



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

TESINA

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRÉS LABORAL EN EL
PROFESORADO. CASO PRIMARIA “LIC. BENITO JUÁREZ”, EN
JEREZ, ZACATECAS, 2020-2022**

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

PRESENTA:

Lic. Estefanía Campos Ramírez

Directora:

Dra. Georgina Indira Quiñones Flores

Codirectora:

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Zacatecas, Zac., a noviembre de 2022

Resumen

En este trabajo de investigación el objetivo fue identificar la relación existente entre la implementación de la práctica inclusiva y el estrés laboral que presentan las y los docentes. La investigación se desarrolló en la Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez", Jerez, Zacatecas. La metodología de esta investigación es mixta, se utilizó una entrevista semiestructurada y la escala de estrés docente ED-6, aplicadas a 10 docentes de la institución. Como conclusión se detectó que al realizar la práctica inclusiva existen barreras pedagógicas y de organización, las cuales implican mayor demanda, causando estrés en la mayoría de docentes del centro escolar.

Palabras clave:

Prácticas inclusivas, estrés laboral y educación inclusiva.

AGRADECIMIENTO

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca que me otorgó durante la realización de este proyecto. También, a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” por la oportunidad que me brindó para mi formación profesional; a mis maestras, especialmente a la Dra. Georgina Indira Quiñones, a la Dra. María del Refugio Magallanes; por guiarme en la elaboración de este trabajo.

Agradezco a mi madre y a mi abuela Ma. Soledad, por apoyarme en lograr mis metas.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi madre por brindarme su apoyo incondicional.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA A NIVEL INTERNACIONAL, NACIONAL Y ESTATAL QUE ABORDAN EL ROL DEL PROFESARADO	17
1.1 Políticas Internacionales de Educación Inclusiva	17
1.2 Políticas Nacionales de Educación Inclusiva en México	23
1.3 Políticas Estatales de Educación Inclusiva en Zacatecas	28
CAPÍTULO II ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA INCLUSIVA DE LA ESCUELA PRIMARIA “LIC. BENITO JUÁREZ”, A PARTIR DE LOS REQUERIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	32
2.1 Criterios que establece la Educación inclusiva.....	33
2.2 Prácticas inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	41
2.3 Proceso de inclusión en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”	49
2.4 Desarrollo de las prácticas inclusivas en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”	57
CAPÍTULO III ESTRÉS LABORAL DERIVADO DE LA PRÁCTICA INCLUSIVA EN LAS Y LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA “Lic. Benito Juárez” ...	64
3.1 El estrés laboral como una problemática actual	65
3.2 Causas y efectos del estrés laboral en el profesorado de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”	71

3.3. Niveles de estrés laboral en el profesorado que desarrolla la práctica inclusiva	
.....	86
CONCLUSIONES	96
REFERENCIAS	106
ANEXOS	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Distribución de los niveles de estrés en docentes.....	88
Tabla 2.- Distribución de los niveles de ansiedad en docentes.....	89
Tabla 3.- Distribución de los niveles de depresión en docentes.....	90
Tabla 4.- Distribución de los niveles de creencias en desadaptativas en docentes	91
Tabla 5.- Distribución de los niveles de presión en docentes.....	92
Tabla 6.- Distribución de los niveles de desmotivación en docentes.....	93
Tabla 7.- Distribución de los niveles de mal afrontamiento en docentes.....	94

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Escuela Primaria Lic. Benito Juárez	50
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado	116
Anexo B. Entrevista semiestructurada	117
Anexo C. Relación y Claves de informantes	119
Anexo D. Escala de estrés docente ED-6	120

ACRÓNIMOS

AEN	Acuerdo Educativo Nacional
AMETD	Asociación Mexicana de Estrés, Trauma y Desastres
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAST	Centro de Tecnología Especial Aplicada
CIEPAAL	Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CRPD	Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad
CSIE	Center for Studies in Inclusive Education
CTE	Consejo Técnico Escolar
DOF	Diario Oficial de la Federación
DU	Diseño Universal
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
EN	Escuelas Normales
EPT	Educación para Todos
FUHEM	Fundación Hogar del Empleado

IBR by Grant Thornton	Grant Thornton International Business Report
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Informe GEM	Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
LGE	Ley General de Educación
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NEM	Nuevas Escuela Mexicana
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PRELAC	Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe
PRONI	Programa Nacional de Inglés
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
TEA	Trastorno del Espectro Autista

UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación Inclusiva
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER	Unidad de Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

En este apartado se presentará el cuerpo del proyecto; con la finalidad de explicar en términos generales las variables, el problema presente, el estado del arte, la importancia de realizar esta investigación, la metodología y técnicas utilizadas para recabar los resultados del estudio.

Dentro de la práctica docente se realiza la práctica inclusiva, la cual forma parte del proceso de inclusión, ésta, se refiere a todas las acciones que llevan a cabo las y los docentes para lograr el desarrollo integral de todas y todos sus estudiantes, centrándose en las necesidades que el alumnado presenta, tomando la diversidad como un recurso que beneficia los procesos de enseñanza y aprendizaje (Flores, García & Romero, 2017).

Este tipo de prácticas surgen a partir de que, en el siglo XX se constituyó el concepto de Educación Inclusiva; no obstante, hasta que se realizó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) en el año 2006, en su artículo 24, se reconoció el derecho a la educación, que se centra en la idea de la no discriminación e igualdad de oportunidades, en donde se garantiza el acceso, en equidad de condiciones y los apoyos que sean necesarios para todas las niñas, niños y jóvenes (Medina, 2016).

Es así, que de acuerdo al desarrollo que ha tenido la sociedad, también se ha buscado que el sistema educativo tenga una mayor apertura democrática e innovación; por esta razón, en los últimos años se ha puesto en práctica el modelo de educación inclusiva, donde su principal finalidad es incorporar y atender a las y

los miembros de todos los sectores sociales, ya que la inclusión significa posibilitar y beneficiar a cada estudiante para que participe del todo en las comunidades sin importar ni tener en cuenta las condiciones que presente (Anchundia, 2019).

A pesar de que se han instaurado diversas políticas públicas específicas de educación inclusiva, este tipo de prácticas aún se considera un desafío a nivel internacional, pues se reconoce que los avances en las leyes y políticas difieren con la puesta en práctica, ya que están muy alejadas de lo que realmente se está logrando en las instituciones educativas, debido a que se refleja que los avances han sido muy lentos (Angenscheidt & Navarrete, 2017).

De acuerdo con Medina (2016), la mayoría de los centros educativos no cuentan con los medios adecuados para atender las necesidades de la diversidad, pues las instituciones escolares carecen de personal capacitado, infraestructura y orientaciones que respondan a las necesidades que el alumnado requiere.

Esta situación implica un reto para las y los docentes, ya que deben ser capaces de atender a la diversidad, promoviendo en los distintos contextos una clase competente, donde se integre una cultura inclusiva, la cual garantice los conocimientos, basados en las diferentes adaptaciones curriculares, que no limiten a las niñas, niños y jóvenes en su participación (Mora, 2018).

Al tener que enfrentarse las y los docentes a las prácticas inclusivas sin las herramientas necesarias, se encuentran con retos que les son difíciles de sobrellevar, por lo cual no sólo se ve afectada su labor, sino también su salud, ya que al tener una mayor carga pueden presentar altos niveles de estrés laboral (Condo & Martínez, 2020).

El estrés, es un conjunto de manifestaciones físicas y psíquicas que se generan cuando las demandas del ambiente superan la capacidad de la persona para afrontarlas, teniendo como resultado un desequilibrio general que lleva a la persona a percibir el entorno laboral, como una amenaza para su integridad y realización profesional (Condo & Martínez, 2020).

En el año 2007, la Organización Mundial de la Salud (OMS), estableció un aproximado de 300 a 500 casos de estrés laboral por cada 100,000 trabajadoras y trabajadores; aproximadamente el 40% de éstas y estos presentó una enfermedad crónica, 10% invalidez y el 1% murió. En México se detectan altos niveles de estrés, pues de acuerdo con la Asociación Mexicana de Estrés, Trauma y Desastres (AMETD), en el año 2008 se observó que el 54% de la población sufrió de estrés, al obtenerse esta estadística se consideró que el estrés laboral es un problema de salud pública (Muñoz & Casique, 2016).

Es entonces que el estrés se ha convertido en la actualidad en uno de los fenómenos que afectan en mayor medida a la sociedad contemporánea, debido a las exigencias del mundo globalizado. En el caso de docentes, se observa que cada vez es mayor el número de instituciones educativas que presentan casos de estrés laboral en el profesorado, a causa de las modificaciones políticas y sociales (Parihuaman, 2017).

Tras diversos estudios, se ha determinado que el grado de estrés en docentes está derivado por varios factores como la experiencia docente, la función de la escuela y el tipo de estudiantes. Farber en 1991, refiere que existen tres posibles factores que desencadenan el estrés en el profesorado: estresores administrativos, de aula y personales (Citado en Forlin, Hattie & Douglas, 2014).

El autor señala que, al estar a cargo de la inclusión de una niña o niño con discapacidad dentro del aula, puede promover la aparición de estrés por medio de dichos factores. Por lo cual, el autor ha postulado que las prácticas inclusivas dificultan el proceso de enseñanza y fomentan mayor estrés en las y los docentes (Citado en Forlin *et al.*, 2014). Por ende, es necesario identificar si existe una respuesta de estrés en el profesorado a los cambios que se han realizado dentro de los planes educativos, con la finalidad de conocer los desafíos psicológicos y pedagógicos a los que se enfrenta actualmente el colectivo docente.

En base a lo anterior, se ha realizado la presente investigación, la cual tuvo como objetivo identificar la relación existente entre la implementación de la práctica inclusiva y el estrés que presentan las y los docentes de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”; por medio del análisis de las prácticas que desarrolla el profesorado en la institución.

La importancia de este estudio reside en que es necesario identificar la presencia de estrés en el profesorado, pues de acuerdo con Díaz & Martínez (2019), el hecho de que una o un docente se sienta estresado, afecta su salud, su desempeño laboral y al desarrollo educativo de cada niña y niño.

Forlin *et al* (2014), señalan que cuando más estresadas y estrados se encuentran las y los docentes, existe un menor compromiso y comprensión hacia sus estudiantes.

A partir de diversas investigaciones, se ha observado que aproximadamente el 50% de docentes que tienen a su cargo estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), presentan estrés debido al alta matrícula de estudiantes dentro del aula, carga de trabajo, así como a los problemas de

comportamiento del alumnado (Díaz & Martínez, 2019). Sin embargo, no se tienen datos oficiales que avalen el número de docentes que presentan estrés, a nivel internacional, nacional y local. Esto demuestra la carencia de información en cuanto al tema respecta, al igual que la falta de programas de intervención en este campo.

Por tal motivo, se considera fundamental conocer la situación actual del proceso de educación inclusiva que se está llevando a cabo en las escuelas de educación básica del país, para detectar las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de las prácticas inclusivas; y si estas últimas promueven la aparición de estrés en las y los docentes; esto con la finalidad de conocer los desafíos psicológicos y pedagógicos a los que se enfrenta el colectivo docente. De esta manera esta investigación mostrará un panorama más amplio sobre la educación inclusiva, el cual servirá de base para la futura realización de líneas de investigación e intervención que disminuyan o eliminen esta problemática.

A pesar de que han sido poco exploradas las variables que se han presentado en este trabajo, hay ciertos datos que se obtuvieron por estudios similares realizados fuera y dentro del país; siendo estos los antecedentes que llevaron a elegir este tema. Cabe destacar que algunos de los estudios que se retoman en este trabajo, se realizaron hace más de cinco años; sin embargo, se consideran fuentes importantes para abordar esta investigación.

Respecto al estudio del estado del arte de esta investigación; a nivel internacional, se encuentran investigaciones como la de Ambrosio, Fiorim, Nascimento & Pereira, publicada en el año 2014 en la revista *Educação e Pesquisa*, en Brasil; que traducida al español se titula “Indicadores de estrés y afrontamiento en el contexto de la educación inclusiva”. El principal objetivo de esta investigación

fue identificar los estresores y niveles de estrés docente, así como analizar las variables sociodemográficas, personales y laborales. Las autoras identificaron que el estrés presentado en docentes en relación a la educación inclusiva, se genera debido a un sobre-exceso de servicios, a la carencia de preparación del profesorado en el proceso de inclusión y también a la percepción que se tiene de un gobierno con poco interés de entregar subsidios para el trabajo (Ambrosio, Fiorim, Nascimento & Pereira, 2014).

Otro estudio es el de Forlin, Hattie & Douglas, publicado en el año 2014 en *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, en Australia Occidental, que traducida al español se titula “Inclusión: ¿es estresante para las y los maestros?” El propósito de este estudio fue, comparar las respuestas de las y los docentes en los Centros de Apoyo a la Educación y de docentes de escuelas primarias regulares, respecto al grado de estrés en docentes de clase regular cuando se les asigna atender a una niña o niño con discapacidad intelectual leve. Los autores concluyeron que, para el profesorado en Australia occidental, la inclusión es extremadamente estresante para docentes de clase regular; pues el brindar atención a una o un estudiante con discapacidad intelectual leve, se considera que causa cinco veces mayor estrés que hacer frente a una o un nuevo estudiante promedio para docentes de clases regulares (Forlin *et al.*, 2014).

Otro estudio es el de Colás, Reyes & Conde, en el año 2017, quienes realizaron un artículo publicado en la *Revista de Educación Inclusiva*, titulado “Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado”, realizado en Sevilla, España. En su estudio, el principal objetivo fue evaluar las consecuencias que percibía el profesorado, así

como su estado emocional a partir de la ejecución de las prácticas inclusivas en las instituciones escolares. La autora y los autores refieren que, es importante conocer los verdaderos efectos de estos cambios, ya que la o el docente que no cuente con la formación para atender a la diversidad e inclusión, está propenso a desarrollar estrés y niveles altos de frustración al momento de enfrentarse a un aula que presente diversas necesidades de aprendizaje (Colás *et al.*, 2017).

Dentro del estado del arte, también se incorporan investigaciones de nivel nacional, como la de Barraza & Méndez en el año 2014 publicada en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, realizada en el estado de Durango, la cual se titula “El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con discapacidad”. En la que se tuvo como objetivo determinar el nivel de estrés que genera en las y los docentes la atención de las y los estudiantes con discapacidad; como resultados se encontró que las y los estudiantes que presentan discapacidad visual o motriz, generan mayor estrés en el profesorado encuestado, lo que, a su vez tiene relación negativa con el nivel de expectativas de autoeficacia del profesorado respecto a la atención adecuada a este tipo de estudiantes (Barraza & Méndez, 2014).

Otro estudio que se incluye en este estado del arte es el de Hernández & García, en el año 2017, en la Ciudad de San Luis Potosí; titulado “Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria”. Con el objetivo de saber cómo son las prácticas inclusivas de las y los docentes de una escuela primaria, así como también las preocupaciones más importantes que presentan. La autora y el autor refieren que esta modificación hacia una educación inclusiva, sigue generando desafíos para las y los docentes, por esto y más, ha surgido una determinada resistencia al movimiento de inclusión,

posiblemente debido al desconocimiento de los postulados de ésta, a la excesiva carga de trabajo, miedo e inseguridad al cambio y a lo desconocido, siendo estos posibles causantes de que este modelo educativo aún no presente cambios efectivos (Hernández & García, 2017).

Otra investigación que ayuda a sustentar el presente trabajo, es la de Sevilla, Martín & Río, publicada en el año 2018 en el estado de Yucatán, la cual se titula “Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”. El objetivo del estudio consistió, en distinguir la actitud de las y los profesores frente a la educación inclusiva. De los resultados que se obtuvieron, se demostró que generalmente hay una actitud negativa de las y los docentes frente a la educación inclusiva; sin embargo, se perciben aspectos positivos cuando se trata de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Sevilla, Martín & Río, 2018).

Por lo que se concluye que, existe una importante necesidad de que los centros escolares inviertan en capacitaciones para el personal docente con la finalidad de aprender y crear estrategias de enseñanza incluyentes, de esta manera contando con profesoras y profesores mayormente capacitados y sensibilizados respecto a la educación inclusiva (Sevilla *et al.*, 2018).

En este estado del arte se incluyen investigaciones realizadas en el estado de Zacatecas; una de ellas se titula “Desarrollo humano y educación inclusiva en el preescolar: La experiencia de México y El Salvador”, realizado en el año 2017 por Hernández & Pesci; donde se tuvo como objetivo analizar el discurso de los documentos oficiales en los sistemas educativos de México y El Salvador, con la finalidad de determinar su significado y contribución a la educación inclusiva, pues

se considera que aún sigue existiendo un vacío en la conceptualización, así como recursos limitados y falta de competencias adecuadas de los sistemas educativos de los países latinoamericanos (Hernández & Pesci, 2017).

