



# Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos

**Norma Gutiérrez Hernández**  
**Beatriz Marisol García Sandoval**  
**María del Refugio Magallanes Delgado**  
**Irma Faviola Castillo Ruiz**  
*Coordinadoras*

# Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos



# Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos

Norma Gutiérrez Hernández  
Beatriz Marisol García Sandoval  
María del Refugio Magallanes Delgado  
Irma Faviola Castillo Ruiz  
*Coordinadoras*



Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos. **Autoras-coordinadoras:** Norma Gutiérrez Hernández; Beatriz Marisol García Sandoval; María del Refugio Magallanes Delgado; Irma Faviola Castillo Ruiz. —Zacatecas, México. 2022.

*Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.*

*Primera edición*

D. R. © copyright 2022

I. S. B. N.: 978-84-19152-79-4

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, de las titulares de los derechos.

## Contenido

Prólogo.....	11
<i>Ana María del Socorro García García</i>	

### Capítulo 1

Problemas materiales, económicos e identitarios en la transición de beaterio a colegio de Carmelitas de San José de Gracia de Querétaro (XVIII-XIX).....	13
<i>Oliva Solís Hernández</i>	

### Capítulo 2

La retórica liberal en las ceremonias de escuelas de primeras letras de Zacatecas, 1868-1889 .....	29
<i>Laura Rangel Bernal</i>	

### Capítulo 3

La equidad de género en la educación médica: inicios de la “feminización” de la medicina mexicana .....	43
<i>José Luis Martínez Rodríguez</i>	
<i>Mario González Gutiérrez</i>	
<i>Rosalinda Gutiérrez Hernández</i>	

### Capítulo 4

La educación de calidad en el marco de la Reforma Educativa de 2013: una aproximación a la narrativa del Gobierno Federal.....	57
<i>Julián Antonio Mendoza Lezama</i>	
<i>Alberto Farías Ochoa</i>	

**Capítulo 5**

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ: proyecto académico con pertinencia social 2016-2022 ..... 73

*Norma Gutiérrez Hernández*

*Hilda María Ortega Neri*

*Ángel Román Gutiérrez*

**Capítulo 6**

Breve historia del Plantel Fresnillo de la UAMH y CS/UAZ desde una perspectiva académico-administrativa ..... 91

*Vladimir Juárez Alcalá*

*Héctor Rosales González*

*Diego Cano Sánchez*

**Capítulo 7**

La historia que aprende y enseña el estudiantado normalista en la educación secundaria ..... 107

*Jesús Domínguez Cardiel*

*Salvador Alejandro Lira Saucedo*

*Jorge Luis Castañeda Rodríguez*

**Capítulo 8**

Las mujeres rurales del estado de Zacatecas. Reflexiones en torno a su función sociocultural y para la seguridad alimentaria en el contexto regional ..... 123

*Martín Lozano Torres*

*Irma Faviola Castillo Ruiz*

**Capítulo 9**

Las tertulias entre educadoras durante el confinamiento de la pandemia. Estrategia de reflexión..... 141

*Teresita de Jesús Urbán Ramírez*

*María Luisa Patricia Domínguez Martínez*

**Capítulo 10**

Revisión bibliográfica del acoso escolar desde el punto de vista del profesorado..... 157

*Denisse Cabral de Los Santos*

*Silvia Miramontes Zapata*

*Sandra Ramos Basurto*

**Capítulo 11**

Trayectoria política y pedagógica de la educación inclusiva en nivel primaria en México ..... 171

*Karen Alejandra González Contreras*

*María del Refugio Magallanes Delgado*

*Marcos Manuel Ibarra Núñez*

**Capítulo 12**

Causas de bajos resultados en exámenes diagnósticos de inglés, desde la perspectiva de alumnas y alumnos de primer semestre de licenciatura ..... 189

*Mariana Martínez Méndez*

*Beatriz Marisol García Sandoval*

*Josefina Rodríguez González*

Semblanzas curriculares de autoras y autores..... 203

# Capítulo **11**

---

## **Trayectoria política y pedagógica de la educación inclusiva en nivel primaria en México**

*Karen Alejandra González Contreras  
María del Refugio Magallanes Delgado  
Marcos Manuel Ibarra Núñez*



