta época tecnológica. Por otro lado, el conocer y tomar en cuenta las redes neuronales también propician dicho aprendizaje significativo.
- Mencionaron que es un modelo para la inclusión porque se trabajan los temas de manera general, pero pensando en las características individuales de todo el grupo, de tal manera, que con las actividades que se planeen se atiendan las necesidades educativas de cada una y uno.

- Son funcionales las planeaciones DUA porque permiten analizar y contemplar todo lo que influye en el aprendizaje del alumnado. También, desglosar los aprendizajes esperados y elegir aquellos que sirvan para la vida de las y los estudiantes. Sin embargo, para poder realizarla de la mejor manera, es necesario conocer a profundidad al estudiantado, tener un diagnóstico individual donde se especifique su NCC, sus necesidades, sus características de aprendizaje, motivación, intereses, entre otros.
- La diferencia de la planeación que normalmente realizan y la planeación DUA, es que la planeación DUA permite la flexibilidad del currículo y tomar en cuenta la motivación y aquellas áreas relacionadas a la afectividad.
- Podrían aplicar la planeación en su grupo si se cambian y buscan otras estrategias que no requieran tecnología, debido a que en la escuela donde se labora no las hay.

En la última sesión, se analizó sobre sus perspectivas hacia la educación inclusiva después de este taller. El profesorado participante comentó que se puede llevar a cabo la educación inclusiva debido a que esta política educativa está en el proceso de integración, pero para ello, se requiere la disposición del profesorado para capacitarse y modificar sus prácticas educativas; plantear metas compartidas con padres y madres de familia, alumnado y demás actores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para fomentar la inclusión y valores como el respeto y la convivencia. Propiciar la educación socioemocional. Valorar y respetar la diversidad que existe para brindar una atención adecuada. Y flexibilizar el currículo para ofrecer aprendizajes que les sirva en su vida cotidiana.

Se enfrentan a retos como: falta de capacitación docente, acceso a más recursos tecnológicos, tener espacios con ajustes en la infraestructura para permitir

el acceso a todo el estudiantado, atención a la diversidad, participación activa de toda la comunidad escolar para construir aulas y escuelas inclusivas.

En los compromisos que establecieron, abordaron aspectos relacionados a la disposición hacia cambios en programas, modelos, planificación y práctica docente; fomentar actitudes y valores positivos, así como la educación socioemocional. Diversificar contenidos, estrategias y materiales de acuerdo a las necesidades de las y los alumnos.

Por último, escribieron lo que aprendieron durante la capacitación, donde se observa que se llevaron aprendizajes para implementar en las aulas y transformar sus prácticas educativas, a fin de brindar una atención educativa para todas y todos los estudiantes. Como:

- Contemplar que la inclusión va más allá de las y los alumnos con discapacidad.
- Todas y todos los alumnos a pesar de las limitaciones que pudieran tener, están en constante aprendizaje.
- Respetar los principios de igualdad y diversidad.
- Propiciar ambientes de oportunidades en los salones de clase.
- Reconocer los logros de cada uno de las y los estudiantes.

En la encuesta de satisfacción que se aplicó, el profesorado mencionó que se cumplieron los objetivos del curso; fueron claros y significativos los contenidos abordados, de modo que, los temas abordados propician cambios en las prácticas docentes. Consideran que sí era necesario abordar estos temas en la institución porque es importante capacitarse en materia de la inclusión. Se tuvo un dominio de los contenidos, las estrategias y recursos implementados por docente de USAER,

fueron de su interés y permitieron llevar las sesiones de forma dinámica y clara. Se resolvieron las dudas que surgieron durante las sesiones del taller.

En cuanto al periódico mural que se realizó, tuvo un impacto positivo para la comunidad escolar, porque se mostró un mayor interés hacia la inclusión educativa por parte del profesorado y alumnado de toda la institución.

## CONCLUSIONES

En esta investigación, *Retos y estrategias para el desarrollo de prácticas y cultura inclusiva en la escuela. Caso: primaria “Luis de la Rosa” de Saín bajo, Saín alto, Zacatecas, 2019-2022*, el objetivo general se cumplió, ya que se logró desarrollar culturas y prácticas inclusivas en el profesorado de la escuela, con la finalidad de eliminar las barreras para el aprendizaje y asegurar el acceso, la permanencia y la promoción de todas y todos los alumnos. Se observó que las y los docentes se apropiaron de ideas, conceptos y estrategias para fomentar la inclusión dentro de la escuela y el aula.

El proyecto de intervención permitió analizar y reflexionar sobre la práctica educativa del profesorado e iniciar la concientización de que los índices favorables de inclusión política, cultural y práctica en la escuela, reclama acciones específicas que favorezcan la igualdad de oportunidades en aprendizaje y participación a todo el alumnado.

El primer objetivo se cumplió debido a que se analizaron los principios de la educación inclusiva en el nivel primaria en México, de tal manera, que se contextualizó el porqué de la investigación en este nivel educativo. Lo más relevante de dicho análisis, fue en primer lugar, identificar que la inclusión educativa es una política que lleva varios años tratando de implementarse, no obstante, han surgido retos que limitan la creación de culturas y prácticas inclusivas. En segundo lugar, se observó, gracias a la literatura revisada, que la inclusión no es una utopía, sino que existen acciones y estrategias que apoyan el fomento de esta política educativa en las escuelas de educación básica.