Otro trabajo que fortalece a este estado del arte, es la investigación de Flores, Martínez y González, realizada en el año 2018, titulada “La escuela inclusiva: una perspectiva desde la diversidad”. Esta investigación se enfoca principalmente en estudiar y explicar las peculiaridades de la educación especial, educación inclusiva, necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, con el propósito de retomar los requisitos necesarios para poder generar escuelas más inclusivas (Flores *et al.*, 2018).

El último trabajo que se agregó a este estado del arte, es la investigación de Pérez, Ortega, Bañuelos, Gómez & Meléndrez, quienes en el año 2021, realizaron un estudio titulado “Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula”. En éste, se busca conocer de qué forma las niñas y los niños con discapacidad son incluidos dentro de un aula de clases regular, pues se considera que en varios casos la sociedad escolar, no se encuentra capacitada para convivir con necesidades educativas especiales dentro del aula escolar. Los resultados que se obtuvieron reflejan que la inclusión se presenta entre compañeras y compañeros de clase, pero no existen las adaptaciones curriculares y en caso de que sí, éstas no son inclusivas (Pérez, Ortega, Bañuelos, Gómez & Meléndrez, 2021).

De esta manera, se observa que existen importantes estudios relacionados con las variables que se han planteado en esta investigación, los cuales aportan de manera sustancial al campo científico. Sin embargo, al no existir anteriormente un

estudio similar en el estado de Zacatecas; esta investigación tiende a explicar este fenómeno en este estado, particularmente en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, en Jerez, Zacatecas, durante los ciclos escolares 2020-2022; la cual fue seleccionada por ser una de las escuelas que tienen mayor recursos humanos, materiales y mejor infraestructura en el municipio, siendo esta institución una posible referente para identificar que esta problemática pudiese estar ocurriendo en la mayoría de las escuelas de Jerez.

La relevancia de esta investigación reside en que la escuela no cuenta con otros estudios que den seguimiento al proceso de inclusión que se está llevando dentro de la institución.

Al abrir esta línea de investigación, se podrá detectar el cómo se están desarrollando las prácticas inclusivas y cuál es la respuesta psicológica del profesorado ante éstas, para que a partir de ello se realicen programas de intervención que logren atender las áreas de oportunidad que se presentan.

Es por ello que, a partir de todo lo anterior, se generaron las preguntas que dieron pie a realizar esta investigación; la pregunta central es: ¿qué relación existe entre la implementación de la práctica inclusiva y el estrés laboral que presentan las y los docentes de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”?; la primera pregunta específica es: ¿cuáles son las políticas internacionales, nacionales y estatales de educación inclusiva que abordan el rol del profesorado?, la segunda pregunta es: ¿cómo desarrollan las prácticas inclusivas las y los docentes de la institución?, la tercera pregunta es: ¿cuáles son las causas y efectos del estrés derivado de la práctica inclusiva en las y los docentes? y la cuarta pregunta es: ¿Cuáles son los niveles de estrés en las y los docentes que desarrollan la práctica inclusiva?

La hipótesis de este estudio se centra en reconocer que en el caso de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, las y los docentes desarrollan prácticas inclusivas acorde con las condiciones de la institución, lo cual muestra aspectos positivos, pero también áreas de oportunidad, pues se considera que el hacer frente a un aula inclusiva implica un mayor reto, esto genera estrés entre el sector docente para cumplir con las disposiciones educativas actuales, por lo que es necesario el diseño de estrategias que atiendan el estrés derivado de las prácticas inclusivas.

Como objetivo general se propuso identificar la relación existente entre la implementación de la práctica inclusiva y el estrés laboral que presentan las y los docentes. El primero de los objetivos específicos es describir las políticas internacionales, nacionales y estatales de educación inclusiva que abordan el rol del profesorado; el segundo objetivo específico es analizar la práctica inclusiva a partir de los requerimientos que establece la educación inclusiva; el tercer objetivo específico es identificar las causas y efectos del estrés laboral en el profesorado que desarrolla la práctica inclusiva; y el cuarto objetivo específico es detectar los niveles de estrés laboral en docentes que desarrollan la práctica inclusiva.

Se han tomado tres conceptos en cuenta; el primero es Prácticas Inclusivas, el segundo es Estrés Laboral y el tercer concepto es Educación Inclusiva. En este sentido, se hará una revisión de las definiciones de cada uno de ellos, que han sido explicadas por distintos autoras y autores.

El primer término que se retoma es el de Prácticas Inclusivas:

“Las Prácticas Inclusivas constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión [...] y se refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad [...]. Las Prácticas inclusivas son contextuales, es decir, se implementan en función de las necesidades del grupo, así que desde este enfoque se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas, porque lo que funciona para un grupo puede no hacerlo en otro.” (Flores et al.,2017, párr. 2).

El segundo concepto que se abordó en esta investigación es el de Estrés laboral:

“Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1984), y Mc Grath (1970), el estrés laboral es un proceso de interacción entre la persona y su entorno, este proceso inicia cuando las demandas del contexto superan la aptitud para resolverlas, el sujeto entra en un estado de impotencia y fracaso, lo cual impacta negativamente en sí mismo” (Barrio, García, Ruíz & Arce, 2006, p.28).

El último concepto en esta investigación es el de Educación Inclusiva:

“La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha definido la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as” (Citado en Claro, 2007).

Para poder analizar lo anteriormente descrito; el presente trabajo ha sido diseñado bajo el planteamiento metodológico del enfoque mixto, puesto que es el que mejor se adecua a las características y necesidades de la investigación.

El enfoque mixto *“es un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos [...], integración y discusión conjunta, para lograr un mayor entendimiento del fenómeno” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 546).*

El tipo de diseño de la investigación es el denominado Exploratorio Secuencial, en su modalidad derivativa. “Este diseño permite que la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se construyan secuencialmente a partir de resultados cualitativos” (Canese, Estigarribia, Ibarra & Valenzuela, 2020, p. 63). En base a esto se resalta que, el enfoque que predomina dentro de este trabajo es el método cualitativo, ya que, el método cuantitativo se ha utilizado como una complementación, es decir, para lograr un mayor entendimiento de los resultados que se obtuvieron a partir del método cualitativo. Por lo cual existieron dos fases para la recolección de datos.

Del enfoque mixto se toma la técnica de la entrevista semiestructurada para describir el desarrollo de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, la cual fue aplicada a 10 docentes del centro educativo, así como la escala de estrés docente ED-6, aplicada al mismo colectivo docente, para determinar el nivel de estrés que presenta el profesorado de la institución.

La entrevista es un instrumento técnico que se utiliza en la investigación cualitativa que permite recabar datos, al ser semiestructurada tiene mayor flexibilidad ya que se tiene la libertad de ajustar las preguntas a las y los entrevistados (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013).

Como herramienta para esta técnica, se utilizó el análisis de contenido, con el que se busca explotar total y objetivamente los datos informativos; a partir del lenguaje con el que las personas se expresan y muestran información sobre la naturaleza de sus estados psicológicos (Arandes & Antonio, 2013).

La segunda técnica utilizada es una escala:

“Una escala de medición es el conjunto de los posibles valores que una cierta variable puede tomar. Es un continuo de valores ordenados correlativamente, que admite un punto inicial y otro final. El nivel en que una variable puede ser medida determina las propiedades de medición de una variable, el tipo de operaciones matemáticas que puede usarse apropiadamente con dicho nivel, las fórmulas y procedimientos estadísticos que se utilizan para el análisis de datos y la prueba de hipótesis teóricas” (Coronado, 2007, p.106).

En este trabajo se retoma la escala de estrés docente ED-6, creada por Gutiérrez, Morán y Sanz en el año 2005; la cual está conformada por 77 ítems, agrupados en 6 dimensiones, que evalúan la ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento en docentes. En cada ítem se muestra una afirmación en la que la o el docente debe mostrar su grado de desacuerdo o acuerdo mediante una escala de tipo Likert de 1 a 5 puntos (de 1= total desacuerdo a 5= total acuerdo). Los rangos para obtener la puntuación global de estrés docente son: 126-147 nivel muy bajo, 148- 164 nivel bajo, 165- 189 nivel normal, 190- 212 nivel moderado, 213 nivel alto. Esta escala presenta propiedades psicométricas aceptables, ya que el coeficiente Alfa Cronbach de todos los factores se encuentra entre .74 y .89, obteniéndose .93 de fiabilidad total de la escala (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005).

La muestra de esta investigación es no probabilística y a conveniencia, ya que se seleccionó de acuerdo a las características que se adaptan a la investigación.

“En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador [...], el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.176).

“El muestreo por conveniencia: Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen & Manterola, 2017, p.230).

Los enfoques teóricos que se retoman en esta investigación son: el enfoque humanista, en el que esta orientado la educación inclusiva, siendo Rogers y Maslow en los años sesenta los principales exponentes. De igual forma, se retoma el modelo demanda – control explicativo del estrés laboral de Karasek en 1979.

El proyecto de investigación es pertinente porque posee características propias, pues, son escasas las investigaciones que abordan las prácticas inclusivas y el estrés en docentes desde una metodología mixta, lo que permite encontrar resultados más profundos y completos, de esta forma aporta nuevos conocimientos sobre dicha problemática, apoyados en fundamentos teóricos y en otras investigaciones, además es un tema relevante para la actualidad, con el cual se pretende mostrar un panorama que está siendo poco tomado en cuenta en el contexto educativo.

El contenido que se recabó a partir de la metodología y técnicas utilizadas, fue estructurado en tres capítulos que han sido desarrollados de acuerdo a los objetivos específicos, de los cuales se hará un breve resumen a continuación:

El Capítulo I, titulado: “Políticas de educación inclusiva a nivel internacional, nacional y estatal que abordan el rol del profesorado”; da un panorama acerca de las leyes y acuerdos que se han establecido en los últimos años, los cuales hacen referencia a la formación docente respecto a la educación inclusiva.

En el Capítulo II, titulado: “Análisis de la práctica inclusiva de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, a partir de los requerimientos de la educación

inclusiva”, se analiza el desarrollo de la práctica que efectúan las y los docentes en la institución, con la finalidad de detectar adecuadas prácticas inclusivas y posibles áreas de oportunidad.

En el Capítulo III, titulado “Estrés laboral derivado de la práctica inclusiva en el profesorado de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez””; aborda el análisis de las causas y efectos del estrés laboral en las y los docentes a partir de la práctica inclusiva. Con este trabajo se pretende explicar la problemática planteada, para que partiendo de ello se realicen respuestas que permitan mejorar la calidad de la educación inclusiva.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA A NIVEL INTERNACIONAL, NACIONAL Y ESTATAL QUE ABORDAN EL ROL DEL PROFESARADO

En el primer capítulo de esta investigación, se tiene el objetivo de describir algunas de las políticas internacionales, nacionales y estatales de educación inclusiva que abordan el rol del profesorado, las cuales se han establecido en las últimas décadas; lo cual brinda un panorama de algunos cambios que han surgido en el Sistema Educativo con la finalidad de mejorar la educación.

El hacer una breve revisión de las políticas de educación inclusiva, sirve como base para identificar el estado real que actualmente presenta este modelo educativo, pues permitirá identificar si dichas políticas se están llevando a cabo tal como se han descrito, logrando de esta manera reconocer y evidenciar las fortalezas y áreas de oportunidad que puedan existir, con el propósito de reorientar las acciones encaminadas para obtener una educación de calidad.

1.1 Políticas Internacionales de Educación Inclusiva

La educación es un Derecho Universal de cada persona, así lo afirma el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), a partir del año 1948. Siguiendo esta premisa, diversos organismos internacionales han buscado diseñar estrategias que logren afrontar y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todas las y los estudiantes, por ello, se ha desarrollado un modelo

en educación inclusiva que atienda a la diversidad de alumnas y alumnos (Díaz, 2017).

La educación inclusiva consiste en que todas las niñas, niños y jóvenes, sin excepción, aprenden juntas y juntos en las instituciones educativas regulares, en las que recibirán una educación eficaz, sin importar sus condiciones ya sea de tipo cultural, económico, racial, origen social, lingüístico, de sexo, de religión o distintas condiciones físicas y psicológicas (Arnaiz, 2019).

De esta manera se busca eliminar la exclusión educativa dentro y fuera del sistema, al ser éste el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes, pues en él, será necesario realizar los cambios pertinentes, para que la educación sea efectiva ante la diversidad que existe en la sociedad (Díaz, 2017).

En las últimas décadas, la sociedad se ha ido transformando en diversos sentidos; dentro de los cambios se pretende construir la democracia y la participación ciudadana, desarrollándose la inclusión en cada sector, a partir de la creación de parámetros, estándares y estilos que logren una mayor igualdad (Ramírez & Wilmar, 2017).

Para lograr esta evolución, a lo largo de los años se han establecido convenios y acuerdos universales que pretenden fomentar el respeto, la igualdad y la libertad de toda persona; uno de ellos es la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT), que inició en el año 1990 en la Conferencia Mundial sobre EPT en la ciudad de Jomtien, en Tailandia, donde se llegó al acuerdo de universalizar la educación primaria y reducir el analfabetismo para finales de la década (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2009).

En el año de 1994, se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, celebrada en Salamanca, España, donde se aprobó la “Declaración de Salamanca: Inclusión e Integración”. Esta representó un cambio para la defensa de la educación inclusiva en personas con discapacidad; su principio rector es que los centros educativos deben acoger a toda niña o niño independientemente de sus condiciones (UNESCO, 1995).

En abril del año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal; el cual tuvo el propósito de presentar los resultados globales de la evaluación de la década de “Educación Para Todos”, donde se reconoció que muchos países estuvieron lejos de haber logrado las metas establecidas. Sin embargo, se continuó en la misma línea de pensamiento y se renovó el compromiso de alcanzar la meta de educación para todos, recorriendo el plazo para 15 años más (López, 2000).

En el año 2002, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), dio apoyo a los Ministros de Educación de la región en el planteamiento del Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe (PRELAC), en donde se afirmó la visión inclusiva y se estableció como segunda estrategia el fortalecimiento de las y los profesores en las modificaciones educativas y el apoyo a las políticas públicas destinadas a reconocer socialmente su función y valorar su participación en la transición de la educación que se necesitaría en el Siglo XXI (UNESCO, 2004).

En el año 2014 se realizó la Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT. El Acuerdo de Mascate, donde se reconoció que sería poco probable que se cumpliera en el año 2015 la Agenda de EPT, así como los Objetivos de Desarrollo

del Milenio (ODM) que tienen relación con la educación. De igual forma se reafirmó su compromiso de alcanzar los objetivos de la Agenda de la educación 2015, la cual se basó en una perspectiva de equidad e inclusión (UNESCO, 2014).

En el año 2015 se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (República de Corea), donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030. Esta Declaración pretende asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, impulsando oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos; siendo una propuesta ambiciosa que resume la visión de la educación desde la actualidad hasta el año 2030 (UNESCO, 2016).

Dentro de esta estrategia se ha creado la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; ésta es una hoja de ruta para eliminar la pobreza, preservar el planeta y garantizar la prosperidad para todas y todos, sin arriesgar el recurso para las generaciones futuras (Gobierno de México, s.f.).

Esta Agenda tiene vigencia hasta el año 2030, con la que se pretende lograr una sostenibilidad económica, social y ambiental; dentro de sus intereses se encuentra alcanzar la dignidad e igualdad en un medio ambiente saludable y propiciar sociedades pacíficas, entre otras. Para conseguirlas se propusieron 17 objetivos de desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018).

En el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; se aborda el tema de la educación, el cual promueve que ésta debe ser equitativa y de calidad, donde se brinden oportunidades de aprendizaje permanentes (ONU, 2018).

Algunas de las metas del objetivo 4 son:

“De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ONU, 2018, p. 29).

“Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (ONU, 2018, p. 29).

“De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (ONU, 2018, p. 30).

A partir de este objetivo, se busca transformar vidas por medio de la educación, estableciendo metas específicas que pretendan asegurar que cada estudiante termine la educación primaria y secundaria de forma gratuita, equitativa y de calidad, teniendo como resultado aprendizajes pertinentes y efectivos; asimismo asegurar que todo el alumnado acceda a los servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad; de igual forma se buscará eliminar las diferencias de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza para personas vulnerables, con discapacidad, pueblos indígenas, niñas y niños en situaciones de vulnerabilidad, etc. (UNESCO, 2016).

A pesar de los avances existentes dentro de las políticas de educación; en el año 2015, en la Declaración de Incheon se realizó un Informe titulado “Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020 (Informe GEM)”; donde se detectó que los

factores sociales, económicos y culturales, son los que pueden favorecer o menoscabar el alcanzar la equidad y la inclusión en la educación (UNESCO, 2020).