## **Introducción**

Para entender el proceso de la inclusión como enfoque político, para el desarrollo humano y política educativa, es necesario conocer la trayectoria que ha tenido esta propuesta desde los organismos internacionales y, en México, desde una perspectiva retrospectiva al siglo XX hasta la actualidad, a través de la revisión de reformas y programas educativos. En esta revisión general, se hace énfasis en las características de este proceso, con el objetivo de analizar los principios de la educación inclusiva en la educación primaria en México, así como, los retos que han surgido y las estrategias necesarias, para lograr la construcción de culturas y prácticas inclusivas, donde se garantice el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación real de todas y todos los alumnos.

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

La educación especial tuvo mayor auge entre los años 40 y 60, 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 regulares (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.

La educación inclusiva, como política educativa y fundamento pedagógico, proviene de una serie de transformaciones del marco normativo e institucional de la educación especial. Estas regulaciones favorecieron la creación de un subsistema, que pretende desde su origen, brindar una atención a aquella población en edad escolar, que estaba segregada de los servicios educativos, es decir, a las y los alumnos que presentaban alguna discapacidad. No obstante, el modelo educativo se sustentaba en una visión rehabilitatoria.

En este modelo,<sup>25</sup> llamado también tradicional de la rehabilitación, la persona con discapacidad se ve fundamentalmente como un sujeto de protección o tutela, como un ciudadano o ciudadana mantenida perpetuamente en minoría de edad. El problema de la discapacidad, se define como una dificultad de la persona, pues es en su situación y en su falta de destreza, donde se localiza el origen de sus problemas. La solución hay que buscarla, según este planteamiento, a través de la intervención profesional de todos y todas las especialistas que constituyen a su mejora en el equipo rehabilitador (Magallanes & Román, 2021).

A partir de 1978, se produjo un cambio relevante en Inglaterra con el Informe Warnock, documento que estableció que los fines de la educación son los mismos para todas y todos los niños. A raíz de esta configuración de las y los niños como sujetos de derecho, se planea el término de necesidades educativas especiales (NEE), donde se hace hincapié, no sólo en los avances de la persona con discapacidad, sino también en los apoyos y recursos que se implementan, para brindar una respuesta educativa adecuada (Godoy *et al.*, 2004).

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. 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 (Calvo & Verdugo, 2012).

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 mode-

---

<sup>25</sup> Otro modelo interpretativo de la discapacidad es el social. Éste en su etapa madura asumió que no era la naturaleza quien oprimía, sino la cultura de la normalidad, que describía algunos cuerpos como indeseables. Ese cambio de causalidad de la discapacidad, desplazó la desigualdad del cuerpo para las estructuras sociales. Las consecuencias de tal desplazamiento fueron dos. La primera fue la de fragilizar la autoridad de los recursos curativos y correctivos que la biomedicina comúnmente ofrecía, como única alternativa para el bienestar de las personas con discapacidad. La segunda consecuencia fue la de que el modelo social abrió posibilidades analíticas, para una nueva descripción del significado de habitar un cuerpo con deficiencias: el de la diversidad en lugar de la segregación y la exclusión (Magallanes & Román, 2021).

los de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etcétera” (Godoy *et al.*, 2004, p. 4). 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.

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 necesidades educativas especiales..., 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, barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPS), los cuales suponen cambios en el ámbito educativo y social. 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 BAPS, no se elimina el concepto de NEE, debido a que un sentido amplio, se observa en algunas alumnas y alumnos necesidades especiales o diferentes a las de la mayoría del estudiantado, las cuales, no se satisfacen con un currículo estandarizado, como se ve usualmente en las escuelas. Sin embargo, con el enfoque inclusivo es más pertinente hablar de barreras, puesto que se entiende que las y los alumnos presentan dificultades, no por su condición y características individuales, sino por la falta de apoyos y recursos en los diferentes contextos donde se desenvuelven. De esta manera, las acciones que se realicen bajo este enfoque de inclusión, han de estar dirigidas principalmente a eliminar las BAPS (Calvo & Verdugo, 2012).