El segundo objetivo se alcanzó satisfactoriamente porque se identificaron las problemáticas y estrategias implementadas para la construcción de una escuela y aulas inclusivas en la primaria “Luis de la Rosa”. De modo que, se analizó y reflexionó a partir de las acciones que se han realizado en el plantel en función de la inclusión educativa, desde el profesorado de grupo y el profesorado de USAER. Por consiguiente, se rescataron dos aspectos: el primero advierte que a pesar de las acciones realizadas por el equipo de USAER aún no se observan cambios significativos; y en segundo lugar la importancia de capacitar a las y los docentes para promover acciones encaminadas a la inclusión en las aulas y en la escuela.

El tercer objetivo fue el más enriquecedor. Se logró desarrollar culturas y prácticas inclusivas en las y los docentes a través de un taller titulado: Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción en la primaria “Luis de la Rosa”. Sin embargo, un área de oportunidad de este proyecto de intervención, fue que no se consiguió que todo el personal docente y directivo de la institución participará en dicho taller, por lo que no se tuvo un impacto global en la escuela hacia la educación inclusiva.

Al inicio de esta investigación se dijo en la hipótesis que el profesorado de la escuela primaria “Luis de la Rosa” podía desarrollar las tres dimensiones de una escuela inclusiva; política, cultural y práctica con la ayuda del equipo de apoyo USAER y con capacitación. El taller de sensibilización que se diseñó y desarrolló para este fin, fue un proceso largo. Implicó reconocer que, para este colectivo, la inclusión educativa como política en sí misma no era relevante en la institución, debido a factores como: desconocimiento de información acerca cómo atender alumnas y alumnos considerados en grupos de riesgo; falta de capacitación para

asumir a la diversidad, resistencia a la modificación de prácticas escolares; y la percepción de la educación inclusiva como una variante de la educación especial.

Por lo tanto, no se observaban acciones por parte de las y los maestros de grupo que favorecieran dicha policía educativa. Pero esta situación cambió con el taller de sensibilización que se desarrolló en marzo del 2022. Ahora, un sector de las y los docentes de la institución desean fomentar acciones que favorezcan la inclusión en el plantel.

La metodología mixta aplicada en esta investigación fue adecuada, ya que permitió el análisis de documentos especializados sobre el tema, lo que nos dio una mirada de los antecedentes de la educación inclusiva para situarnos en el presente, distinguir los cambios conceptuales y el enfoque social. El trabajo de campo estuvo compuesto de la aplicación del test *Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva* en agosto del 2019 y del análisis de sus resultados. Con esta información se procedió a realizar el Proyecto de Intervención que marca el lineamiento de la SEP. En este Proyecto, la profesora de educación especial, identificó las prioridades, estableció acciones y metas a lograr durante el ciclo escolar.

La pandemia y el trabajo a distancia, interrumpieron el seguimiento y ejecución del proyecto. Pero se procedió a adaptar y aplicar *el Cuestionario de concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva* de ... para valorar el nivel de conocimientos que poseía el colectivo docente del plantel en materia de inclusión educativa. Con base en estos resultados, se hizo el diseño y aplicación del taller: Aprendizaje para una cultura inclusiva: sensibilizar para la acción. Las sesiones fueron presenciales y comprendieron conceptualización, estrategias, actividades,

retroalimentación y productos. Finalmente se aplicó una encuesta de satisfacción al profesorado participante.

Como docente de la escuela y de la USAER No. 11 “Ramón López Velarde”, se obtuvo información empírica a partir de instrumentos que se aplican como lineamientos de los servicios de educación especial, lo que permitió rescatar datos acerca de la situación de la escuela para elaborar un diagnóstico más certero. Además, el haber laborado por tres ciclos consecutivos en dicho plantel, abrió una posibilidad de conocer y analizar con más detalle el contexto escolar y las acciones implementadas para favorecer la inclusión.

En lo que respecta al proyecto de intervención, se puede decir, que surgieron algunas dificultades que no se tenían contempladas al inicio del diseño. Por ejemplo, que asistiera al taller todo el colectivo docente, a pesar de que en diagnóstico había indicios fuertes de interés hacia la capacitación en materia de la educación inclusiva. A pesar de que en el taller no participaron las y los nueve integrantes del colectivo docente, se observaron cambios significativos en las y los siete docentes asistentes, tales como:

Haber tomado conciencia de que la inclusión es una práctica pedagógica que no se focaliza única y exclusivamente en las y los alumnos con discapacidad, sino que pondera que todo el estudiantado tiene estilos y ritmos de aprendizaje diferenciados, en consecuencia, BAP de diversa intensidad.

Las limitaciones que pueda tener una o un estudiante no es argumento válido para desdeñar o negar que toda y todo estudiante alcanza logros de aprendizaje de forma constante y son observables con una planeación curricular.



El respeto a los principios de igualdad y diversidad adquieren sentido, en la medida en que el profesorado, propicia ambientes con oportunidades reales para el aprendizaje en los salones de clase; una alternativa es el modelo DUA.

Algo es cierto, esta investigación se suma y enriquece los estudios locales y nacionales sobre escuelas inclusivas, pero, sobre todo, describe que la construcción de prácticas inclusivas en las escuelas si son posibles y deseables, y quizás en un futuro cercano sean parte sólida de la cultura escolar.