En este sentido se reconoce que la construcción de una educación inclusiva, es un reto delicado, ya que ésta puede ser complementaria o conflictiva, debido a que es necesario ser conscientes de la imposibilidad de un cambio rápido, que puede terminar siendo perjudicial para quienes se pretende beneficiar, pues al incluir a niñas y niños con discapacidad en escuelas ordinarias que no se encuentran preparadas ni apoyadas y además no son responsables de lograr la inclusión, puede aumentar el rechazo provocando reacciones contrarias a la integración a las escuelas y sistemas educativos (UNESCO, 2020).

Por ello, se considera de suma importancia tener realmente un compromiso, para hacer frente a todas las maneras en las que se pueden presentar situaciones de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (Hernández, 2016).

De acuerdo a lo anterior, dentro de la Declaración de Incheon educación 2030 (2015), se ha considerado que ninguna meta será alcanzada a menos de que se hayan logrado para todas y todos. Es así que se compromete a generar las modificaciones necesarias en las políticas de educación, y a enfocar sus mayores esfuerzos en las personas menos favorecidas, como las personas que presentan alguna condición de discapacidad, con la finalidad de que nadie se encuentre en situación de rezago (Citado en Hernández, 2016).

Uno más de los compromisos ha sido una educación de calidad y con mejores resultados en el aprendizaje, donde será necesario fortalecer los insumos, procesos y evaluación de los resultados; asimismo se velará por las y los docentes

para que se les contrate correctamente y se les dé una buena formación, de esta manera se encuentren cualificados profesionalmente, motivados y apoyados, disponiendo de los recursos suficientes para dirigirse de forma eficaz (Hernández, 2016).

La UNESCO en el año 2019, ha tomado acción, fomentando sistemas educativos inclusivos que supriman todas las formas de discriminación en el ámbito educativo, asimismo, los obstáculos a la participación y el rendimiento de todas las alumnas y los alumnos, atendiendo a sus diversas necesidades, capacidades y particularidades (UNESCO, 2019).

Por lo tanto, se concluye que la aspiración a una educación con mayor calidad e igualdad, no es exclusivamente de una población determinada, sino que se trata de una meta mundial que pretende ayudar a transformar los sistemas educativos, con la finalidad de que todo el estudiantado, sin restricciones ni limitaciones, se le den las mismas oportunidades (Echeita, 2017).

1.2 Políticas Nacionales de Educación Inclusiva en México

De acuerdo a las necesidades históricas del país, orientadas también por los principios universales, se implementan las políticas educativas para asegurar que la educación se aplique de forma óptima a la sociedad. De esta manera se crean para administrar y aplicar los recursos destinados y resolver todos los problemas a los que se enfrenta la educación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Es así como el Estado mexicano ha recorrido un camino largo, en el que se reconocen acontecimientos muy importantes. Actualmente, México vive un

momento de grandes modificaciones con el propósito de mejorar el futuro de la educación del país; dentro de estos importantes cambios se encuentra el reto de aplicar políticas públicas que garanticen una educación de calidad para todas y todos los estudiantes, sin tener en cuenta las características personales o sociales que presenten (INEE, 2018).

Una de las modificaciones más relevantes, surgió en el año 2017 en el que la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó la propuesta de una educación inclusiva en el país. En la que se buscaba implementar apoyos de infraestructura necesaria, capacitación de docentes y material didáctico, así como el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el objetivo de que den la atención adecuada a estudiantes con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes (García, 2018).

Cada unidad de USAER está conformada por un directivo, especialistas en trabajo social, comunicación y psicología, que brindan atención a cinco escuelas para apoyar a la inclusión de estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación en los centros educativos (García, 2018). Éstas son todas aquellas condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales que existen en el sistema educativo, las cuales frenan el aprendizaje y la participación de las y los alumnos, generando secuelas (Forteza, Fuster y Moreno, 2019).

En las funciones de USAER, se encuentra el dar orientación, asesoría y acompañamiento de docentes de grupo, directivos y madres y padres de familia. Su principal labor se enfoca en mediar el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas a través de la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la

participación que se generan en estos espacios (Periódico Oficial de la Federación, 2018).

A pesar de lo establecido, se observó que la SEP no atendió correctamente a las políticas sobre los procesos de inclusión, ya que se realizaron investigaciones con resultados contrastantes, pues las investigaciones cuantitativas arrojaron que el proceso de integración-inclusión registró avances importantes y retos considerables, mientras las investigaciones cualitativas señalaron resultados distintos, pues se detectó que las y los alumnos sí se encuentran en la escuela y el aula regular, sin embargo las y los docentes no proveen los apoyos extras que se han establecido, dejando que la suerte de las y los estudiantes dependa sólo de los profesionales de educación especial de la Unidad de USAER (García, 2018).

Tomando en cuenta lo anterior y con el mismo objetivo de mejorar y formar una sociedad igualitaria en México, el Gobierno del año 2018 promovió una Nueva Reforma Educativa, que fue aprobada el 15 de mayo de 2019, la cual dio origen a tres leyes: la Ley General de Educación (LGE), la ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como la Ley Reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Ramírez & Acevedo, 2020).

La Ley General de Educación, en el año 2019 ordena que cada habitante del país tiene las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia dentro del sistema educativo nacional. Compromete al Estado a brindar servicios educativos que garanticen el mayor logro y aprendizaje de las alumnas y alumnos. La educación inclusiva queda fundada en los artículos 5, 7, 8, 15 y 17 (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2019).

Dentro de esta Ley, el capítulo VIII se encuentra dedicado a la educación inclusiva, comenzando desde el artículo 61 al 68; en algunos apartados se menciona que la educación inclusiva se refiere al proceso de identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso a la permanencia, la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes, suprimiendo las prácticas de exclusión y discriminación; se garantiza la formación de cada docente para que adquieran las competencias y logren contribuir en atender a el alumnado con capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje distintos, brindando educación especial en condiciones necesarias, implementando un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, prestando los apoyos necesarios y realizando actitudes, prácticas y políticas. Asimismo, se facilitará el aprendizaje del sistema Braille, y de la lengua de señas; entre otros puntos (CNDH, 2019).

Otro de los cambios realizados durante el año 2018 - 2019, fue en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), ahora representa al Acuerdo Educativo Nacional (AEN), que garantiza el derecho a la educación, como un factor fundamental para el bienestar de las personas, teniendo como meta principal el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, garantizando la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, al igual que la media superior, ésta será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; fundándose en el respeto absoluto de la dignidad humana. Al mismo tiempo, se manifiesta el respeto de los derechos de las y los docentes, así como el compromiso de realizar las acciones para mejorar las condiciones en las que brindan sus servicios educativos (Torres, 2019).

En el AEN se toman algunos apartados de la fracción II del Artículo 3o, donde se abordan los criterios que guían a la educación, los cuales son:

*“c) contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
e) será equitativa, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos;
f) será inclusiva, al tomar en cuenta diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos; asimismo, con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las BAP.” (Gobierno de México, 2019, p. 50).*

De acuerdo al Gobierno de México (2019), uno de los ejes rectores que se encuentran dentro del AEN, es el eje rector 3. Formación de los agentes educativos, el cual tiene como objetivo implementar estrategias en la formación inicial de docentes, para que se desarrollen competencias que logren responder a las necesidades que presenten las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad de cualquier tipo, nivel y modalidad. Dentro de las líneas de acción se encuentran las siguientes: En la formación inicial de docentes, se brindarán herramientas para atender a estudiantes de origen indígena, migrantes, en condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, enfocándose en la educación inclusiva, derechos humanos e igualdad de género. Respecto a la capacitación de las y los docentes egresadas, se pondrán en práctica planes y programas de estudio de las carreras formadoras de docentes, para que el profesorado haga ajustes donde logren dar atención a la diversidad.

Respecto a la formación inicial de docentes especialistas en la atención de la diversidad, se asegurará que se incluya el desarrollo de herramientas que respondan a las necesidades específicas de su población, de igual manera, que se den asesorías y acompañamiento a su comunidad educativa. Se consolida que cada profesional que forma parte en el sector educativo, debe recibir la formación, actualización en culturas, políticas y prácticas inclusivas, centrándose en los derechos humanos, y en la igualdad de género, de acuerdo al tipo, nivel, modalidad o función educativa que ejerzan (Gobierno de México, 2019).

A partir de los cambios en el artículo 3º, en el año 2018 surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM); un modelo educativo que se caracteriza por poseer una visión humanística, el cual busca redirigir el Sistema Educativo Nacional (SEN) bajo normas, principios y orientaciones pedagógicas; con el fin alcanzar una educación de excelencia y equidad, forjando relaciones de respeto y eliminando prejuicios, estereotipos, segregación, exclusión o cualquier tipo de discriminación (SEP, 2019).

1.3 Políticas Estatales de Educación Inclusiva en Zacatecas

En busca del bienestar social del estado, en Zacatecas también se realizan acciones referentes a reestructurar el sistema educativo, de acuerdo a los cambios globales y nacionales que han surgido, pues de éste depende en gran medida la transición hacia una educación de calidad y de total cobertura. Algunas de estas acciones han sido la promulgación de políticas de educación inclusiva en el estado (Gobierno del Estado, 2011).

Durante el año 2018, con el compromiso de generar políticas para atender con dignidad e igualdad de oportunidades a estudiantes con discapacidad; se

estableció dentro de la Ley de Educación del estado de Zacatecas, el garantizar que los programas iniciales y continuos de formación docente, desarrollen la atención de necesidades educativas en las escuelas regulares (Periódico Oficial de la Federación, 2018).

Otra de las estrategias fue la implementación de la Unidad de USAER con el objetivo de que estas unidades faciliten apoyos metodológicos, técnicos y conceptuales para la atención de las y los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, siendo de esta manera estas unidades, un apoyo para maestras y maestros regulares al proveerles de las herramientas que se requieren (Periódico Oficial de la Federación, 2018).

Las funciones que tiene una o un docente de apoyo son: trabajar en conjunto con la o el docente de grupo para preparar material, planear y modificar actividades, hacer las adaptaciones correspondientes al currículum, así como dar asesoría a docentes de grupo y a estudiantes con necesidades especiales, a quienes se les brindará seguridad, afecto y respeto, etc. (Periódico Oficial de la Federación, 2018).

A partir de la colaboración de la o el docente de apoyo, se buscará estimular la capacitación de las y los docentes regulares de los centros educativos, de acuerdo a la atención de estudiantes con necesidades educativas (Periódico Oficial de la Federación, 2018).

En el año 2020, se decretó la Ley de Educación de Zacatecas, que en el Título Quinto: “Revalorización de las maestras y los maestros”, en el que en el Artículo 84, se tienen algunos fines como: fortalecer el desarrollo de docentes de grupo a través de la capacitación, formación y actualización, fomentar el respeto hacia su labor, promover su liderazgo dentro de la comunidad educativa, priorizar la

práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje del estudiantado ante la carga administrativa y la estimulación en su formación, capacitación y actualización dependiendo en el ámbito que realizan su labor (Periódico Oficial de la Federación, 2020).

Dentro de esta misma Ley, pero en el Capítulo IV: “Formación docente”, en el Artículo 91, señala que las y los estudiantes que egresen de universidades con la carrera en docencia, en el Estado, tendrán conocimiento en los diversos enfoques pedagógicos y didácticos, especialmente el enfoque de inclusión, para que puedan atender las necesidades de aprendizaje de todas las niñas, niños y jóvenes. Asimismo, se asegura que existirá una actualización permanente por medio de la capacitación, programas e incentivos que fortalezcan el desarrollo profesional del profesorado (Periódico Oficial de la Federación, 2020).

En el año 2022, se implementó la Ley de educación más reciente, la cual, en relación a la educación inclusiva, sólo refiere que se garantizará la formación del profesorado para que sean capaces de identificar y eliminar las BAP, y otorguen los apoyos que el estudiantado necesite (Periódico Oficial de la Federación, 2022).

A partir de lo que se ha expuesto en este capítulo, se logra comprender que las políticas educativas determinan el proceso de desarrollo de los sistemas educativos a nivel mundial, ya que marcan las pautas que éstos deben seguir, teniendo un importante impacto en las escuelas y docentes, quienes trabajarán en base a las reglas y normas que se desprenden de estas políticas.

Respecto a las políticas que se abordaron en este capítulo, se logran conocer algunos de los lineamientos que se implementan en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”. En el capítulo siguiente se planteará la forma específica en que se llevan

a cabo las prácticas inclusivas en esta institución, para entender y explicar los avances que han surgido respecto hacia una educación inclusiva universal, de calidad y laica, que se adapte a todas y todos, independientemente de las condiciones que presente el estudiantado.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA INCLUSIVA DE LA ESCUELA PRIMARIA “LIC. BENITO JUÁREZ”, A PARTIR DE LOS REQUERIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este capítulo se presenta algunos de los criterios que establece la educación inclusiva; como las características, los principios pedagógicos, infraestructura y materiales didácticos que deben existir en una escuela inclusiva. Posteriormente se muestra la función pedagógica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Mace, 1997), a través de la revisión de la literatura que define el origen de esta estrategia, ya que, al ser aplicada de manera adecuada, favorece la flexibilización del currículo y con ello, la eliminación de BAP.

De igual forma, se expone a grandes rasgos, el documento Estrategias de Equidad e Inclusión Educativa, Líneas Generales de Operación de los Servicios en Educación Especial” (SEP, 2018); siendo este el documento que se tiene como base para que el profesorado del centro educativo se guíe en el proceso de inclusión. Y, por último, se abordan las prácticas que desarrolla el profesorado, desde la singularidad del caso de esta escuela primaria de la cabecera municipal de Jerez del Estado de Zacatecas; pues este capítulo tiene el objetivo de analizar la práctica inclusiva a partir de los requerimientos que establece la educación inclusiva; con este objetivo se pretende conocer la existencia de prácticas adecuadas. Esta información se obtuvo a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada a cada docente de grupo de la institución.

2.1 Criterios que establece la Educación inclusiva

En las últimas décadas los organismos internacionales han construido políticas públicas específicas de educación inclusiva, en las que se establece el derecho de cada niña y niño a la educación en igualdad de oportunidades, se reconoce al sistema educativo, como el responsable de adaptarse a las necesidades y los derechos de todas y todos los alumnos (INEE, 2018).

A partir de ello han surgido las escuelas inclusivas; éstas son escuelas que se encuentran abiertas a la diversidad cultural, familiar, poblacional, étnica y lingüística, así como a las necesidades básicas para el aprendizaje. Son centros democráticos, los cuales tienen la capacidad de ofrecer una respuesta educativa a todo el estudiantado, es decir que todas las niñas y niños pueden ser educados de acuerdo a sus características. Este modelo de escuela se logra por medio de la colectividad, lo que significa que debe haber acuerdos consensuados y compromisos entre familias, docentes, directores y estudiantes, pues todas y todos participan en la educación. Sin embargo, para alcanzar este modelo es necesario cambiar la ideología de que todo el estudiantado aprende de la misma manera, la cual ha dominado anteriormente (Martínez & Pérez, 2017).

De acuerdo con Dueñas (2010), cabe señalar, que no existe un modelo único de este tipo de escuelas; no obstante, todas presentan características e ideologías similares. Algunas de las características de escuelas y aulas inclusivas son las siguientes:

a) Planteamientos educativos amplios

Dentro de este modelo se busca una verdadera igualdad de oportunidades. Al ser escuelas que responden a las necesidades de cada estudiante, es necesario que

la práctica de la educación inclusiva se comparta entre docentes, estudiantes, madres y padres de familia, donde la o el docente se posiciona en un lugar central debido a su preparación, actitudes, capacidad de apoyo y asistencia a las y los estudiantes (Dueñas, 2010).

b) Importante sentido de comunidad y de pertenencia

La escuela inclusiva consiste en ser una comunidad donde todas y todos sus miembros participan, cooperan, se apoyan y organizan para satisfacer las necesidades individuales. En este sentido, las estrategias de las aulas inclusivas se enfocan en la aceptación social de estudiantes con necesidades educativas, pues estos espacios favorecen la participación social de iguales durante el tiempo libre (Dueñas, 2010).

c) Servicios basados en la necesidad

Dentro de las aulas inclusivas se generan ambientes que propician la formación de redes naturales de todas y todos los que conforman la comunidad educativa, donde se lleva a cabo el apoyo entre compañeras y compañeros, colaboraciones entre docentes, grupos de amigas y amigos, enseñanza en equipo etc., pues a cada integrante de la comunidad, se le percibe como un individuo con potencialidades y necesidades, y no como alguien que pertenece a una categoría (Dueñas, 2010).

d) Principio de proporciones naturales

Cada escuela y aula inclusiva debe tener una proporción de población escolar con y sin discapacidades similar a la que existe en la comunidad social en la que se encuentra ubicada el centro educativo (Dueñas, 2010).

e) Enseñanza adaptada a cada estudiante y estrategias instructivas reforzadas.