Ahora bien, en México se ha visto un proceso largo en cuanto a la educación especial y a la inclusión educativa, pasando por enfoques como la integración, el cual inició en 1993, a través de un acuerdo entre el sindicato de maestras y maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (García, 2018). De tal manera que, bajo este enfoque, las y los alumnos son integrados en las escuelas regulares, adaptándose a la dinámica escolar disponible, independientemente de sus capacidades, su origen social, cultural o su lengua (Mendoza, 2018).

En el 2002, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración Educativa (PNFEEIE), el cual plantea la orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial, para ofrecer una atención de calidad que responda a las NEE; y ampliar la cobertura para atender a las y los alumnos de zonas marginadas, rurales e indígenas (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2002).

Asimismo, para el fortalecimiento del proceso de integración educativa, con la finalidad de sensibilizar a la comunidad educativa, hacia la manera de percibir la discapacidad y las NEE; la atención, seguimiento y evaluación, considerando todos los apoyos que se requieren, para satisfacer las necesidades educativas de las y los estudiantes (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2005).

En el 2013, la SEP creó el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), con la finalidad de reorganizar los sistemas educativos para brindar una educación de calidad a todas y todos los alumnos (García, 2018). El PNIEE busca garantizar 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, proporcionando así herramientas, que les permitan el acceso a una educación integral (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019).

## **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, también tuvieron sus repercusiones en la educación.

En México, el 8 de diciembre de 1970, se estableció por decreto presidencial el Departamento General de Educación Especial (DGEE), inscrito al Departamento de la subsecretaría de educación básica. En 1973, se planteó que la finalidad de este departamento era dar un mejor manejo a los recursos asignados para la educación especial, proporcionar una atención integral en rehabilitación y educación, como también tener en cuenta aspectos técnicos, que eran necesarios para que los niños y niñas con trastorno neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental fueran atendidos correctamente. Para operar esta política educativa, se firmó un convenio entre la Secretaría de Salud y Asistencia (SSA), la SEP y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), para crear el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en los estados del país (Sifuentes, 2020).

En los años ochenta, en respuesta a la ineficiencia del sistema educativo mexicano, para implementar medidas de enseñanza que ayudaran al o la infante con condiciones diferentes, surgieron muchas organizaciones educativas de la sociedad civil, para apoyar a las personas con discapacidad y, se fortalecieron con la participación de especialistas y profesionales de distintos ámbitos. Se formaron “los Grupos Integrados, el Centro de Atención Psicopedagógico para la Educación Preescolar (CAPEP), el CREE y la Escuela de Educación Especial (EEE)” (SEP, 2004, p. 4). Los Grupos integrados tenían como finalidad, 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 dentro de las escuelas primarias regulares, en los cuales, se les brindaban apoyo psicopedagógico a las y los estudiantes, por parte de especialistas en problemas de aprendizaje, psicología, lenguaje y trabajo social (Barba, 2004).

Con esta nueva concepción de las y los discapacitados en este sexenio, se apostó a la posibilidad de dotar de las herramientas necesarias a este sector de las y los niños, para que tuvieran un desarrollo de entes pensantes e independientes, en lugar de rehabilitar personas atípicas o enfermas. Con esta nueva modalidad educativa, “se da un número importante de intervenciones de manera institucional, se crean los Centros de Intervención Temprana (CIT) y se fortalecen los CREE” (Sánchez, 2010, p. 146). En estas escuelas, se continúa dando atención a niños y niñas en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión.

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. 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, se toman en cuenta los avances que se tuvieron en educación especial en los contenidos 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 regulares, el enfoque de integración escolar, se convierte en la mejor estrategia para vincular la educación especial y regular, comenzando por permitir el acceso a niñas, niños y adolescentes a las escuelas regulares (Barba, 2004).

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

En el nivel de educación primaria, durante el enfoque que 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 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).