## REFERENCIAS

- Acevedo, J., (2020, julio, 21). *Inclusión, tecnologías y educación matemática. Enseñanza en/para la diversidad en tiempos retadores*. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/22460/1/Acevedo2020Inclusion.pdf>, fecha de consulta: 27 de abril de 2022.
- Álvarez, B. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Barba, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos: Balance y perspectivas. *Perfiles educativos*, Vol. 26, Núm. 103, pp. 38-56. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200003)
- Barragán, A., Aguinaga, P., & Ávila, C. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Revista de Innovación Educativa*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 48-59. Recuperado el 08 de septiembre de 2021, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547094>
- Bedoya, J (2022, enero, 31) Gráficos de nube de palabras. Recuperado de: [https://rpubs.com/jbedoya/nube\\_plot](https://rpubs.com/jbedoya/nube_plot), Fecha de consulta 16 de febrero de 2022.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, Vol. 18, Núm. 1, pp. 62-75. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: PAIDOS.
- Bisquerra, R. (2012). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Ponencia presentada en el Congreso Diversidad, calidad y equidad educativas, Murcia, España. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, Vol. 1, Núm. 339, pp. 119-146. Recuperado el 06 de septiembre de 2021, de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68682/00820073000932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol.3, Núm. 1, pp. 1-17. Recuperado el 17 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44730104>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, pp. 19-35. Recuperado el 09 de febrero de 2022, de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-74682013000100002&script=sci_arttext)
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. En Sarto, M. & Venegas, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, (pp.41-58). Salamanca: Publicaciones del INCO. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de: <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Calvo, M. & Verdugo, A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, Vol.1, Núm. 41, pp. 17-30. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/252/218>
- Campa, R. & Contreras, C. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de la inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, Vol. 17, Núm. 1, pp. 9-24. Recuperado el 02 de febrero de 2021, de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/12535/13709>
- Casanova, M. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cortés, P., González, B. & Sánchez, M. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 1, Núm. 32, pp. 75-90. DOI: 10.15366/tp2018.32.006. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.32.006>
- De Gobierno, J. (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. *Perfiles educativos*, Vol. 41, Núm. 164, pp. 188-199. Recuperado el 17 de septiembre de 2020, de [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/59386](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59386)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2005). *Reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2016). *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva: Presidencia de la República*. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017). *Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica: Secretaría de Educación Pública*. México: DOF. Recuperado el 01 de septiembre de 2021, de:

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017&print=true)

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a). *Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019: Secretaría de Educación Pública*. México: DOF.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b). *Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica: Secretaría de Educación Pública*. México: DOF. Recuperado el 01 de septiembre de 2021, de: <http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos-completos-ACUERDO-2019.pdf>

Echeita & Duk (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 1-8. Recuperado el 04 de septiembre de 2021, de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje*. Panamá: UNICEF. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>

García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)*. (Tesis de doctorado), Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 09 de agosto de 2022, de: <https://1library.co/document/y62w2rgz-proponiendo-concepto-nuclear-latente-educacion-necesidades-educativas-personales.html>

García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 49-62. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>

Gobierno de España (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE): Jefatura del estado. España: Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <http://www.colegiosaragon.org/juridico/LOE.311213.pdf>

Gobierno del estado de México (2019). Lineamientos técnico-operativos para el funcionamiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. USAER. México: SEIEM. Recuperado el 27 de junio de 2022, de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/doctos-edos/EdoMEx\\_valle\\_LINEAMIENTO-USAER%202019.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/doctos-edos/EdoMEx_valle_LINEAMIENTO-USAER%202019.pdf)

Gobierno de México (2019). *Ley General de Educación. Última Publicación 30/09/2019*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- Godoy, M., Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MON-O-523.pdf>
- Guasp, J., Ramón, M. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, Vol. 43, Núm. 1, pp. 31-50. Recuperado el 17 de septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7084985>
- Herdoiza, M. (2004). Capacitación docente. *Strengthenmg Achievement in Basic Education (SABE) Project*, s/e. Recuperado el 09 de febrero de 2022, de: [https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/51018253/CAPACITACION\\_Y\\_FORMACION\\_DOCENTE-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1644466698&Signature=dMYgmJGLng3s~OAcW~kKc7IKtcrzirapVnUCeyX-5Mvvm5OmwAb9HCqUb7vOkxVnE6hNS3RGcHfWdRgVW~42mKkv2AfyTCugmwC6wv8VrJZQGe60rR67t5qxQnZ~WN6ZoRy4xfry0SbaskshNCqaK8cOjDJCR4CgMkzXhojP0hB9njthVjLZk2Koa7j70JqiKC18eCcj5ES4LLyITRZgQs3TqGielYSUDSyNTRU0NtlVv~h7Qj65PyTdB6-u1aRhoig4Y65oCD3~JBQhzAK5nhWAtnLiauUMIJcaL2prRoZsRgDEgsCQFhRH08XIEqad4uJLnr1Og1yRw5c~fNisRg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/51018253/CAPACITACION_Y_FORMACION_DOCENTE-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1644466698&Signature=dMYgmJGLng3s~OAcW~kKc7IKtcrzirapVnUCeyX-5Mvvm5OmwAb9HCqUb7vOkxVnE6hNS3RGcHfWdRgVW~42mKkv2AfyTCugmwC6wv8VrJZQGe60rR67t5qxQnZ~WN6ZoRy4xfry0SbaskshNCqaK8cOjDJCR4CgMkzXhojP0hB9njthVjLZk2Koa7j70JqiKC18eCcj5ES4LLyITRZgQs3TqGielYSUDSyNTRU0NtlVv~h7Qj65PyTdB6-u1aRhoig4Y65oCD3~JBQhzAK5nhWAtnLiauUMIJcaL2prRoZsRgDEgsCQFhRH08XIEqad4uJLnr1Og1yRw5c~fNisRg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Herederó, E. (2015) Reconstruyendo el currículó del siglo XXI: escuela inclusiva o escuela para todos. En Bizelli, J.L., Herederó, S.E., Ribeiro, P. (Ed.) *Inclusión y Aprendizaje. Desafíos para la escuela en Iberoamérica*, (pp. 15-22). San Pablo: Cultura Académica. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de [https://www.researchgate.net/profile/Eladio\\_Sebastian\\_Herederó/publication/284166487\\_RECONSTRUYENDO\\_EL\\_CURRICULO\\_DEL\\_SIGLO\\_XXI\\_ESCUELA\\_INCLUSIVA\\_ESCUELA\\_PARA\\_TODOS/links/564d53e908aefe619b0de18d/RECONSTRUYENDO-EL-CURRICULO-DEL-SIGLO-XXI-ESCUELA-INCLUSIVA-ESCUELA-PARA-TODOS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eladio_Sebastian_Herederó/publication/284166487_RECONSTRUYENDO_EL_CURRICULO_DEL_SIGLO_XXI_ESCUELA_INCLUSIVA_ESCUELA_PARA_TODOS/links/564d53e908aefe619b0de18d/RECONSTRUYENDO-EL-CURRICULO-DEL-SIGLO-XXI-ESCUELA-INCLUSIVA-ESCUELA-PARA-TODOS.pdf)
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 36, Núm. 1, pp. 287-297. Recuperado el 09 de agosto de 2022, de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000100016](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016)
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2014). *Encuesta nacional de la dinámica demográfica*. Recuperado de <https://inclusion.zacatecas.gob.mx/estadisticas/>, Fecha de consulta 17 de septiembre de 2020.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: INEE. Recuperado el 13 de junio de 2022, de: [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/doc\\_02.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/doc_02.html)