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el estudiantado son aquellos que se adecuen a sus necesidades y no que estén predefinidos de acuerdo a una norma; para ello se brindan recursos y apoyos necesarios de acuerdo a las características de la o el estudiante, realizando las adaptaciones curriculares que le faciliten alcanzar dichos objetivos. Por esta razón, es necesario que se cuente con un amplio grupo de estrategias, actividades manuales, aprendizaje cooperativo, aprendizaje fuera de clase, tutoría entre iguales y uso de tecnología instructiva, etc., tales estrategias permiten al estudiantado identificar sus diferencias en inteligencia, potencialidades, estilos de aprendizaje, así como sus limitaciones (Dueñas, 2010).

f) Evaluación no discriminatoria

A partir de los resultados de aprendizaje esperados en estudiantes en general, derivan los resultados de estudiantes con discapacidades. Pues sus actividades tienen las modificaciones, procedimientos y adaptaciones necesarias, para añadirlas en las actividades escolares.

Los principios pedagógicos que deben existir dentro de una escuela inclusiva, según las autoras Gómez, Guío & Hurtado (2016), son principalmente la comprensión, empatía, liderazgo y el trabajo en equipo; dentro de los cuales se encuentran valores como el respeto, confianza, seguridad, comunicación, creatividad, sensibilidad objetiva, compromiso, eficiencia, responsabilidad, lealtad, decisión, dialogo, justicia y servicio, pues la educación inclusiva está orientada desde un enfoque teórico humanista.

El principio de la empatía es fundamental, pues al tener la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, se logra comprender sus sentimientos,

dificultades y necesidades, de esta manera, ofrece una respuesta cálida y asertiva a sus emociones (Gómez *et al.*, 2016).

La actitud de la o el docente es un punto clave, ya que puede afectar de forma negativa o favorecedora el desarrollo de un ambiente escolar inclusivo. Es por ello que se considera esencial que la o el docente sea empático, de esta forma podrá orientar, apoyar y contribuir en el desarrollo integral de sus alumnas y alumnos, al percibir y sentir sus emociones, alegrías, temores y necesidades, tomando las decisiones adecuadas para efectuar las estrategias que den respuesta a tales inquietudes (Gómez *et al.*, 2016).

Otro principio es el de la comprensión, el cual promueve la aceptación de la otra u otro. Para Morín (2000) “*es entender el texto y el contexto, las partes y el todo*” (citado en Gómez *et al.*, 2016). El principio de comprensión dentro del aula se considera una herramienta para la o el docente, ya que le ayuda a desarrollar la capacidad de reflexión, provoca cambios de actitud que influye de manera positiva en el desarrollo de múltiples habilidades, así como el mejoramiento de las relaciones interpersonales, que bajo el respeto y la comunicación generan una adecuada inclusión. Es entonces que, de acuerdo a la capacidad de comprensión que la o el docente desarrolle con sus estudiantes, podrá efectuar estrategias que activen el interés y motivación en el estudiantado (Gómez *et al.*, 2016).

El principio de trabajo en equipo, es una estrategia pedagógica que fomenta la construcción de una identidad personal dentro de un determinado contexto social, empoderando de esta manera al estudiantado, pues a través de su participación logran construir su propio conocimiento y aprendizaje; las y los estudiantes al

desenvolverse en ambientes inclusivos tienen más posibilidad de participar activamente en lo ya mencionado (Gómez *et al.*, 2016).

Actualmente se considera al trabajo en equipo una competencia fundamental, ya que posibilita el dividir el trabajo y distribuir el conocimiento para reconocer, diagnosticar y resolver alguna problemática. Lo anterior conlleva a que el alumnado adquiera distintos roles, asuma responsabilidades y utilice mejores estrategias de trabajo, obteniéndose mejores resultados (Gómez *et al.*, 2016).

El último de los principios pedagógicos de la educación inclusiva es el liderazgo, el cual es muy importante en el papel de la o el docente, ya que debe ser un líder que se encuentre abierto a trabajar con la creatividad, responsabilidad y comprensión, es decir, que se entregue al servicio para orientar a sus estudiantes con el objetivo de que éstas y estos desarrollen habilidades, competencias y valores como audacia, percepción, fortaleza, colaboración, criterio y perseverancia entre otros. Para lograr esto la o el docente requiere presentar un buen estado físico, mental y emocional, pues dentro del aula debe tener una actitud positiva, con el interés de transformar a sus estudiantes para crear buenos ciudadanos y ciudadanas para la sociedad (Gómez *et al.*, 2016).

De acuerdo con las autoras Gómez *et al.* (2016), algunos aspectos enfocados al liderazgo que influyen en el éxito de la o el docente para el desarrollo de estrategias inclusivas son: su autoevaluación constante para que a partir de su reflexión rediseñen sus prácticas pedagógicas; puntualidad y organización; realizar acuerdos con todo el grupo, donde participen todas y todos; planear la clase pensando en el estudiantado y no en la comodidad personal; conservar la constancia y perseverancia de forma positiva, tener la visión de que cada objetivo

se puede alcanzar; trabajar en la resolución de problemas de forma adecuada; asegurar que las alumnas y los alumnos se sientan cómodos al ser atendidos y escuchados; capacitarse y actualizarse de forma permanente, ya que la o el docente debe tener conocimiento sobre los nuevos desarrollos investigativos, tecnológicos y pedagógicos para brindar la mejor atención a sus estudiantes.

Otro punto esencial en una escuela inclusiva, es la infraestructura, pues debe cumplir con determinados requerimientos y criterios de diseño para que sea un espacio adecuado para todas y todos. En seguida se presenta a grandes rasgos, algunos criterios del documento titulado “Normas y Especificaciones para Estudios, Proyectos, Construcción e Instalaciones” (2014), para el diseño y construcción de la infraestructura educativa con modelo de inclusión, la cual se ha basado bajo la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 y bajo la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa [INIFED], 2014).

Retomando a INFED (2014); dentro de esta propuesta de infraestructura educativa, se abordan los criterios del Diseño Universal, el cual es un diseño de productos y entornos para que todas las personas puedan utilizarlos, sin tener que realizar adaptaciones posteriores. Para crear estos entornos, productos y servicios que sean accesibles en igualdad de condiciones, se han establecido los siguientes principios: uso equitativo, uso flexible, uso simple e intuitivo, información perceptible, mínimo esfuerzo físico, adecuado tamaño de aproximación y uso.

De acuerdo con INIFED (2014), las ayudas técnicas son una parte importante que se debe tomar en cuenta al momento de diseñar la infraestructura educativa;

estas son: las muletas, andaderas, sillas de ruedas, bastones, blancos y perros guías, para las cuales se han determinado dimensiones para su desplazamiento; a continuación, se presentan las siguientes recomendaciones para éstas:

- La holgura que necesita una persona que utiliza una andadera, muletas o silla de ruedas, dependerá de las dimensiones del dispositivo; sin embargo, la longitud mínima para que tenga acceso deberá ser de 122 cm.
- Las puertas deberán tener de ancho como mínimo 120 cm y abatirán hacia afuera; las manijas serán de tipo palanca colocadas a una altura de 90 cm del nivel del piso.
- Se utilizarán los símbolos internacionales de accesibilidad para indicar rutas accesibles, entradas, localización de servicios, etc., las cuales deberán hacer referencia al espacio, éstas también se presentarán en escritura braille.
- Las salidas de emergencia tendrán un mínimo de ancho 120 cm libres, de metal protegido con pintura retardante al fuego, contarán con barras de pánico, aislante, bastidor y chambrana hermética; también deberán contar con lámparas de emergencia, así como un sistema visual y sonoro.
- Circulaciones y rutas accesibles, con espacio libre para desplazarse de forma horizontal y vertical.
- Pavimento táctil para personas con discapacidad visual.
- Banquetas con anchos de mínimo 120 cm.
- Árboles que no tengan raíces grandes que rompan el pavimento, y que no tiren hojas en exceso.
- Los pasillos deben tener sistema de alarma sonora y luminosa.

- Las salidas de emergencia, las rampas, escaleras y elevadores serán circulaciones verticales, las cuales contarán con pasamanos en los dos lados.
- En las aulas, los pizarrones no deberán estar a más de 90 cm de alto del piso y se asignará un espacio del salón para uso de personas con discapacidad.
- Las bibliotecas tendrán un área con audios libros y libros en escritura Braille.
- En los auditorios, comedores y zonas de seguridad, se destinarán espacios libres de butacas para uso exclusivo de personas en sillas de ruedas.
- Los sanitarios tendrán módulos con las condiciones para uso de personas con discapacidad.

Los materiales didácticos, también adquieren gran relevancia dentro de los criterios que establece la educación inclusiva, pues con ellos se busca facilitar la labor de las y los docentes y dar una respuesta adecuada a las diferencias que presentan las y los estudiantes (Gómez & García, 2021).

Es entonces que, una escuela inclusiva tiene la obligación de ofrecer los recursos y herramientas de acuerdo a las características particulares de las y los estudiantes, donde toda la comunidad educativa sienta seguridad y convencimiento de lograr sus metas (Valenzuela, Guillen & Campa, 2014).

Asimismo, han surgido los recursos tecnológicos, los cuales tienen la capacidad de ofrecer mayores oportunidades a quienes presentan alguna discapacidad o dificultades de aprendizaje, debido a que pueden adaptarse a las necesidades de cada persona (Soto, 2007).

Para el diseño de los materiales didácticos y recursos tecnológicos que favorecen la inclusión se ha tomado la perspectiva del DU, que es denominado

como “Diseño para todos”, este consiste en buscar soluciones de diseño para que todas las personas puedan utilizar los espacios, productos y servicios, con el objetivo de que participen en la construcción de la sociedad (Ladaga, Mazzeo, Dupuy & Tommaso, 2017). Por ende, en el siguiente apartado se hace una descripción del Diseño Universal del Aprendizaje, ya que brinda las bases para que el profesorado realice las estrategias y recursos necesarios para atender a la diversidad.

2.2 Prácticas inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Actualmente en el siglo XXI, uno de los compromisos que tiene el profesorado es implementar metodologías inclusivas en el salón de clases, que den acceso a una educación de calidad a todas y todos los estudiantes; donde se reconozca, respete y valore a la diversidad (Enciso, 2015).

Las prácticas inclusivas son las que incorporan a la diversidad, siendo el recurso que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que, en este enfoque, se les brinda una mayor atención a las personas en condiciones de vulnerabilidad, para dar respuesta con una mejor calidad educativa. Éstas son un factor fundamental del proceso de inclusión, pues abordan todo lo que realiza el profesorado para lograr el desarrollo integral de todas y todos los alumnos. Las prácticas inclusivas son contextuales debido a que se desarrollan de acuerdo a las necesidades que presenta el grupo, es por ello que se deben realizar modificaciones en la organización escolar, así como crear aulas en las que se genere un ambiente

donde docentes y estudiantes se sientan cómodas y cómodos ante la diversidad, (Flores *et al.*, 2017).

Es importante destacar, que las prácticas inclusivas no sólo se llevan a efecto en un contexto áulico, ya que existen también actividades fuera del aula donde todas y todos deben participar. Sin embargo, de acuerdo a Ibáñez (2019), el salón de clases es el escenario principal donde éstas se llevan a cabo, pues es allí donde se genera una relación entre estudiantes, docente y contenidos escolares, lo que abre espacio a la comunicación, interacción, organización, formas de trabajar, turnos para participar, expresión de actitudes y uso de materiales y recursos didácticos.

Para el desarrollo de las prácticas inclusivas es necesario cumplir con algunos requisitos, como: tener flexibilidad curricular, contar con múltiples estrategias de enseñanza-aprendizaje, diseñar materiales de acuerdo a las características del estudiantado, dar libertad al grupo para decidir qué y cuándo evidencian su aprendizaje, ofrecer diversas actividades que motiven a las y los estudiantes, las cuales tengan diferente grado de complejidad (Flores *et al.*, 2017).

Para que se generen prácticas inclusivas adecuadas, se ha puesto en marcha el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual es un modelo de enseñanza que, de acuerdo con Alba, Zubillaga & Sánchez (2015), implica que las directoras, directores y docentes, planifiquen una clase y evalúen los aprendizajes, para lo cual deberán conocer previamente el currículo, dominando los recursos educativos a su alcance.

El origen del Diseño Universal (DU) fue en el campo de la arquitectura en los años setenta en Estados Unidos por Ron Mace (1997), quien utilizó ese término para referirse al diseño de productos y entornos que pueden ser utilizados por

cualquier persona, es decir construirlos tomando en cuenta la variedad de necesidades de acceso comunicación y uso de las y los usuarios, sin tener que adaptarlos posteriormente para un público determinado (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014).

Tomando como base lo anterior, para el ámbito educativo se creó el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual se originó a partir de las investigaciones hechas por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), durante los años noventa. Los fundadores de este diseño fueron el neuropsicólogo del desarrollo David H. Rose y la experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico Anne Meyer, junto con más miembros del equipo de investigación (Segura & Quiros, 2019).

“El DUA es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual –junto con herramientas– que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. como alternativa al diseño rígido y uniforme” (Alba, 2018. p. 58).

Para dar respuesta a la educación inclusiva se ha presentado el DUA, como una estrategia didáctica que aplica los principios universales del diseño universal al currículo, con el objetivo de que todas y todos los estudiantes adquieran el aprendizaje de forma equitativa, utilizando materiales didácticos a través de medios tecnológicos, que desarrollen las habilidades motrices, sensoriales, lingüísticas, cognitivas y afectivas, dejando atrás los materiales tradicionales los cuales son poco funcionales y carecen de creatividad (Espada, Gallego & González, 2019).

El marco de aplicación del DUA en el currículo y en la práctica docente, se debe realizar desde el primer momento en que se estén diseñando, esto hará que

no sea necesario hacer modificaciones posteriores. Una característica de la aplicación del DUA, es que serán diseños flexibles lo cual permite personalizarlos en base al progreso de las y los estudiantes (Alba *et al.*, 2014).

Para el diseño del marco de aplicación del enfoque DUA, el CAST refiere que existen dos elementos fundamentales, uno es la diversidad que presenta cada estudiante respecto a su estructura y configuración cerebral, es decir el tomar en cuenta la manera en que acceden y procesan la información, planifican, ejecutan y monitorizan las distintas actividades. Mientras que el segundo es la utilización de los medios digitales, ya que su flexibilidad para crear y transformarse permite que acceder a cada estudiante de acuerdo a sus características, haciendo de esta forma un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso (Alba *et al.*, 2014).

Los creadores del DUA plantean que es necesario conocer la estructura del cerebro, para comprender su funcionamiento durante el aprendizaje; pues de acuerdo a sus investigaciones, se ha establecido que existen tres tipos de redes cerebrales que intervienen dentro del proceso de aprendizaje (Alba *et al.*, 2014).

“Redes de conocimiento: Especializadas en percibir la información y asignarle significados. En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad” (Alba *et al.*, 2014, p. 13).

“Redes estratégicas: Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales. En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto” (Alba *et al.*, 2014, p. 13).

“Redes afectivas: Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas” (Alba *et al.*, 2014, p. 13).

A partir de estas tres redes se crearon los principios del DUA, de los cuales se derivan diversas pautas que se presentan a continuación:

Principio I:

1. Proporcionar múltiples medios de representación:

Este primer principio, consiste en que la o el docente proporcione la información y contenidos de distintas maneras al estudiantado, para que todas y todos logren percibir y comprender la información (Alba *et al.*, 2014).

Pauta 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción: para reducir las barreras en el aprendizaje, es necesario que la información pueda ser percibida por todas y todos los estudiantes, pues en caso de no serlo, es imposible que se logre el aprendizaje. Por ello es fundamental presentar la información en formas distintas, por ejemplo: a través de la vista, el oído o el tacto, o por medio de formatos que puedan ajustarse de acuerdo a las necesidades de la o el alumno (Centro de Tecnología Especial Aplicada CAST, 2013).

Pauta 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos; puede llegar a surgir desigualdad al momento de que la o el docente muestre la información por una única forma de representación, por tal motivo, como estrategia educativa se busca brindar representaciones alternativas, que promuevan la accesibilidad, claridad y comprensión de todo el estudiantado (CAST, 2013).

Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión; la educación tiene como propósito enseñar al alumnado a transformar la información, lo cual es un

proceso activo que ayuda a construir el conocimiento útil, pues desarrolla las habilidades de procesamiento, atención selectiva, memorización activa, integración del nuevo conocimiento con el que ya existe, así como estrategias de categorización (CAST, 2013).

Principio II.

2. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión.