Ahora bien, para concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa, se necesitaban promover acciones, para mejorar la atención por parte de los servicios de educación especial, principalmente, en USAER y educación regular, para fomentar la creación de escuelas para todas y todos. Por consiguiente, comienza a manejarse la concepción de inclusión educativa.

En el 2016, la SEP presenta el modelo de una Reforma educativa, en la que hace referencia al término de inclusión y equidad, como uno de los ejes del mismo (García, 2018). A partir de esta reforma, se promueve el Diseño universal para el aprendizaje (DUA), término 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).

## **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.

A pesar de que está muy clara la concepción democrática y multicultural 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 o aquellas estudiantes 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, directivas, 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 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 regulares (Bisquerra, 2012).

El segundo 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). 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 y uno. 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. No obstante, en ocasiones esto representa un reto pues, en algunas instituciones, no se cuenta con los recursos necesarios, para brindar una educación de calidad (Beltrán, Martínez & Vargas, 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, directivas, 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 (López, 2012).

Además, para evitar la exclusión se debe comprender y valorar el papel que a cada uno o una, 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 solidaridad 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, permitirá a las y los estudiantes, el profesorado y personal directivo, 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, el DUA.

Atender la inclusión educativa cabalmente, implica enfrentar situaciones, prácticas y creencias, que se han sedimentado en la cultura escolar. Requiere de una serie de estrategias, que deben aplicarse en toda la comunidad escolar, incluyendo a todos los actores educativos, para eliminar las BAPS, incentivar la participación y superar los retos que limitan la educación inclusiva.

Primero, 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 o una, 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).

En segunda 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 BAPS, 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.

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).

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. De modo que, se necesita de una planeación acorde a las necesidades y características del estudiantado (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, directivas y directivos temas como planeación colaborativa, ajustes razonables, trabajo en conjunto, diagnóstico e identificación de BAPS 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 personal directivo), para lograr verdaderamente aprendizajes significativos y permitir que las y los alumnos alcancen una educación integral.

Por otra parte, se ve reflejada la necesidad de profesionalización y capacitación del profesorado y personal 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 (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 personal directivo 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.

## Conclusiones

En la actualidad, el modelo de atención que predomina en México y en las escuelas de educación básica es más orientado a la integración educativa, puesto que aún no se ha consolidado completamente el enfoque de inclusión. Por consiguiente, existen dudas y retos, a los cuales es necesario enfrentarse, para lograr que se propicien verdaderamente prácticas y culturas inclusivas.

Se observa la necesidad de enfocarse más hacia las barreras limitantes del contexto y, no a las necesidades específicas de las y los alumnos, derivados 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, están inscritos en las instituciones regulares e, incluso, asisten constantemente a la escuela, pero muchas de las y los maestros regulares no proporcionan los apoyos, metodologías y recursos necesarios, para satisfacer sus necesidades, dejando que el trabajo y la atención de dichos estudiantes dependa solamente del trabajo del equipo de USAER.

Sin embargo, a través de las estrategias que se proponen, se pueden observar cambios hacia la creación de escuelas inclusivas. No obstante, el trabajo en el aula sigue siendo la tarea más difícil de completar, dada la implicación que tienen los actores educativos en ella. Pero, gracias a las aportaciones que se han realizado a lo largo de los años, se refleja que la inclusión no es solo una ilusión, sino que es una meta alcanzable, si toda la comunidad educativa se lo propone y participa activamente para lograrlo.

## Referencias

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)

- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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) (2019). *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
- 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, 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>

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/MONO-523.pdf>

Herederó, E. (2015) Reconstruyendo el currículo 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)

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>

- Magallanes, M. & Román, A. (2021). La educación de las niñas y los niños con capacidades diferentes vista desde el cine. Visibilizar y sensibilizar para la otredad. En Ávila, O. & Solís, O. (Coords.). *Historia y cine. Un acercamiento a sociedades contemporáneas de diversos continentes*, (pp. 332-357). México: Universidad de Querétaro.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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) (2004). Plan de estudios 2004 Licenciatura en *Educación Especial programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México: SEP.

Sifuentes, C. (2020). Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en México. *Políticas, escuelas y enseñanza inclusiva, 1970-2018*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

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>

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>