- Kac, M. (2012). El taller como estrategia metodológica para el trabajo grupal. *Red Lúdica*, s/v, s/n, pp. 1-8. Recuperado el 23 de febrero de 2022, de: <https://1library.co/document/y9n0k5jz-eltallercomoestrategiametodologica.html>
- Leiva, J. & Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 185- 200. Recuperado el 09 de febrero de 2022, de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/114>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, Vol. 1, Núm. 21, pp. 37-54. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039-056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 131-160. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, N. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://www.aacademica.org/jesicalorenapla/91>
- Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2019). Aprender habilidades socioemocionales en la escuela: otredad, violencias y convivencia en México. En Villagrana, S., Rodríguez, M., Jasso, D. & Aldaba, M. (Ed.) *Percepciones sobre la educación. Una mirada desde la Psicología* (pp.187-200). Zacatecas, México: Taberna Libraria Editores.
- Márquez, A. (2019) Tres malos usos de la expresión nivel de competencia curricular. *Aula de Innovación Educativa*, Vol.1, Núm. 279, p. 10. Recuperado el 09 de agosto de 2022, de: <https://mexico.grao.com/es/producto/tres-malos-usos-de-la-expresion-nivel-de-competencia-curricular-au27996236>
- Martínez, M., Guajardo, G., Martínez, M. & Valdez, S. (2018). Hacia un modelo de escuela incluyente. En Escobar, E. Y. & Albores, I. (Ed.) 1, *Ambientes de Aprendizaje para una educación inclusiva*, (pp. 11-50). Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas. Recuperado el 17 de febrero de 2021, de [http://cresur.edu.mx/2019\\_/libros2019/4.pdf](http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/4.pdf)
- Mendoza, L. (2018). Educación Inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH*, Vol.1, Núm. 11, pp. 115-127. Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/69>

- Mendoza, M. (2018). La discapacidad en el Perú y adaptaciones de accesibilidad de espacios e infraestructura en centros educativos inclusivos. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Vol. 24, Núm. 1, pp. 35–45. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1313>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres*. Conferencia presentada en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia internacional de educación, Ginebra.
- Orjuelas, M., & Sánchez, I. (2015). Matrogimnasia una herramienta pedagógica para fortalecer el desarrollo corporal y las relaciones socio afectivas de los niños y niñas de 3 años del gimnasio Claudio Monteverdi. (Tesis de Licenciatura). Bogotá, Colombia: Facultad de ciencias de la Educación. Recuperado el 08 de septiembre de 2021, de: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/330/Marialsab elOrjuelaFarfan.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, Núm. 327, pp. 11-29. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En Soler, S (Ed.), *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, (pp. 13-43). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 23 de febrero de 2022, de: [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/lenguaje\\_y\\_educacion\\_perspectivas\\_metodologicas\\_y\\_teoricas\\_para\\_su\\_estudio.pdf#page=14](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio.pdf#page=14)
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, Vol. 5, Núm. 9. Recuperado el 09 de febrero de 2022, de: <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Romero, S. & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 7, Núm. 2, pp. 77-91. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Royo, E., Aznar, M., Peñarrubia, C., Mañé, J. & Santolaya, M. (2021). *Lenguaje Inclusivo en el Grado de Magisterio en Educación Primaria: Experiencia docente y percepción del alumnado de Educación Física*. Ponencia presentada en 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation, Madrid, España. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de: [https://www.researchgate.net/profile/Joaquin-Fuentes-Del-Burgo/publication/356527015\\_Promocion\\_de\\_las\\_STEM\\_El\\_curso\\_de\\_vera](https://www.researchgate.net/profile/Joaquin-Fuentes-Del-Burgo/publication/356527015_Promocion_de_las_STEM_El_curso_de_vera)