En el segundo principio la o el docente debe proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, ya que cada estudiante tiene diferentes habilidades tanto estratégicas como organizativas para expresar su conocimiento (Alba *et al.*, 2014).

Pauta 4: Proporcionar opciones para la interacción física; es fundamental proveer materiales que permitan la interacción de cada estudiante; en este sentido los libros de texto o de ejercicios en formato impreso, han quedado limitados para el uso de todas y todos los estudiantes, por ello es necesario utilizar los materiales curriculares que tienen un diseño compatible con las tecnologías de apoyo, que permitan la navegación e interacción de todas y todos los estudiantes; como por ejemplo: teclados expandidos, computadoras, activados por voz y tecnologías de apoyo (CAST, 2013).

Pauta 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación; existen diversas formas de expresión, por tal motivo es importante ofrecer modalidades alternativas de expresión, que permitan a las alumnas y alumnos a expresar adecuadamente sus ideas y conocimientos (CAST, 2013).

Pauta 6: Proporcionar alternativas para las funciones ejecutivas; estas funciones permiten a las personas no tener reacciones impulsivas, reacciones a

corto plazo y si actuar estableciendo metas u objetivos a largo plazo, teniendo la capacidad de crear un plan de estrategias efectivas para alcanzar metas y objetivos a largo plazo. Sin embargo, las funciones ejecutivas presentan una capacidad muy limitada a causa de la memoria operativa (CAST, 2013).

Principio III.

3. Proporcionar múltiples medios de compromiso.

El tercer principio consta de que la o el docente brinde varias maneras de implicación donde las y los estudiantes logren sentir compromiso y motivación en el proceso de aprendizaje (Alba *et al.*, 2014).

Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés; una parte de las actividades de las y los docentes es el captar la atención e implicación de las y los estudiantes. Pues la información a la que no se le presta atención, no implica una actividad cognitiva, siendo entonces inaccesible para el estudiantado. Cabe señalar que las actividades que llaman la atención y motivan su interés, difieren de forma significativa en el alumnado, por ello es necesario contar con diferentes alternativas para captar su interés (CAST, 2013).

Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; la motivación, es una pieza clave para que las y los estudiantes regulen su atención y sus emociones, pues de éstas y de los esfuerzos continuados dependen algunos tipos de aprendizajes, como los de habilidades y estrategias. Por este motivo, uno de los objetivos es que cada estudiante alcance su autorregulación y auto-determinación, pues el alumnado difiere en esta capacidad y el lograr esto, permite garantizar a todas y todos, las oportunidades de aprendizaje (CAST, 2013).

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación; al igual que los elementos extrínsecos del aprendizaje son muy importantes para generar una mayor motivación e implicación en el estudiantado, también lo son las habilidades intrínsecas para regular sus propias emociones y motivaciones; pues al tener esta capacidad, les resultará más fácil regular sus estados emocionales al momento de interactuar en el entorno. Muchas personas adquieren esta habilidad por sí mismas y mismos, mientras que otras tienen demasiada dificultad para hacerlo (CAST, 2013).

Dentro de los tres principios es de importancia que, para crear un adecuado ambiente en las escuelas se brinde retroalimentación y se desarrollen actividades que generen en las y los alumnos emociones, actitudes y sueños que promuevan su motivación, deseos de aprender y de lograr su realización personal (Segura *et al.*, 2019).

Respecto a la utilización de pautas, el profesorado debe seleccionar y aplicar al curriculum de manera cuidadosa, las que correspondan de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. Es importante aclarar que éstas no son una receta, sino que son estrategias de las cuales se utilizarán las más adecuadas para superar las barreras que se presenten (CAST, 2013).

Para lograr todo lo anterior, una de las propuestas del CAST es que la o el docente cuente con diversos medios de enseñanza, para que cada estudiante elija el que mejor se adapte a sus capacidades y preferencias. Sin embargo; esto puede implicar un gran esfuerzo para las y los docentes y alto costo de materiales. De esta forma se puede observar que gracias a la capacidad de transformación de los medios digitales se puede atender a la diversidad (Alba *et al.*, 2014).

Es por ello que, para trabajar el DUA en el aula es fundamental la utilización de medios digitales; al ser flexibles permiten individualizar el aprendizaje. No obstante; el sólo utilizar la tecnología de forma tradicional no significa que se esté atendiendo a la diversidad, pues es necesario hacer adaptaciones en los medios digitales de acuerdo a las características de las y los estudiantes, así como a los diferentes tipos de aprendizaje, pues con éstos pueden llegar a eliminar o reducir las barreras que se presenten (Alba *et al.*, 2014).

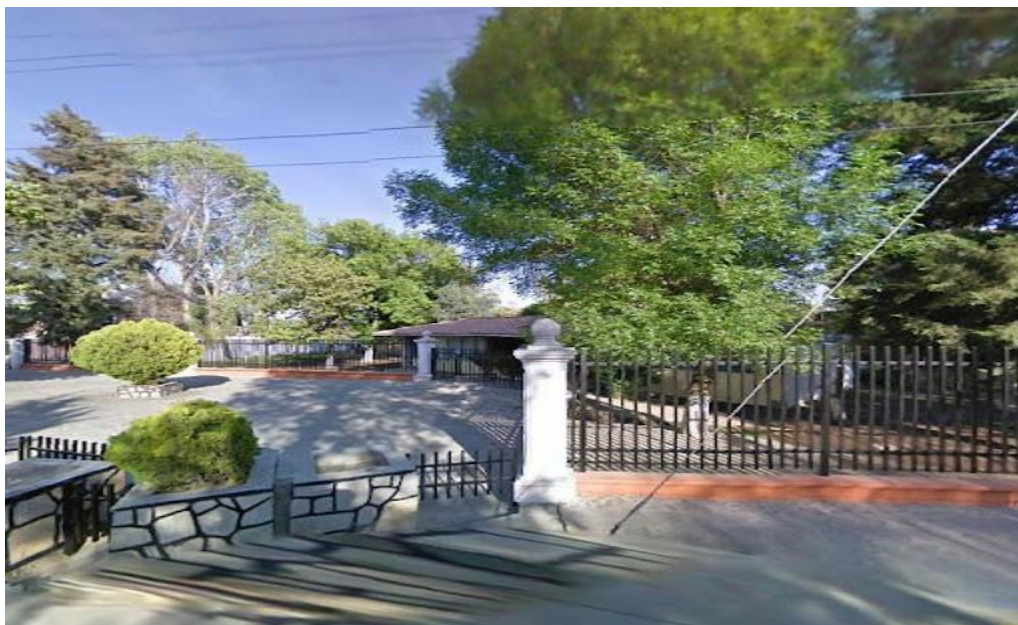
2.3 Proceso de inclusión en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”

La Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” se encuentra ubicada en el Municipio de Jerez, Zacatecas., en la zona centro de la localidad. Esta escuela brinda el acceso a todas y todos los niños de la zona, independientemente de sus características personales, socio-económicas o culturales; cuenta con un total de 551 estudiantes, que están distribuidos en 19 salones de clase, cada uno con 14 niñas y 15 niños. Cuenta con 19 docentes frente a grupo, 1 directora, 1 subdirector, 1 maestra de USAER, 1 psicóloga, 2 maestros de educación especial, 1 maestro de inglés (Programa Nacional de inglés, PRONI), 3 intendentes y 4 maestros de educación física.

En la infraestructura la escuela, cuenta con rampas, dos canchas para usos múltiples con domo y gradas, una cancha de fútbol, baños, un auditorio y áreas verdes, también cuenta con internet y un centro de cómputo. La Institución se encuentra abierta al entorno, como a familias, reuniones culturales y demás, para recibir a todas y todos, busca crear lazos de convivencia, respeto y tolerancia, a

través de encuentros, relaciones y eventos que potencien la participación de su comunidad.

Imagen 1. *Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”*



Fuente: Empresas en México (s.f.).

De acuerdo a las políticas de educación inclusiva que se han establecido a nivel internacional, nacional y estatal, se ha desarrollado la educación inclusiva en los centros educativos de México; uno de ellos es la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” en Jerez, Zacatecas, que actualmente efectúa el proceso de inclusión en la institución, el cual ha sido basado de acuerdo al documento “Estrategia de Equidad e Inclusión Educativa, Líneas Generales de Operación de los Servicios en Educación Especial”, publicado en el año 2019 por la SEP.

A partir de esta estrategia se comprende el enfoque de la educación inclusiva y se identifican las acciones que se están haciendo y las que se pueden realizar

para lograr una educación sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad, como elementos indispensables, asegurando la calidad en los servicios educativos (SEP, 2018).

Dentro de los lineamientos que se establecen en esta estrategia, se señala la modificación de términos que se utilizan en el proceso de inclusión, pues anteriormente era utilizado el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), este término se refiere a los apoyos que se deben dar a estudiantes, cuyos aprendizajes difieren significativamente de los del resto del grupo, para potenciarlos; no obstante, como último término, en el año 2002 se creó el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), éste aborda las limitantes a las que se enfrentan las y los alumnos para alcanzar sus metas. De este modo se señala la importancia de utilizar términos correctos, evitando un lenguaje que resulte discriminatorio y despectivo (García, 2018).

Las BAP que aparecen con mayor frecuencia en los centros escolares se dividen en actitudinales, pedagógicas, de organización y sociales; las primeras actitudinales o sociales se refieren a las actitudes, ya sea de rechazo, de exclusión, o incluso conductas sobreprotectoras de las personas que interactúan con la o el alumno, entre éstas también se incluyen acciones como la no inscripción, o la exclusión de actividades, ya que no se toman en cuenta las características y necesidades de cada alumna y alumno (Ramos, Landavazo, Mendoza & Cuevas, 2020).

Las barreras pedagógicas se presentan cuando el ritmo y el estilo de enseñanza no corresponden al del alumnado; también éstas pueden aparecer cuando la o el docente no brinda el apoyo necesario a las y los estudiantes, con la

idea de que el resto del grupo se retrasará y no se cubrirá el programa, otro factor se refiere a cuando las o los docentes planean actividades de grados inferiores para algunas alumnas y alumnos, argumentando que no cuentan con la capacidad (Ramos, Landavazo, Mendoza & Cuevas, 2020).

Las barreras de organización se refieren al orden y la estabilidad en las rutinas de trabajo, aplicar normas y la distribución del espacio y mobiliario sin tomar en cuenta que no sea accesible para todo el alumnado y, por último, las barreras curriculares (Ramos, Landavazo, Mendoza & Cuevas, 2020).

En el año de 1992 se implantaron las Unidades de USAER dentro de las escuelas del sistema básico regular, con el objetivo de que tales unidades fuesen una herramienta para desarrollar el proceso de educación inclusiva (Brunot, 2019).

Para llevar a cabo el proceso de inclusión, es necesario el trabajo de un equipo de profesionales de educación especial que se encarguen de la USAER, docentes de educación básica, director o directora, madres y padres de familia. Cabe señalar que en cada escuela el número máximo de niñas y niños atendidos por la USAER no puede sobrepasar de 25 (Brunot, 2019).

El servicio de educación que brinda USAER, da una respuesta educativa enfocada a la inclusión y equidad, donde se atiende prioritariamente a las y los estudiantes que presenten alguna discapacidad (física, sensorial, intelectual, mental), aptitudes sobresalientes, severas dificultades en el aprendizaje, comunicación y conducta o ser de procedencia indígena o migrante (SEP, 2018).

Dentro de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez, la docente de USAER se basa en la Estrategia de Equidad e Inclusión Educativa, Líneas Generales de

Operación de los Servicios en Educación Especial”. De acuerdo a la SEP (2018), ésta consta de tres etapas que se irán explicando a continuación:

Etapa número 1.- Diagnóstico de las escuelas: El propósito de esta primera etapa consiste en que el colectivo forme parte del Consejo Técnico Escolar (CTE), donde se elaborará un diagnóstico que detecte las prácticas que se tienen como escuela y como comunidad de acuerdo a las tres dimensiones de la educación inclusiva, las cuales son la cultura, las políticas y las prácticas con base en la Guía para la Educación Inclusiva (SEP, 2018).

La primera dimensión de la cultura se enfoca en construir una sociedad escolar con creencias y valores inclusivos, donde exista una comunidad segura, colaboradora y estimulante, de éstas dependerán las decisiones que se tomen en las políticas escolares al igual que en el quehacer de las prácticas educativas de la institución escolar (Booth & Ainscow, 2000).

La segunda dimensión habla de las políticas, en las que la inclusión sea el eje del desarrollo del centro educativo, donde se brinde apoyo para promover las condiciones requeridas para lograr la participación de todo el estudiantado (Booth *et al.*, 2000).

Las prácticas son la tercera dimensión, que se refieren a todas las actividades que se desarrollen en el aula y las actividades extraescolares, en las que se deben reflejar las dos dimensiones anteriores; éstas deberán ser planificadas tomando en cuenta la diversidad de las y los alumnos, prestando atención en qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende en las aulas. Estas prácticas deben mostrar qué tanto se están poniendo en marcha las culturas y políticas inclusivas en una escuela (Booth *et al.*, 2000).

De igual forma en esta primera etapa, además de identificar las barreras que impiden que las y los estudiantes aprendan y participen; también se reconoce al alumnado en situación educativa de mayor riesgo, identificando los educandos que presentan discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o comunicación (SEP, 2018).

En el año 2000 se publicó el material de trabajo que se sugiere, llamado "Index, por el Center for Studies in Inclusive Education" (CSIE, Booth & Ainscow, 2002); que es un conjunto de materiales y herramientas para ayudar a las escuelas en su proceso de avance y mejora hacia la inclusión (SEP, 2018). En el año 2015, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en conjunto con la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), ajustaron el Index e hicieron una publicación sobre la Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares para Iberoamérica, esa guía se tomó como modelo para diseñar la estrategia que se ha estado aplicando (SEP, 2018).

El Index es entonces una herramienta que posibilita la preparación de un diagnóstico para la planificación de la renovación escolar con una orientación inclusiva. Ya que aporta a la indagación, reflexión y análisis de la vida escolar y de las comunidades y los contextos, involucrando al personal directivo, administrativo, docentes, maestras y maestros de apoyo, madres y padres o tutores (Booth, Simón, Sandoval, Echeita & Muñoz, 2015).

Etapa número 2.- Establecimiento de las rutas de trabajo: Esta etapa tiene el propósito de que el profesorado, de acuerdo al diagnóstico y a las prioridades que se tengan, realice un plan de trabajo para el ciclo escolar, creando una ruta de mejora para eliminar, minimizar o prevenir las barreras que impidan el aprendizaje

de todas y todos los alumnos de la institución. Los materiales a utilizar es el diagnóstico que se haya obtenido de la escuela. El procedimiento se efectúa en el CTE durante la fase intensiva, pues se inicia la etapa de planeación en la que se integra lo que se concluya en la Ruta de Mejora Escolar. Para el establecimiento de la ruta de trabajo por cada centro escolar, el CTE definirá las prioridades, objetivos, acciones, apoyos y tiempo de ejecución (SEP, 2018).

Los materiales a utilizar es la Guía para la Educación Inclusiva. El procedimiento se realiza durante la fase intensiva del CTE; pues el colectivo docente hace el análisis y una reflexión acerca de las culturas, políticas y prácticas que destacan en la escuela, con base a los resultados que se obtengan a partir de la aplicación del cuestionario titulado “indicadores” el cual deberá ser contestado por las y los docentes ya sea en forma grupal o individual, en caso de realizar esta última, se compararán las respuestas con el resto del grupo (SEP,2018).

Etapa número 3.- Seguimiento y evaluación permanente. Esta etapa se lleva a cabo con la finalidad de que se implementen las acciones que se han fijado en la ruta de trabajo. Como materiales se requieren las minutas o informes que hayan elaborado en la fase ordinaria del CTE. En relación al procedimiento se implementarán acciones relacionadas a culturas, políticas o prácticas para eliminar, minimizar o prevenir las BAP; haciéndose también un registro de los avances que se han logrado cada mes (SEP, 2018).

Enseguida se llevará un diario de campo por la o supervisor escolar y la o el docente de USAER, donde se registra la visita a la escuela, y se agreguen orientaciones y sugerencias para el personal, con la finalidad de mejorar las prácticas docentes; luego el profesorado de USAER deberá realizar reuniones

multidisciplinarias para llegar a acuerdos sobre los apoyos, adecuaciones y/o ajustes razonables, así como la aplicación de pruebas formales para la evaluación psicopedagógica de acuerdo a las Normas de Control Escolar (SEP, 2018).