[no Taller de Construcción Sostenible/links/619f4ff607be5f31b7b645a2/Pro  
moción-de-las-STEM-El-curso-de-verano-Taller-de-Construcción-  
Sostenible.pdf#page=297](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755984)

- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. & Díez, E. (2013). Análisis de los enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 143-152. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755984>
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad: Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, Vol. 1, Núm. 17, pp. 19-31. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653645>
- Sánchez, A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, Vol. 7, Núm. 2, pp. 25-40. Recuperado el 09 de agosto de 2022, de: [https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez-15/publication/242128244\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_DILEMAS\\_Y\\_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez-15/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf)
- Sánchez, P. (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial. México: SEP. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de [https://issuu.com/antunex/docs/masee\\_2011](https://issuu.com/antunex/docs/masee_2011)
- Sarto, M. & Venegas, M. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del INCO. Recuperado el 14 de septiembre de 2021, de: <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica iberoamericana de educación en Ciencia y Tecnología*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 109-139.
- Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) (2017). *Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el estado de Veracruz*. México: SEV. Recuperado el 06 de septiembre de 2021, de: [https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/wp-content/uploads/sites/17/2018/09/070318\\_Lineamientos-231117\\_Impresion-CD.pdf](https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/wp-content/uploads/sites/17/2018/09/070318_Lineamientos-231117_Impresion-CD.pdf)
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (2018, s/m, s/d). *Histórica estadística inicial*. Recuperado el 27 de junio de 2022, de: [https://www.seduzac.gob.mx/estadistica\\_hist/datos-inicio/especial.php](https://www.seduzac.gob.mx/estadistica_hist/datos-inicio/especial.php)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f.a). *Lineamientos para La organización y el funcionamiento de Los consejos técnicos escolares de educación Básica*. México: SEP. Recuperado el 01 de septiembre de 2021, de: <https://serviciosasev.files.wordpress.com/2016/04/lineamientoscte.pdf>



- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f.b) *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*. México: SEP. Recuperado el 30 de agosto de 2021, de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Orientaciones para la implementación de la Estrategia Integral Equidad e Inclusión Educativa en el Sistema Educativo Nacional para alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes*. México: SEP. Recuperado el 31 de agosto de 2021, de: [https://www.academia.edu/38215411/Orientaciones\\_Estrategia\\_Equidad\\_e\\_Inclusi%C3%B3n\\_31\\_Julio\\_17\\_2](https://www.academia.edu/38215411/Orientaciones_Estrategia_Equidad_e_Inclusi%C3%B3n_31_Julio_17_2)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP.
- Sifuentes, C. (2020). *Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en México. Políticas, escuela y enseñanza inclusiva, 1970-2018*. (Tesis de maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado el 09 de agosto de 2022, de: <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2120>
- Silvestre, L. (2010). *Propósitos fundamentales de la educación especial en México*. (Tesis de Licenciatura). Cd. Del Carme, Campeche: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de: <http://200.23.113.51/pdf/27237.pdf>
- Tur-Porcar, A., Llorca-Mestre, A., & Mestre-Escrivá, V. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Revista Científica de Educomunicación*, Vol. 1, Núm. 66, pp. 45-55. Recuperado el 08 de septiembre de 2021, de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=66&articulo=66-2021-04>
- Torres, R. (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educación Comparada “El derecho a la educación en un mundo globalizado”, San Sebastián, España.
- Universidad Internacional de Valencia (VIU) (2014, septiembre, 06). *Indicaciones para lograr la integración educativa en el aula ordinaria*. Recuperado el 17 de febrero de 2021, de: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/indicaciones-para-lograr-la-integracion-educativa-en-el-aula->

[ordinaria#:~:text=La%20integraci%C3%B3n%20se%20fundamenta%20en,la%20pluralidad%20y%20la%20diversidad](#)

- Valenzuela, B., Álvarez, R., & Lúgigo, M. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, Vol. 13, Núm. 2, pp.64-75. Recuperado el 09 de agosto de 2022, de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7436>
- Velásquez, J. & Frola, P. (2012). *Escuelas incluyentes. Competencias docentes para la atención a la diversidad en el marco de las reformas curriculares*. México: Frovel Educación. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de: <https://docplayer.es/14420006-Patricia-frola-escuelas-incluyentes-jesus-velasquez.html>
- Venegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En Sarto, M. & Venegas, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, (pp. 25-39). Salamanca: Publicaciones del INCO. Recuperado el 13 de septiembre de 2021, de: <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, Vol. 1, Núm. 349, pp. 23-43. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74527/00820093000063.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 237-260. Recuperado el 17 de septiembre de 2020, de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4860>
- Yadarola, M. (2007). *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Buenos Aires. Argentina.

## ANEXOS

### Anexo A. Consentimiento informado<sup>21</sup>



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Autora del proyecto:** L.E.E Karen Alejandra González Contreras.

Estoy interesada en realizar una investigación con las y los docentes y directivo de la primaria "Luis de la Rosa" en materia de la inclusión, y por medio de la presente se solicita su autorización para investigar, recopilar información, analizar y ofrecer una propuesta para la creación de culturas y prácticas inclusivas, como requisito parcial para obtener el grado de maestra en educación y desarrollo profesional docente.

**Justificación:** La inclusión como política educativa, busca brindar una educación para todas y todos, donde se valore y respete la diversidad y se ofrezcan acciones para eliminar las BAPS, de tal modo, que todo el estudiantado acceda a los aprendizajes y participación en las diferentes actividades que se realizan en la institución.