De acuerdo a con la SEP (2018), todo este proceso debe contener los principios del diseño universal para el aprendizaje, la flexibilidad curricular, los ajustes razonables, las estrategias específicas o diversificadas para la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje que enfrentan las alumnas y alumnos en los diferentes contextos, los cuales se explican mejor enseguida:

Es entonces que, para poner en práctica una educación inclusiva, es necesario un currículo inclusivo y flexible, que delimite las capacidades o competencias clave a asegurar para toda la población, de esta manera, se caracterizará por ser un lugar donde la escuela fomente procesos de aprendizaje que tomen en cuenta las diferentes necesidades y contextos de las y los alumnos, lo cual genera el ambiente óptimo para desarrollar en las y los educandos su mayor potencial (Bolívar, 2019).

Se pone en marcha también el DUA; se considera importante señalar que habrá ocasiones en las que será necesario hacer ajustes razonables para adaptar los materiales o servicios que puedan ser utilizados por cada niña y niño, estos ajustes se pueden realizar en la infraestructura, los materiales didácticos, la comunicación e información, los objetos de uso cotidiano, y la organización de la jornada escolar (Abraján, Martínez & Díaz, 2019).

Etapa número 4.- Evaluación final. El propósito de esta última etapa es valorar el avance del proceso de inclusión en el centro educativo. Los materiales son las evidencias que se recopilaron durante el ciclo escolar. El procedimiento que

se lleva a cabo tiene el objetivo de valorar el proceso de inclusión en la escuela; esta evaluación se realiza en la última sesión ordinaria del CTE, donde se identifique qué se logró y qué faltó de lo establecido en la Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2018).

De esta manera se busca que en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, al implementar la Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica, se proporcione una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades.

2.4 Desarrollo de las prácticas inclusivas en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”

Se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a las y los docentes de la escuela que tienen a su cargo grupos con niñas y niños que enfrentan BAP, para conocer el desarrollo de su práctica (ver Anexo B); de las cuales se obtuvo el siguiente análisis:

Respecto a las estrategias para el aprendizaje que implementan en clase, las principales son: el aprendizaje basado en problemas acordes a su entorno; aprendizaje colectivo y el autónomo. Los medios que se utilizan son las presentaciones audiovisuales, utilización de material didáctico, trabajo en equipo, en binas, el uso de monitores con estudiantes, material manipulable. Así lo refieren los siguientes participantes: *“Intentamos hacer que la niña o niño descubra la situación; [...] se les induce a la investigación y a documentarse de diferente forma, para poder lograr el aprendizaje”* (JR.M.8).

“Por lo general trato de hacer que las alumnas y alumnos sean el centro de atención, [...] se propician actividades que les motiven e interesen, por medio de la investigación o del juego, generando curiosidad, para que ellas y ellos mismos conduzcan las orientaciones necesarias para la clase” (EC.M.10).

Desde esta perspectiva las y los docentes propician la participación del estudiantado, pues los métodos activos como estrategia de enseñanza- aprendizaje se consideran valiosos recursos con lo que se obtienen importantes resultados, pues este se construye mediante el desarrollo del conocimiento y la comprensión (Isolina, Andino, Brunnetti & Espindola, 2008).

A pesar de ello, la participación y el aprendizaje dentro de las actividades, no se alcanza totalmente, pues hay situaciones que el profesorado no logran enfrentar; siendo una mayoría de docentes que menciona no haber alcanzado un desarrollo integral en determinadas alumnas y alumnos. Así lo refieren las y los siguientes profesores: *“Todas y todos tienen que participar para que aprendan por medio de su trabajo [...] siempre les incluyo, sin embargo; tuve una alumna con problemas de aprendizaje y dentro de mi clase no logró la lectoescritura”* (CP.F.1), *“La mayoría participa menos el niño que enfrenta barreras [...] no tiene ninguna participación en las actividades y tareas”* (CJ.M.3).

“No todas y todos participan, ya que tuve un alumno con discapacidad intelectual, que no avanzaba en la lecto-escritura, además se le dificultaba incluirse y participar, ya que salía del salón de clases y corría por toda la escuela escondiéndose, obligándome a buscarlo, entonces tenía que detener la clase y las y los demás estudiantes tenían que esperar para poder continuar” (AE.F.4).

“En una ocasión un alumno sólo pudo asistir a 10 sesiones, [...] presentaba deterioro cognitivo [...] no pude apoyarlo en ningún aspecto” (JR.M.8), *“Tengo un alumno que no avanza ni participa, su lectura es muy raquítica [...] todavía no identifico su situación”* (JR.M.8).

Se observa que en ocasiones el profesorado no alcanza a enfrentar las barreras que se presentan, debido a que su formación no está orientada en detectar

al alumnado que cuenta con alguna necesidad. De acuerdo con Sevilla, Martín & Ríó (2017), esto se debe a que su proceso formativo, en el aspecto pedagógico y didáctico se enfocó a esquemas que atendían “la normalidad” excluyendo y segregando a estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje, careciendo de una visión con mayor apertura, la cual se requiere para conseguir el logro de la educación inclusiva.

En este sentido, la mayoría de docentes refiere haber tenido dificultades al desarrollar la práctica inclusiva, pues las situaciones que se presentan han sobrepasado su capacidad; mencionan no lograr identificar las necesidades de algunas o algunos de sus estudiantes para abordarlas; así como también no tener el control específicamente de situaciones de indisciplina, lo cual les impide desarrollar sin interrupciones su clase, quedando al descubierto la necesidad de mayor apoyo en algunas situaciones. Así lo narran las y los siguientes participantes: *“Sí tengo dificultad al no tener la preparación que se requiere. Actualmente tengo un alumno que no sé exactamente su situación y las necesidades que presenta”* (CP.F.1), *“Las dificultades para incorporar al alumno fueron por su indisciplina [...] salía del aula y recolectaba piedras y palos, para atacar con violencia a sus compañeras y compañeros, yo tenía que estar siempre alerta”* (AE.F.4).

La atención de personas que presentan una discapacidad puede implicar una dificultad y sobrecarga tanto para docentes como para cuidadores, debido a que implica exigencias que conllevan una alta demanda, pues existe una fuerte necesidad de insumos adicionales de atención, descuido de las y los demás estudiantes, falta de control por parte de docentes de conductas disruptivas del niño o niña con discapacidad e incluso puede generarse angustia personal o estrés, en

situaciones donde la o el docente considere que no cuenta con los recursos suficientes para enfrentar de forma adecuada estas demandas (Barraza, Cárdenas & Ceceñas, 2014).

Respecto a las y los docentes, uno de ellos refirió no presentar dificultades debido a que mencionó que no lleva a cabo la práctica inclusiva, mientras que dos docentes refieren estar capacitados, lo cual lo han hecho por su cuenta, pues todo el profesorado menciona no haber recibido una capacitación valiosa por parte de la institución o de la SEP. Lo siguiente es un ejemplo de esto: *“Sí hemos recibido algún taller, pláticas y conferencias, sin embargo, no las considero suficientes”* (CP.F.1). *“No nos han capacitado, yo todo lo he aprendido por mi cuenta”* (OR.M.5), *“Tuve la materia de Necesidades Especiales en mi formación, y sí he tenido capacitaciones porque he pagado cursos o pedido asesorías con personas especializadas”* (EV.M.9).

“Considero que para incluir a una escuela pública a alumnas y alumnos que son atendidos en la escuela de educación especial, hace falta una capacitación externa para el profesorado de parte de otra instancia, no sólo USAER sino de quien trabaja en los Centros de Atención Múltiple (CAM)” (EC.M.10).

Es importante una formación continua dentro de la profesión docente, con la que se les estimule a las maestras y maestros a generar estrategias y prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión, así como la atención a la diversidad. Al existir un mayor interés en la formación de las y los docentes, se estará logrando que éstas y estos se encuentren mayormente informados y capacitados, contribuyendo así efectivamente a los procesos de inclusión por medio de planificaciones adecuadas y centradas en las necesidades educativas, teniendo en cuenta los ajustes razonables e identificando a la vez las características tanto

individuales como el contexto de la población con la que se trabaja (Castaneda & Márquez, 2021).

Respecto a la aplicación del DUA dentro de la práctica inclusiva que desarrollan las y los docentes de la institución; la mayoría de docentes refirieron tener poca noción sobre lo que establece este enfoque educativo, además quienes afirman conocerlo un poco más, expresaron que existen dificultades en la implementación debido al uso de tecnología. Lo siguiente es un ejemplo de ello: *“He aprendido un poco sobre el DUA, pero realmente no lo domino porque no es parte de mi formación (MS.F.2)”. “Si lo he escuchado, pero no recuerdo exactamente en que consiste (RP.F.6)”. “Si nos han hablado del DUA, se trata de que todos tienen que aprender, sin embargo, es muy difícil aplicarlo, debido a que es necesario hacer un gran uso de la tecnología para llevarlo a cabo (EC.M.10).”*

De acuerdo con Pilar & Herrera (2021), en muchos casos las y los docentes toman componentes aislados del DUA, agregando sólo estos elementos para su práctica tradicional, que puede deberse a que no se ha tenido una capacitación sobre la diversidad, por lo cual no profundizan en la temática del DUA.

Como apoyo a las y los docentes que se encuentran frente a grupo se les han asignado USAER, a quienes el profesorado reconoce que hace una importante labor, pues les orienta y apoya de forma significativa, ya que el apoyo de USAER ha logrado abordar algunas situaciones que se salen de las manos de las maestras y maestros frente a grupo, sin embargo; consideran que es necesario más apoyo por parte de esta unidad, pues son muy pocas y pocos docentes de USAER para el total de estudiantes que tiene la institución, además se cuenta con poco tiempo de intervención en los grupos, ya que sus espacios son alternados con otras escuelas.

Lo siguiente es un ejemplo de esto: *“Me apoyo de la maestra de USAER y con las y los compañeros de grado, ya que comentamos entre todas y todos nuestras situaciones”* (CP.F.1), *“Tenía una alumna que con la maestra de USAER sí aprendió, no fue conmigo ni con el grupo, por eso yo reconozco mucho su labor”* (CP.F.1), *“Sí es un apoyo, pero no se encuentran de planta en el salón de clases para ayudarme a atender a las y los estudiantes que enfrentan barreras”* (AE.F.4), *“Sí tengo apoyo [...] USAER que entra a dar su clase de forma general con todo el grupo”* (OR.M.5), *“La maestra de USAER siempre está muy atenta y trata de apoyarnos en las situaciones”* (EC.M.10).

USAER es un apoyo que guía a la escuela regular, personal directivo, madres y padres de familia, para lograr la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar niñas, niños y jóvenes con discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación y trastornos del espectro autista (TEA); con la finalidad de que todas y todos aprendan. Dentro de los propósitos que tiene esta unidad, se encuentra el apoyar el fortalecimiento de la educación inclusiva en las instituciones, así como dar orientación, asesoría y acompañamiento a las maestras y maestros de escuelas de educación básica, con el objetivo de que éstas y estos obtengan los elementos técnico-pedagógicos que se requieren para brindar una atención acorde y pertinente; otro de sus propósitos es responder a las necesidades específicas que presente la población con discapacidad (USAER, 2019).

En relación a la escuela, las y los docentes consideran que sí cuenta con condiciones para atender la diversidad, pues tiene rampas y material didáctico, así como algunas y algunos especialistas; psicóloga y educación especial, no obstante;

creen que aún falta mejorar, pues la institución cuenta con un alto número de matrícula, por lo cual es necesario mayor apoyo, ya que de esta manera no se alcanza a atender las necesidades de todo el estudiantado. Así lo mencionan algunas y algunos participantes: *“No creo que tenga las condiciones, son muchísimas alumnas y alumnos y como docentes frente a grupo se hace lo que se puede”* (CP.F.1), *“Es complicado porque la matrícula de la escuela “Lic. Benito Juárez” es muy extensa; es difícil darle atención a cada una de las alumnas y alumnos”* (MS.F.2), *“Respecto a las condiciones de la institución, se puede mejorar aún más”* (CJ.M.3), *“La escuela no cuenta con las condiciones que se requieren, porque son muchas niñas y niños y sólo hay una maestra de USAER”* (AE.F.4), *“La institución sólo cuenta en algunos aspectos con las condiciones que se requieren”* (RP.F.6), *“Sí hay el suficiente apoyo, [...] la escuela tiene accesos para todas y todos los alumnos”* (JR.M.8).

Una escuela inclusiva implica crear las condiciones idóneas para cubrir las necesidades de todas y todos los alumnos, logrando alcanzar su aprendizaje al comprender y respetar la diversidad (Crisol, Martínez & El Homrani, 2015).

Se llega a la conclusión que, en la mayoría de docentes las barreras pedagógicas y de organización son las que suelen aparecer dentro de su práctica inclusiva, debido a que carecen de preparación en dicha práctica, además el atender a personas con discapacidad implica una alta demanda de atención, lo cual puede resultar bastante complicado, siendo estos importantes factores para que las prácticas inclusivas no alcancen sus objetivos. Estas situaciones serán descritas a mayor profundidad en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

ESTRÉS LABORAL DERIVADO DE LA PRÁCTICA INCLUSIVA EN LAS Y LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA “LIC. BENITO JUÁREZ”

El presente capítulo aborda la problemática del estrés que actualmente se ha acentuado a partir de la condición del mundo globalizado; donde se retoma especialmente el caso de docentes; pues esta profesión, se ha visto afectada por este fenómeno debido a las diversas exigencias que implica su labor. Este capítulo se centra principalmente en el proceso de inclusión, siendo ésta una de las actividades que forman parte de la práctica docente, pues la educación inclusiva actualmente es un fenómeno social y educativo de gran relevancia.

Es así que, el objetivo de este capítulo es detectar las causas y efectos del estrés laboral derivado de la práctica inclusiva en docentes de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”; para ello el capítulo se ha dividido en dos fases; en la primera fase la información se obtuvo por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado de la institución ya mencionada, las cuales se aplicaron el día 05 de octubre de 2021 (ver Anexo B), a partir de los resultados obtenidos se realizó la segunda fase, donde se aplicó la escala de estrés docente ED-6 al mismo profesorado el día 09 de noviembre de 2022 (ver Anexo D).

A partir de la información obtenida, se busca brindar un panorama sobre cómo se están llevando a cabo las prácticas inclusivas en este centro educativo, así como los efectos que éstas generan en el profesorado.

3.1 El estrés laboral como una problemática actual

La problemática del estrés, es un fenómeno que actualmente ha adquirido gran relevancia debido a las exigencias del mundo globalizado, así como también a la vivencia de la pandemia generada por el Covid-19. De acuerdo con Parihuaman (2017), en el caso de docentes del siglo XXI, el estrés es uno de los principales malestares que enfrentan las y los profesionistas.

La gravedad de esta problemática reside en los efectos negativos que ocasiona en la persona que presenta estrés, pues éste se manifiesta en alteraciones de diversas áreas de la vida de una persona tanto en el contexto social, familiar, personal y laboral (Rodríguez *et al.*, 2017).

El estrés es una problemática que se identifica con facilidad; las personas que lo padecen presentan un conjunto de síntomas variados; en algunos casos se puede presentar irritabilidad y/o depresión junto con agotamiento físico, también puede desencadenar crisis psicológicas y falta de motivación. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), se registran aproximadamente 19,000 infartos al año, causados por estrés laboral (Rodríguez *et al.*, 2017).

La OMS determinó que el estrés laboral será la nueva epidemia del siglo XXI, ya que las cifras van en incremento; siendo ésta una situación que implica gravedad, pues el estrés laboral se considera de las principales características en las sociedades contemporáneas, debido a que las exigencias del entorno profesional aumentan, por ello es frecuente que las personas se encuentren bajo una saturación física o mental, lo cual además de perjudicar su salud también influye en su entorno cercano (Rodríguez *et al.*, 2017).

Para el año 2011, de acuerdo con la firma Grant Thornton International Business Report (IBR by Grant Thornton), se ubicó a México en séptimo lugar en la tabla de estrés laboral. En el año 2013 México ocupó el primer lugar a nivel mundial, donde superó a Estados Unidos y a China; esto quiere decir que siete de cada diez mexicanas y mexicanos presentan esta enfermedad (Muñoz *et al.*, 2016).

Ramírez (2018) retoma las últimas estadísticas de la OMS, donde México presenta un incremento constante de estrés laboral, pues de acuerdo con encuestas internacionales, indican que el 75% de la población presenta esa problemática; esto se debe a que las organizaciones tienen altas exigencias hacia sus trabajadoras y trabajadores, quienes aceptan condiciones laborales desfavorables, salarios precarios, horarios exhaustivos, malos tratos, entre otras situaciones.

En Zacatecas se han desarrollado algunas investigaciones por parte de especialistas en el tema. Villagrán en el año 2019, detalló que el 70% de las y los trabajadores presentan estrés laboral, el cual puede derivar en el Síndrome de Burnout (Citada en Castañeda 2019).

En el caso de docentes, no se cuenta con estadísticas específicas a nivel internacional, nacional ni estatal, acerca del estrés; sin embargo, a partir de diversas investigaciones, se observa que cada vez más, se ven afectadas las instituciones educativas debido a los numerosos casos de estrés laboral en las y los docentes a causa de las modificaciones políticas y sociales que existen (Rodríguez *et al.*, 2017).

Las organizaciones son espacios en los que cada vez es más común que se genere estrés laboral, pues el incremento de actividades de distinto tipo, requiere un esfuerzo mental orientado siempre al proceso de producción; además va en

aumento el ritmo de trabajo, ya que, por el menor número de trabajadoras y trabajadores se deben alcanzar los mismos o mayores efectos (Del Hoyo, 2018).

Se ha determinado que el estrés es el resultado de la adaptación del cuerpo y mente ante las demandas del contexto que superan la capacidad de la persona para resolverlas, siendo un proceso que implica un sobreesfuerzo físico, emocional y psicológico, lo cual crea un desequilibrio psicofísico (Rodríguez *et al.*, 2017).

De acuerdo con Cruz (2018), Hans Selye, reconocido como “el padre de los estudios del estrés”, determinó que existen dos tipos de estrés; uno es el estrés positivo llamado también eustrés, y el otro es el estrés negativo llamado distrés, consideró que una pequeña cantidad de estrés es saludable, el cual puede manifestarse de forma cotidiana en una persona a partir de una situación que le prepara a responder para la huida o la lucha frente a un acontecimiento perjudicial; sin embargo, al presentarse este estrés de forma crónica puede tornarse negativo y afectar la salud.

Por otro lado, Gallego, Gill & Sepúlveda (2018) refieren que, los efectos del estrés negativo son graves, pues a partir de éste se pueden generar enfermedades como úlcera, estados de shock, gastritis, ansiedad, accidentes, frustración entre otras.

Psicológicamente se pueden desencadenar estados de ansiedad, insomnio, pesadillas, pérdida del sentido del humor, dificultad en la concentración y memoria, así como también en el aprendizaje. A nivel social también se pueden ver afectaciones como cambios de conducta que tienden a la agresión, al igual que irritabilidad, suspicacia e incluso aislamiento; esta sintomatología deteriora las relaciones interpersonales (Muñoz *et al.*, 2016).

Las y los trabajadores que tienen mayor probabilidad de desarrollar dichas patologías son quienes a diario se enfrentan a un trabajo muy exigente, falta de claridad en la o el trabajador frente a su función, falta de tiempo para completar sus actividades, discrepancia entre las exigencias del trabajo y la competencia del trabajador, falta de reconocimiento en la labor ejecutada y falta de un adecuado asesoramiento por parte de la persona que lidera el grupo (Gallego *et al.*, 2018).

En el año 1979 Karasek planteó el modelo demanda – control explicativo del estrés laboral, en el que se determina que, las demandas que se tienen en el momento de hacer el trabajo, la cantidad de acciones y responsabilidades, no son las únicas causantes del estrés, sino que también influye el grado de control y autonomía que la o el trabajador tiene sobre éstas. De esta manera la tensión laboral surge a partir de las actividades que implican exigencias laborales elevadas, de las cuales se tiene un control escaso (Chavez, 2019).

Atendiendo a lo anterior, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) dentro de su Agenda para el 2030, establece el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 3, en el cual refiere que es fundamental que cada persona cuente con seguridad y salud en su trabajo, pues este es un importante factor para que se pueda alcanzar el desarrollo sostenible (Villagrán, 2022).

En base a esto, en México se han aplicado estudios que han revelado que es importante determinar normativas que puedan prevenir la presencia de factores de riesgo psicosociales, creándose en este sentido la NOM-035-STPS-2018, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 23 de octubre de 2018; en ésta se aborda la identificación, análisis y prevención de los factores de riesgo, los

cuales pueden implicar peligro para la salud mental y física de la trabajadora o el trabajador (Villagrán, 2022).

“Los Factores de Riesgo Psicosocial son: Aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivado de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada de trabajo y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral al trabajador, por el trabajo desarrollado. Comprenden las condiciones peligrosas e inseguras en el ambiente de trabajo; las cargas de trabajo cuando exceden la capacidad del trabajador; la falta de control sobre el trabajo (posibilidad de influir en la organización y desarrollo del trabajo cuando el proceso lo permite); las jornadas de trabajo superiores a las previstas en la Ley Federal del Trabajo, rotación de turnos que incluyan turno nocturno y turno nocturno sin períodos de recuperación y descanso; interferencia en la relación trabajo-familia, y el liderazgo negativo y las relaciones negativas en el trabajo” (DOF, 2018, párr. 18).

A partir de diversos estudios se ha detectado que las y los docentes llegan a presentar una sobrecarga laboral y emocional. En una investigación realizada por Subaldo (2012), refiere que las y los docentes suelen sentir un agotamiento físico y mental al final de su jornada laboral, ya que el trabajar varias horas con personas les supone un gran esfuerzo y demasiada tensión (Citado en Parihuamán, 2017).

De acuerdo con Martínez, Rodríguez y Cobeña (2019) en una de sus investigaciones, se utilizó un cuestionario de estrés laboral y el test de clima laboral de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que fue aplicado a 153 docentes y 17 autoridades de instituciones educativas. Por medio de esta investigación se obtuvieron como resultados que las y los docentes que trabajan en distintos centros educativos presentan un considerable nivel de estrés al igual que un clima laboral poco favorable, esto genera en el profesorado síntomas de apatía, resistencia al cambio y ansiedad.

En la actualidad se ha detectado un número importante de docentes que presentan molestia respecto a la institución en la que laboran por distintos motivos, como principales se encuentran las condiciones laborales y la presión a la que se enfrentan cada día. Esta situación trae como consecuencia la aparición de estrés, falta de motivación e incluso crisis psicológicas, que influyen de forma negativa en la calidad educativa, debido a que se genera un menor interés en las y los estudiantes, ausentismo, e incluso actitudes negativas hacia las y los compañeros de trabajo. Todo lo anterior limita el adecuado funcionamiento de un centro educativo (Rodríguez *et al.*, 2017).

En las últimas décadas el sistema educativo ha sido modificado con la finalidad de que exista una mayor calidad educativa. Un elemento de la calidad es hacer del sistema educativo y de la escuela un lugar inclusivo. Sin embargo, a pesar de que se han creado y desarrollado varias acciones, no se tiene prueba de que éstas estén teniendo efectos positivos reales (Colás, *et al.*, 2017).

Esto toma gran relevancia también en el aspecto emocional, pues es importante conocer el impacto que las prácticas inclusivas generan en las y los docentes, con la finalidad de identificar las emociones que se producen al momento de enfrentarse a situaciones complicadas, pues una o un docente que no cuente con preparación en la diversidad e inclusión, puede presentar estrés y altos niveles de frustración al estar a cargo de un aula inclusiva; no obstante, en ocasiones puede ocurrir que la o el docente que está formado y preparado en las prácticas inclusivas, pero esté en un contexto con poca accesibilidad a éstas, puede también desarrollar sentimientos negativos (Colás *et al.*, 2017).

3.2 Causas y efectos del estrés laboral en el profesorado de la Escuela

Primaria “Lic. Benito Juárez” derivados de la práctica inclusiva

A partir de las diez entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a las y los docentes del centro educativo (ver Anexo B), se buscó detectar las causas que generan el estrés laboral en las y los docentes a partir de las prácticas inclusivas.

En la información que se obtuvo, se detectó que seis de diez docentes entrevistadas y entrevistados, refieren sí presentar estrés derivado de las prácticas inclusivas. Esto puede observarse en los siguientes ejemplos: *“Me genera estrés desde el momento que me indican: planeo de forma diferenciada”* (CP. F.1). *“Presentaba estrés porque tenía 32 alumnas y alumnos, y tenía que vigilar que el estudiante no fuera agresivo al recibir las burlas de sus compañeras y compañeros”* (SL.M.7).

Mientras que cuatro de diez docentes entrevistadas y entrevistados, refiere no sentirlo. Así lo narran los siguientes participantes: *“No me genera estrés porque es mi trabajo”* (OR.M.5). *“No lo considero estresante porque es parte de mi labor docente”* (EV.M.9). Estos docentes mencionan sentirse capacitados ya que su formación gira en torno a las prácticas inclusivas, una docente manifiesta sentirse inclinada a investigar para aprender a intervenir, así lo narra la participante: *“No me genera estrés, me induce a documentarme para estar más capacitada”* (MS.F.2), otro docente expuso no llevar a cabo las prácticas inclusivas y reconoció que el alumnado que enfrenta BAP, no participa, así lo menciona el participante *“Realmente no me he enfocado en la práctica inclusiva”* (CJ.M.3).

Respecto a las y los docentes quienes manifestaron sentir estrés, se detectaron siete causas que derivan de ellas, las cuales se describen a continuación:

1.- Falta de conocimiento sobre la prevención y afrontamiento de conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual.

En este rubro las y los docentes que se enfrentaron a dichas situaciones, refieren haber presenciado hipervigilancia, temor a que las y los demás estudiantes imiten las conductas disruptivas, dolor de cabeza, ansiedad, estrés y falta de control sobre las situaciones que se presentan en el aula. Así lo refiere la siguiente participante:

“Tenía mucha preocupación de que le ocurriera algo al alumno o a las y los demás; estrés de no poder avanzar con la clase y también por no poder resolver la situación y no tener apoyo de la madre del estudiante” (AE.F.4.).

“Tenía que tener cuidado extremo al utilizar tijeras, ya que el estudiante presentaba conductas agresivas y amedrentaba a las y los demás niños, eso es una situación que me generaba mucho estrés y preocupación, tenía que estar alerta, sin embargo, prefería no incluirlo en las actividades que se utilizaran tijeras” (AE.F.4.).

Las respuestas del profesorado están relacionadas al factor de riesgo psicosocial que dicta la NOM-035-STPS-2018: condiciones en el ambiente de trabajo, pues al ser éstas, deficientes, peligrosas o inseguras, implicaran mayor esfuerzo de adaptación para la o el trabajador (DOF, 2018). Esto puede observarse debido a que el profesorado manifiesta llegar a sentir peligro dentro del aula, por lo que tiene que estar alerta para evitar algún accidente en sus estudiantes.

Respecto a las conductas disruptivas, es importante mencionar, que éstas no sólo son originadas por estudiantes con discapacidad intelectual, sino que también son generadas por estudiantes sin discapacidad (Coronel, 2018).

Este tipo de conductas limitan el adecuado funcionamiento del aula, pues suponen un conflicto para la o el mismo estudiante, compañeras y compañeros, al igual que para la o el docente a quien puede provocarle desmotivación; lo que es una importante causa del malestar docente que día a día va en aumento (Coronel, 2018).

Cabe señalar que prevenir o corregir una conducta disruptiva no es sencillo, pues dependen varios factores para lograr detenerlas; como el nivel de tolerancia, la interpretación de dicha conducta, experiencia personal, estrategias de control y manejo del aula por parte de la o el docente (Montes, 2020).

Las conductas disruptivas o de agresión se pueden generar a partir de diversas intenciones, tales como respuesta a un sentimiento de frustración, impulsividad, escasas habilidades sociales, búsqueda de atención, poca capacidad a la autocrítica, dificultad para seguir normas, para conseguir un objetivo, etc. (Montes, 2020).

El salón de clases es el espacio en el que se desarrollan más conductas disruptivas a causa de la heterogeneidad de las y los estudiantes, así como por sus marcadas diferencias individuales (Montes, 2020).

De acuerdo con García (2017), existen autores que aseguran que entre un 40% y 60% de personas con discapacidad intelectual presentan conductas agresivas. Para el desarrollo de una alteración de conducta se encuentran involucrados diversos factores neurobiológicos, psicológicos y socioambientales,

entre estos: malestar emocional, dificultades de comunicación y síntomas somáticos (García, 2017).

Por otro lado, Verdugo y Gutiérrez (2009) consideran que el contexto es quien no facilita el desarrollo de comportamientos adecuados y conlleva a situaciones que provocan un desajuste (Citado en Coronel, 2018).

Al existir un aula inclusiva, se pretende que estas situaciones no se generen, pues se busca crear un ambiente adecuado por medio del desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, así como la ayuda mutua. Un aula inclusiva se caracteriza por ser un espacio en el que existe una actitud de paciencia, tolerancia y trabajo colaborativo, lo cual debe iniciar desde la o el docente, quien también debe tener en cuenta las barreras de aprendizaje de cada estudiante para implementar las estrategias de acuerdo a sus necesidades, costumbres, ideologías, creencias y tradiciones. Dentro del aula se deben promover ambientes de aprendizaje para que el alumnado se desarrolle de forma integral desde la colaboración, la empatía y el respeto (Sanahuja, Moliner & Moliner, 2020).

2.- Falta de estrategias para el desarrollo de lecto-escritura en estudiantes que enfrentan BAP.

En el presente rubro las y los docentes refieren no contar con estrategias que aborden las condiciones de cada estudiante, lo cual les incapacita para avanzar en el desarrollo del aprendizaje de la o el alumno; las y los docentes manifiestan que este tipo de situaciones les suele producir angustia, impotencia, desgaste y estrés, al no saber qué estrategia realizar, debido a que no se cuenta con la preparación que se requiere para llevar a cabo la práctica inclusiva. Lo siguiente es un ejemplo de ello:

“Cuando me corresponde atender a un alumno con necesidades educativas (NE) me genera angustia y preocupación. El pensar que no estoy realizando lo adecuado para su aprendizaje” (RP. F. 6). “Considero que sentí impotencia al no poder hacer nada, yo quiero lo mejor para mis estudiantes” (JR.M.8). “Siento estrés, a veces me genera insomnio cuando estoy muy cargada de trabajo” (CP.F.1)

Como se puede observar algunas y algunos docentes no cuenta con diversas estrategias para abordar la diversidad, por lo que puede existir una falta de control sobre su trabajo. Las respuestas del profesorado se ubican dentro del factor de riesgo psicosocial que dicta la NOM-035-STPS-2018: falta de control sobre el trabajo; pues, cuando la o el trabajador no cuenta con las habilidades y conocimientos para realizar sus actividades, le es difícil influir y tomar decisiones sobre éstas, por lo que al no contar con estos elementos se convierte en un factor de riesgo (DOF, 2018).

En la educación inclusiva se tiene el objetivo de que toda alumna y alumno adquiera un espacio en el centro educativo regular, para lo cual es inevitable que el profesorado realice estrategias distintas con las y los estudiantes de acuerdo con sus necesidades educativas; sin embargo, por lo general las y los docentes implementan estrategias de enseñanza para el aprendizaje propias de la educación regular, pues no se han diseñado programas en base a los principios del DUA, que vayan acorde al plan educativo de cada grado escolar. Es necesario que las y los docentes cuenten con una variación de estrategias para atender la diversidad, que sean innovadoras y motivadoras, donde al momento de aplicarlas primero se tome en cuenta a la o el estudiante, para detectar el punto de partida, así como su progreso, logrando de esta manera un aprendizaje de calidad (Gómez, 2012).

Como se ha mencionado anteriormente, el DUA es un modelo teórico-práctico que se ha diseñado para una educación inclusiva de calidad. Dentro de las propuestas educativas que se brindan en el DUA, se toman en cuenta la variabilidad y la diferencia para responder a cada estudiante. En el marco que se plantea para realizar propuestas curriculares se establecen objetivos, evaluación, metodologías y recursos que sean flexibles y que respondan a las diferentes necesidades y capacidades de las y los estudiantes (Alba, 2018).

Cabe señalar que no existe mucha bibliografía donde se aborde la experiencia de aplicación del DUA, sin embargo, se han realizado algunas investigaciones donde se ha estudiado la efectividad del DUA. Un ejemplo de ello es la investigación de Vergara & Hernández (2018) en Chile; donde se concluyó que, se debe iniciar una capacitación a las y los docentes para que tengan una adecuada implementación, así como un constante monitoreo y asesorías, pues se detecta que existe un desconocimiento por parte de las y los docentes de grupo sobre el DUA, mientras que las docentes diferenciales sí manejan estrategias que se relacionan con el DUA, ya que estas se relacionan con su conocimiento disciplinario y su quehacer pedagógico, en el que deben estar en constante actualización para atender las necesidades educativas que se presenten; no obstante, tampoco se domina a profundidad.

3.- Poca capacidad del profesorado para detectar fortalezas y áreas de oportunidad en estudiantes que enfrentan BAP.