**Propósito del estudio:** Analizar el proceso de la inclusión educativa en la institución y establecer una propuesta para promover y construir escuelas y aulas inclusivas que permitan la participación y aprendizaje de todo el alumnado en las diferentes actividades.

**Descripción del estudio/procedimiento:** Su colaboración consistirá en primer lugar en responder a un cuestionario donde se recabará información sobre las percepciones que las y los docentes y directivo se tienen en relación a la inclusión educativa. A su vez, se realizarán diversas observaciones en distintos ámbitos educativos para conocer a profundidad el escenario de estudio. Después de analizar dicha información, se diseñará una propuesta para mejorar el proceso de educación inclusiva dentro de la institución.

**Beneficios:** Al investigar sobre la educación inclusiva en dicha institución, se analizará y comprenderá el proceso que se ha llevado a cabo, que acciones se han realizado en materia de la inclusión y se podrán hacer propuestas para crear aulas y escuelas que brinden igualdad de oportunidades a todas y todos los alumnos, de tal manera que se

<sup>21</sup> Continúa en siguiente hoja.

mejore el aprendizaje y la participación del estudiantado en las diversas actividades que se realizan en el plantel.

**Riesgos:** La participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para los participantes, el apoyo en esta investigación es absolutamente libre y voluntario.

**Costo:** No existe ningún costo. Por otra parte, su participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno.

**Confidencialidad:** Todos los datos que se recojan serán estrictamente anónimos y de carácter privados. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

**Derecho a retractar:** Es importante que considere que la participación en este estudio es completamente libre y voluntaria, y que existe el derecho a negarse a participar o retirarse de la investigación en cualquier momento sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

**Compromiso del investigador:** Los responsables del estudio asumen el compromiso de entregar por escrito los resultados obtenidos a la institución para su conocimiento.

**Dudas:** Si tiene alguna duda sobre este estudio o de los procedimientos puede comunicarse a los siguientes teléfonos disponibles. En caso que se requiera, existe la posibilidad de acceso en forma directa a sus registros de información de la investigación.  
L.E.E Karen Alejandra González Contreras (Investigador) Núm: 492 559 39 76



*Fco. Javier Fraire C.*

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
ESCUELA PRIMARIA  
"LUIS DEL ROSA"  
CLAVE: 32DPRO499L  
SAIN BAJO  
SAIN ALTO, ZAC.

Pro.Bo. Director de la Escuela

Francisco Javier Fraire Castañeda

Autora del proyecto

L.E.E . Karen Alejandra González  
Contreras

## Anexo B. Cuestionario de análisis del contexto de la escuela inclusiva

1		2		3		4		5	
Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	

Ciclo escolar 2020 - 2021

Escuela: \_\_\_\_\_

### Análisis del Contexto de la Escuela Inclusiva

DIMENSIÓN	CATEGORIAS	CRITERIOS	RESPUESTA
CULTURA	1. En el Contexto y cultura del centro	1. La diversidad es considerada un recurso valioso para apoyar el aprendizaje.	
		2. Todos los niños y niñas que quieren ingresar como alumnos son aceptados, no importa su origen, su contexto, sus capacidades y sus logros.	
		3. Se promueve que los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes participen en la vida del centro educativo.	
		4. El equipo docente considera la equidad y la inclusión como eje para mejorar el logro educativo.	
		5. Se crean lazos de convivencia, tolerancia, no violencia, respeto y paz en toda la Comunidad Escolar.	
Suma		0	
CULTURA	2. Relación con las Familias	1. La escuela acoge, forma y acompaña a las familias con problemas de inclusión escolar y social.	
		2. La escuela considera igualmente valiosas a todas las familias, independientemente de su origen, situación económica, cultural y social.	
		3. Potencia la participación de las familias en el programa escolar de mejora continua.	
		4. Se comenta con los padres de familia las medidas educativas convenientes para el progreso de sus hijos (as).	
		5. La escuela recoge sugerencias e información sobre el grado de satisfacción de las familias por el servicio educativo que reciben.	
Suma		0	
POLÍTICA	3. Programa Escolar de Mejora	1. Aborda la inclusión como tema prioritario.	
		2. Contempla a los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.	
		3. Es realista porque se adecua a los recursos y necesidades de la escuela.	
		4. Es un documento consensado con todos los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, personal de apoyo, alumnos, padres de familia...).	
		5. Fomenta valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia.	
Suma		0	
Práctica	4. La Propuesta Curricular	1. Se diversifica según las necesidades educativas de los alumnos.	
		2. Es ajustada a las necesidades de los alumnos de forma sistemática..	
		3. Es ajustada razonablemente para que responda a la problemática particular de los alumnos.	
		4. Se considera una herramienta flexible y son aplicados los principios del Diseño Universal (DUA)	
		5. Es diversificada y adaptada con apoyo del equipo de especialistas.	
Suma		0	
Práctica	5. En el aula	1. Es utilizada la observación como una forma de conocer a los alumnos y sus necesidades.	
		2. Se crea un clima de tolerancia y respeto hacia las diferencias.	
		3. Son promovidas las metodologías de aprendizaje activos.	
		4. Son utilizadas diferentes formas de agrupamiento en función de la actividad y el aprendizaje.	
		5. Se fomenta la participación de los padres para elaborar propuestas de intervención realistas y eficaces.	
Suma		0	
Práctica	6. Los Profesores	1. Acogen, aprecian y tienen una cálida relación con todos y cada uno de sus alumnos.	
		2. Realizan la evaluación diagnóstica en codocencia con algún especialista.	
		3. Determinan conjuntamente con los especialistas la forma de intervenir con los alumnos que presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes.	
		4. Utilizan la codocencia como herramienta para lograr la inclusión de los alumnos y mejorar su aprendizaje.	
		5. Utilizan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para brindar respuesta educativa a los alumnos.	
Suma		0	

Fuente: Elaborado por la SEP, 2017 y modificado por la SEDUZAC, 2020<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> El formato es modificado por la SEDUZAC cada ciclo escolar, aunque las modificaciones son mínimas: algunos conceptos, el orden de las prioridades y el formato. Este es el formato vigente.

## Anexo C. Cuestionario de concepciones pedagógicas sobre educación inclusiva (CCPEI)



### **QUESTIONARIO DE CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA (CCPEI)**

El presente cuestionario se realiza al profesorado y directivo de la escuela primaria "Luis de la Rosa" con la finalidad de conocer y analizar sus concepciones entorno a la educación inclusiva.

Edad:		Años de servicio:	
Sexo:		Grado que atiende:	

- 1.- ¿Qué significa Educación Inclusiva para ti?
  
- 2.- ¿Qué diferencia existe entre integración e inclusión cuando pensamos en el contexto educativo?
  
- 3.- ¿Qué es para ti la diversidad?
  
- 4.- ¿Qué significa a tu juicio calidad de vida vinculado al ámbito pedagógico?
  
- 5.- ¿Consideras que los docentes de USAER te han enseñado sobre la educación inclusiva? ¿Por qué? ¿Qué te han enseñado?
  
- 6.- ¿Consideras que estás preparado para llevar a cabo una educación inclusiva?
  
- 7.- ¿Conoces experiencias de inclusión en contextos educativos?

Fuente: Elaborado a partir de Leiva & Gómez, 2014<sup>23</sup>

<sup>23</sup> El cuestionario diseñado por los autores ofrece respuestas de opción múltiple.

## Anexo D. Padlet de conocimientos previos sobre DUA del profesorado del plantel.

Karen González Contreras + 5 • 1mo

### Conocimientos previos sobre el DUA

Conocer las percepciones de las y los docentes acerca del DUA.

<p><b>En sus actividades diarias ¿contemplan a la diversidad que existe en su salón? ¿Cómo?</b></p> <p>Si, a veces, poniendo actividades que sean de acuerdo al aprendizaje de los alumnos, aunque muchas veces es complicado por la atención previa que se tiene del alumno</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Qué elementos contemplan en su planeación?</b></p> <p>Que todos los alumnos y alumnas sean incluidos, que haya un aprendizaje de todos los alumnos, que trabajen de manera autónoma</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Qué ajustes razonables realizan en sus actividades?</b></p> <p>A veces cuando los alumnos y alumnas no pueden realizar cierta actividad o tardan más de la cuenta, se baja el nivel de dificultad para lograr que el alumnado llegué al aprendizaje esperado</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Realizan actividades para todo el alumnado? Incluyendo a las y los que presentan NEE.</b></p> <p>A veces, aunque es complicado realizar actividades que sean específicos para cada uno de los niños y niñas</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Cómo presentan los contenidos al alumnado? ¿Qué estrategias utilizan?</b></p> <p>Primero rescatar conocimientos previos, para después dar el tema central y conceptos del que puedan consultar más tarde cuando tengan una dificultad</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Qué recursos utilizan en las actividades?</b></p> <p>Hojas de papel, papel bond, vídeos, hojas de trabajo, libros de texto</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Qué toman en cuenta antes de planear?</b></p> <p>Que el tema abarque varios aspectos en uno solo, el avance de los alumnos y alumnas en actividades que les sean útiles en su vida diaria, uso de materiales que sean de fácil acceso</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Enseñan los mismos contenidos a todo el alumnado? ¿Por qué?</b></p> <p>Si, por que de acuerdo al nivel y edad mental, deberían tener los mismos conocimientos si no en gran medida, al menos saber un poco sobre los temas, por lo que en grados mayores sólo sería el reforzamiento</p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>¿Alguna vez han escuchado sobre el DUA? y ¿Qué saben sobre el DUA?</b></p> <p>No, pero creo que es la transversalidad de las asignaturas en una sola planeación que abarque varios aspectos para que sea un conocimiento uniforme</p> <p>Añadir comentario</p>
<p><b>Empleando actividades diferenciadas, el mismo contenido pero con diferente nivel de complejidad</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Tema, aprendizajes esperados, evaluación, materiales, actividades</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Complejidad de acuerdo al desempeño de los alumnos.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Si, realizando las adecuaciones curriculares contemplando las necesidades de cada alumno.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Se rescatan los conocimientos previos de los alumnos, se anotan en el pizarrón, se da el tema y se corrobora si es verdad o no lo que habian mencionado anteriormente.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Cuaderno de los alumnos, libros de texto... Hojas, copias y material manipulable</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Cuales son las necesidades de los alumnos, cuales son las actividades que mas les motivan, con que actividades se aburren demasiado</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Algunas veces, hay actividades que los educandos no los pueden realizar y se opta por cambiar la actividad.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>No</b></p> <p>Añadir comentario</p>
<p><b>Si... Con algunas actividades acordes a las necesidades de las y los alumnos relacionadas con el tema</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Asignatura, propósito, actividades, evaluación, observaciones...</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Según el tema y actividades se realizan adaptaciones acordes al nivel de las y los alumnos</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Si... En algunos casos las actividades se prestan para ser realizadas por todo el grupo</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Por medio de algunas actividades en las que las y los alumnos utilicen sus conocimientos acerca del tema para después realizar las actividades</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Referentes de cada silaba Copias Libros Libretas Tarjetas Cartulinas</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Se parte de lo que las y los alumnos saben acerca del tema... Y se planean las actividades</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Si... Se utiliza un tema en común para todo el grupo y de ahí se realizan actividades con diferente nivel de complejidad según sea el caso.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>No</b></p> <p>Añadir comentario</p>
<p><b>Si, Promoviendo la estrategia de colaboración en clase</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Actividades que contemplan la enseñanza-aprendizaje cooperativo brindando claridad en las indicaciones con estrategias didácticas de orientación</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Modificación de actividades de acuerdo a las condiciones cognitivas y de trabajo en las que se encuentra el alumno</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Si, adaptándolas a sus características para que las actividades sean pertinentes</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Se presentan procurando rescatar conocimientos previos y utilizando actividades lúdicas</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Material didáctico mayormente visual para atraer la atención y sea de fácil entendimiento para la mayoría del grupo</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>El contexto, las características y las necesidades del grupo</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>No siempre se enseña el mismo contenido ya que algunos alumnos tienen resalgo ed; cuando se enseña el mismo contenido se crean actividades con diferentes niveles de dificultad</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>No.</b></p> <p>Añadir comentario</p>
<p><b>Si, de acuerdo a las necesidades de cada alumno se plantea cada una de las actividades.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Contenido, actividades, propósito, materia, evaluación y materiales.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Se les apoya al alumno que tenga dificultad para realizar sus actividades diarias.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Si, pero con menos dificultad para que la niña con NEE puedan realizarlas al par de sus compañeros.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Se deja de tarea que investiguen acerca del tema para que al día siguiente sea más fácil participar en cuanto al contenido.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Colores, hojas de máquina, libros y libreta.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Las necesidades de los alumnos y lo no comprendido en clases pasadas.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	<p><b>Si, pero con dificultad diferente según el nivel académico del alumnado.</b></p> <p>Añadir comentario</p>	

Fuente: Elaboración propia con base en opiniones de docentes del plantel, 2022.

Anexo E. Formato de planeación DUA.

<b>TEMA:</b>	
<b>APRENDIZAJE ESPERADO:</b>	
<b>BARRERAS QUE PRETENDO ELIMINAR</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>	
<b>RED AFECTIVA</b>  <b>MÚLTIPLES FORMAS DE COMPROMISO</b>	<i>¿Qué estrategias se plantean para beneficiar la motivación e implicación del alumnado en las actividades?</i>
<b>RED DE CONOCIMIENTO</b>  <b>MÚLTIPLES FORMAS DE PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<i>¿Qué opciones se utilizarán en la sesión para favorecer y la comprensión de la temática desde los diferentes canales preferentes para el aprendizaje?</i>
<b>RED ESTRATÉGICA</b>  <b>MÚLTIPLES FORMAS DE EXPRESIÓN Y ACCIÓN</b>	<i>¿Qué opciones se plantean para permitir la expresión y la acción de los participantes frente al tema?</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021..



## Anexo F. Padlet sobre ¿Qué aprendieron las y los docentes durante este taller?

Karen Gonzalez Contreras + 7 1m

### ¿Qué aprendí durante este taller?

Que debemos empezar por los docentes al entrar al salón de clases con una actitud positiva, no discriminar a ninguna alumnos si no que debemos aprovechar las habilidades de cada uno para lograr un aprendizaje significativo. Debemos de estar en constante actualización, hacer uso de los ambientes virtuales de aprendizaje para lograr motivar a los educandos. Tomar en cuenta las habilidades de alumnos, los contextos y las necesidades de los alumnos para realizar una planeación DUA. Es importante llevar a cabo la inclusión en las escuelas para no poner barreras en los educandos al contrario motivarlos reconociendo cada uno de sus logros.

Que los alumnos y alumnas a pesar de sus limitantes, deben de estar en constante aprendizaje, tomando en cuenta las acciones y actitudes de su contexto, favorecer en los alumnos y las alumnas actitudes hacia la valoración de la diversidad y la apropiación de diferentes factores para aprender todos, aprendí a realizar un formato de planeación en el que todos los alumnos puedan aprender

**Que se debe de incluir a todas las actividades a todos los alumnos no importa la discapacidad que tengan.**

Que nos encontramos en buen camino para una escuela inclusiva, ya se realizan algunas actividades enfocadas a la inclusión.... Aprendí temas nuevos como la planeación DUA donde se destaca mucho el estado emocional de las y los alumnos y dónde las actividades y objetivos son muy específicos....

Es muy importante y necesaria la educación inclusiva dentro de las aulas, se necesitan docentes con interés y capacitación constante para lograr la inclusión de todos los alumnos y no solo de quienes tienen alguna discapacidad.

En el taller el día de hoy aprendí sobre la inclusión en las distintas materias y que esto no solo se centra en alumnos con alguna discapacidad sino en general con todos. Nosotros como maestros debemos estar en constante capacitación para poder atender dichas necesidades de los alumnos con los que estamos trabajando y así poderles brindar un aprendizaje más significativo

Comprendí la disposición que se debe tener como docente hacia los alumnos tal como la motivación que se les debe brindar y el valor que la diversidad nos permite, y el cómo la aplicación de planeaciones basadas en DUA son la base para un nuevo ambiente de oportunidades en el salón de clase

Fuente: Elaboración propia con base en opiniones de docentes del plantel, 2022.