En este rubro una parte de las y los docentes expresaron no conocer las condiciones que presentan algunas y algunos de sus estudiantes que enfrentan BAP. También se pudo observar que en varias ocasiones existe poca comunicación de docentes

de USAER y madres y padres de familia con la o el docente sobre las condiciones de las y los estudiantes. Esto, el profesorado expresa que les suele generar desorientación y falta de claridad, lo cual impide que logren tomar un punto de partida para desarrollar su plan de clase desde las necesidades particulares del estudiantado. Un ejemplo de ello es el siguiente:

“Tengo dificultades, porque no tengo la preparación que se requiere. Actualmente tengo un alumno que no sé exactamente su situación y las necesidades que presenta; y no tengo la formación para poderlo atender al cien por ciento” (CP.F.1). “Casi todas y todos participan, menos el estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, no considero que tenga necesidades educativas, pero la psicóloga dice que sí”. (RP.F.6).

Esta causa, también se considera que corresponde al factor de riesgo psicosocial: falta de control sobre el trabajo, que establece la NOM-035-STPS-2018, la cual se describió anteriormente.

Dentro del modelo de educación inclusiva, una de las fases es la evaluación diagnóstica del grupo realizada por la o el docente para detectar las características del alumnado, así como las del contexto, con el objetivo de identificar las posibles BAP para disminuirlas o eliminarlas; en algunos casos se cuenta con docentes de USAER, quienes apoyan en realizar dicho diagnóstico a nivel escolar, grupal e individual, para crear estrategias que sirvan como guía para la o el docente de grupo (U.S.A.E.R., 2019).

Es común observar docentes que desconocen cómo intervenir con estudiantes con determinadas características, pues son muy pocas las materias de inclusión en las licenciaturas de educación, por ello se considera que cuentan con una preparación insuficiente para abordar la diversidad del estudiantado. Un

ejemplo de ello es el programa de la Escuela Normal Urbana Federal “Prof. Rafael Ramírez” en Chilpancingo, Guerrero, ya que su plan de estudios de 1999 no cuenta con ninguna materia que enseñe cómo trabajar con estudiantes que enfrenten BAP, pues no ha sido actualizado. Todo lo anterior repercute de forma negativa, pues debido a la falta de información suele generarse confusión y miedo en docentes al enfrentarse a lo desconocido; por otro lado, al no saber tratar y enseñar de forma adecuada, en muchas ocasiones se aceptan a todas y todos los estudiantes, sin el compromiso de que reciban la atención necesaria para lograr su aprendizaje y desenvolvimiento social (Herdosay & Adame, 2021).

En el estado de Zacatecas, la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, cuenta con distintas licenciaturas en: Inclusión Educativa/ Educación Especial, Educación Física, Educación Preescolar, Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Educación Primaria e Inglés.

Sólo la Licenciatura en Educación preescolar y Educación Primaria cuentan con una materia de atención a la diversidad en el cuarto semestre, mientras que la licenciatura en Inclusión Educativa en el segundo semestre cuenta con materias como: inglés (desarrollo de conversaciones elementales), observación de prácticas en los servicios de educación especial, lengua de señas mexicana (avanzado), lenguaje y comunicación (educación preescolar), pensamiento matemático (educación preescolar), trastornos neuropsicológicos del aprendizaje, comprensión del sujeto en discapacidad, modelos de atención que sustentan la educación especial.

En cuarto semestre se cuenta con las materias de: estrategias de trabajo docente: seguimiento de casos, braille avanzado, lenguaje y comunicación (educación secundaria), pensamiento matemático (educación secundaria), mundo natural y social (educación preescolar), diagnóstico y adecuación curricular, herramientas básicas para el estudio de casos.

En el sexto semestre: introducción a la investigación educativa, proyectos de intervención socioeducativa, estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos de aprendizaje, estrategias de intervención en el aula para alumnos con TEA, artes y educación física, estrategias de asesoría y acompañamiento y en octavo semestre se encuentra la materia de aprendizaje al servicio (Benmac, s.f.).

4.- Falta de preparación suficiente sobre las prácticas inclusivas

Las y los docentes refieren no contar con una formación en prácticas inclusivas, también consideran que no se ha puesto en marcha un adecuado curso de capacitación sobre dichas prácticas, pues sólo han recibido asesorías por parte de la docente de USAER. Así lo refieren las y los participantes: *“Nuestra formación fue otra”* (CP.F.1). *“Necesitamos capacitaciones externas por parte de otra instancia, como el Centro de Atención Múltiple (CAM), o quien trabaja realmente en las escuelas de educación especial, no sólo de USAER”* (EC.M.10). *“Yo no tengo la formación para saber tratar esas situaciones y también considero que es difícil dar una atención diferenciada al mismo tiempo que a otras y otros 28 estudiantes”* (AE.F.4).

Dentro de la NOM-035-STPS-2018, se establece que para que exista un entorno organizacional favorable, es necesario que la o el trabajador cuente con la formación adecuada para realizar las tareas que se le han asignado (DOF, 2018).

Al poder observarse que el profesorado no cuenta con la formación adecuada para atender a la diversidad, indica la presencia de otro factor de riesgo psicosocial.

En México, la formación inicial de docentes ha sido principalmente en las Escuelas Normales (EN). En el año 2012 la SEP realizó una evaluación en las EN, donde determinó que es necesario fortalecerlas desde lo curricular hasta lo material. Respecto a la educación inclusiva, se menciona que se agregaron en el plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria, materias de atención a la diversidad y atención educativa para la inclusión; sin embargo, se pudo observar que se le da mayor prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico, así como también las prácticas que se llevan a cabo son en escuelas que no tienen un enfoque inclusivo, por todo esto el alumnado normalista adquiere escasa experiencia y herramientas pedagógicas (Flores *et al.*, 2017).

5.- Poco material didáctico para el desarrollo de estrategias de enseñanza que aborden la diversidad

En este rubro se detecta que el profesorado considera que, si cuentan con material, pero no es suficiente para abordar las necesidades que presentan todas y todos los estudiantes, además exponen no contar con medios digitales, así como tampoco elaborar los recursos didácticos por sí mismas y mismos, es por ello que existe una mayor dificultad en realizar e implementar las estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad. El siguiente es un ejemplo de ello: *“Sí contamos con material didáctico, pero por lo regular es necesario material adicional para poder trabajar con la diversidad, el cual no se nos envía por parte de la Secretaría de Educación, y para mí es difícil diseñarlo”* (SL.M.7). *“Por lo general no se nos envían recursos digitales”* (RP. F.6).

Las respuestas del profesorado corresponden al factor de riesgo psicosocial que presenta la NOM-035-STPS-2018: condiciones en el ambiente de trabajo; pues existen condiciones deficientes para realizar las actividades asignadas, lo cual exige en la o el trabajador un esfuerzo adicional de adaptación (DOF, 2018).

Respecto a los materiales didácticos y digitales, son un apoyo muy importante que refuerzan la actuación de la o el docente, favorecen la inclusión del alumnado y facilitan y conducen a la construcción de aprendizajes significativos. Estos son principalmente proporcionados por la SEP; sin embargo, respecto al material didáctico de diseño universal que considera las distintas condiciones físico/mentales del estudiantado, se ha detectado que no se envía a las escuelas, es así que debe ser el profesorado quien lo elabore de forma manual, y en caso de obtenerlo de manera externa los precios son costosos (Cristian, Vanina, Dupuy & Mailén, 2017).

Es muy importante que las y los docentes cuenten o aprendan a desarrollar recursos educativos didácticos que respondan a los requerimientos de sus estudiantes, pues son un medio para despertar la motivación e interés en el alumnado, por lo que se fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vargas, 2017).

Las y los profesores deben contar con un conocimiento que vaya más allá de ideas básicas, con el que puedan entender las diferencias de sus estudiantes para atender a la diversidad, teniendo presentes las distintas maneras de aprender y de evaluar, así como conocimiento en los recursos curriculares y de la tecnología educativa, la capacidad de reflexionar y evaluar su propia práctica (Vargas, 2017).

De igual forma, es fundamental que el profesorado tenga un conocimiento previo sobre los recursos didácticos y tecnológicos que pueden utilizarse de acuerdo a los diversos tipos de aprendizaje, para que de esta forma tenga un punto de partida, y diseñen materiales que vayan acorde a las necesidades de sus estudiantes. Para esto es importante que las y los profesores tengan una actitud positiva y desarrollen su creatividad y espontaneidad (Ferrer, 2014).

La adecuada formación de las y los docentes será significativa al momento de lograr una escuela inclusiva, donde el profesorado deberá ser competente, innovador y creativo, para que dé respuesta a los nuevos retos que se presenten en su labor. Cabe señalar que, la disponibilidad de estos recursos que dan mayor acceso a la inclusión, no asegura que realmente se esté logrando ésta, ya que son muchos los factores que intervienen para dar respuesta a la diversidad del estudiantado (Ferrer, 2014).

6.- Exceso de alumnado en las aulas

En este rubro gran parte de docentes expresaron tener un exceso de estudiantes, lo que perciben como un fuerte impedimento para que se dé un trato individualizado al alumnado, esto conlleva a situaciones de rezago, así como una sobrecarga en docentes lo que provoca cansancio, dolor de cabeza desgaste y estrés. Así lo expresa la siguiente docente: *“Es algo complicado porque la matrícula de la escuela Benito es muy extensa para darle atención individualizada a cada una de las alumnas y alumnos” (MS.F.2). “Son demasiadas las y los estudiantes en cada aula, lo que hace más difícil el proceso de enseñanza” (JR.M.8).*

Las respuestas del profesorado corresponden al factor de riesgo que determina la NOM-035-STPS-2018: Cargas de trabajo, que se refieren a las

exigencias que se le imponen a la trabajadora o trabajador y que llegan a exceder su capacidad (DOF, 2018).

Se considera que al existir sobrepoblación estudiantil no existe una capacidad adecuada para acoger a las y los alumnos, pues no se cuenta con las condiciones que permitan su pleno desenvolvimiento. Además, esto provoca una dificultad en la o el docente para establecer normas de convivencia lo cual complica mantener la disciplina en el grupo (Mendoza, 2013).

El exceso de estudiantes trae como consecuencia que la o el docente no cuente con tiempo ni espacio para atender de manera personalizada a cada estudiante, por ello no conoce las características, necesidades y capacidades individuales de todas y todos los alumnos; esto genera que, en el estudiantado la comprensión de contenido se vuelve más complicada, produciéndose un bajo rendimiento escolar, pues no se logran propiciar aprendizajes significativos y contextualizados (Mendoza, 2013).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2003), se reconoció que, a partir del exceso de estudiantes, se produce en las y los docentes un alto nivel de estrés durante horas de trabajo; además el profesorado que tiene a su cargo a más de 25 estudiantes, tiende a presentar comportamientos más agresivos hacia las niñas y los niños, quienes expresan también su frustración de manera violenta hacia sus compañeras y compañeros (Citado en Mendoza, 2013).

7.- Falta de apoyo de algunas madres y padres de familia de estudiantes que enfrentan BAP.

En el último rubro, el profesorado expresó que en muchas ocasiones las madres y padres no reconocen algunas de las condiciones que presenta su hija o hijo; por lo

cual es complicado realizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que carecen de apoyo por parte de la familia. Al no aceptar la corrección de conductas disruptivas en estudiantes, algunas madres y padres agreden verbalmente al profesorado, lo cual, el profesorado expresa que les genera ansiedad, estrés, impotencia y falta de apoyo. Lo siguiente es un ejemplo de ello:

“Intenté solucionar esta situación pidiéndole a la mamá del niño que viniera a apoyarme con el cuidado del alumno, porque le comenté que definitivamente yo sola no podía atenderlo, sin embargo, la mamá no atendió y decidió sacar al alumno de la escuela, considero que fue el peor año en el que he dado clases” (AE.F.4).

“Creo que la principal barrera son las madres y padres de familia, algunos por falta de tiempo, otras y otros porque les noto pena de entender que su hija o hijo presenta alguna necesidad, se sienten cohibidos de decir que enfrentan cierta situación. Hasta ellos mismos quieren culpar a la pareja o a docentes de ciclos pasados, porque la o el estudiante no avanza, es muy raro que se reconozca la situación, lo que dificulta solucionarla” (JR.M,8).

Las respuestas del colectivo docente corresponden al factor de riesgo psicosocial que presenta la NOM-035-STPS-2018: Relaciones negativas en el trabajo, donde se aborda la imposibilidad de resolver problemas relacionados con el trabajo, debido al nulo trabajo en equipo y apoyo social (DOF, 2018).

Las acciones de la familia tienen un papel muy importante en el desempeño académico de las niñas y los niños, por tal razón es necesario que se desarrolle una relación colaborativa entre familias y centros educativos, en la que se comparta la responsabilidad del aprendizaje y el desarrollo; sin embargo, en ocasiones puede llegar a faltar el apoyo por parte de las madres y los padres, ya que las exigencias de la vida moderna les consumen, por lo cual es complicado que le den una mayor prioridad a su misión educativa. Por otro lado, también se observa que las escuelas

no han tenido iniciativas y programas suficientes para fortalecer el rol educativo de la familia (Razeto, 2016).

A partir de las causas expuestas, se observa que los principales efectos que el profesorado manifiesta experimentar, son estrés, preocupación, ansiedad, hipervigilancia e impotencia durante las horas de trabajo, así como también cansancio, desgaste, dolor de cabeza e insomnio. Sin embargo, el profesorado considera que, la principal causante del estrés docente es la carga administrativa. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo:

“Con lo administrativo no se deja a la maestra o maestro estar tranquilo y completo en su práctica, hay carga que es necesaria, pero hay otra que es innecesaria. Por parte de las autoridades es casi forzoso y hostigante la manera en que están exigiendo este tipo de trabajos, de carga administrativa y también la falta de empatía por parte de las autoridades” (OR.M.5).

En base a lo anterior, se observa que son diversas las consecuencias a partir de la acumulación de estrés, entre ellas se reconoce el desarrollo de trastornos psicológicos. Así lo refiere el siguiente participante: *“Desarrolle ansiedad, he sido uno de los más afectados psicológicamente, estuve tratando de cumplir en todos los aspectos, pero había estados de ánimo que no me permitían desempeñarme” (JR.M.8).*

En algunos casos, las y los docentes perciben que carecen de herramientas para afrontar el estrés. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo: *“Lo afronto de manera resignada, aunque no quiera tengo que estar en esas actividades” (SL.M.7).*

A partir de lo anterior es evidente que es necesario realizar modificaciones, así como la creación de planes y programas que permitan al profesorado una mejor gestión de sus actividades, un mayor conocimiento sobre la práctica inclusiva y un adecuado manejo del estrés.

Por medio de las entrevistas aplicadas y el análisis de contenido que se realizó de la información obtenida; se pudo detectar que algunas y algunos docentes consideran que presentan estrés derivado de la práctica inclusiva, así como algunas causas que lo desencadenan y los efectos que el profesorado considera experimentar derivados del estrés. La mayoría de respuestas que se presentaron, pudieron ser justificadas desde los factores de riesgo psicosocial que maneja la NOM-035-STPS-2018.

Posteriormente se pasa a la siguiente fase, en la que se recolectó mayor información para complementar este estudio, con la finalidad de detectar los niveles de estrés por medio de un instrumento validado con un Alfa de Cronbach aceptable.

3.3. Niveles de estrés laboral en el profesorado que desarrolla la práctica inclusiva

Como se observó en el apartado anterior, a través de las entrevistas realizadas se mostró que la mayoría de docentes consideran presentar estrés a partir del desarrollo de las prácticas inclusivas, por lo que se tuvo que realizar una segunda fase de recolección de datos, para detectar los niveles de estrés laboral en las y los docentes participantes en este estudio, por medio de la aplicación de la escala estrés docente ED-6.

La escala de estrés docente ED-6 (ver Anexo E); se conforma por 77 ítems, agrupados en 6 dimensiones, que evalúan en el profesorado, la ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento. En cada ítem se muestra una afirmación en la que la o el docente, debe mostrar su grado de desacuerdo o acuerdo mediante una escala de tipo Likert de 1 a 5 puntos (de 1= total desacuerdo a 5= total acuerdo) (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005).

Al calcular las puntuaciones directas de cada subescala, se consultará el percentil correspondiente a la puntuación; los percentiles establecidos se convertirán en categorías cualitativas, las cuales faciliten la comunicación del resultado (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005).

Los percentiles inferiores a 20 indican un nivel muy bajo en la subescala o en la escala en su conjunto, en un rango de entre 21 y 40 corresponde a un nivel bajo, en el rango de entre 41 y 60 representa un nivel normal, un rango entre 61 y 80 indica un nivel moderado y más de 80 corresponde a un nivel alto. Los rangos para obtener la puntuación global de estrés docente son: 126-147 nivel muy bajo, 148-164 nivel bajo, 165- 189 nivel normal, 190- 212 nivel moderado, 213 nivel alto (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005).

Esta escala presenta propiedades psicométricas aceptables, ya que el coeficiente Alfa de Cronbach de todos los factores se encuentra entre .74 y .89, obteniéndose .93 de fiabilidad total de la escala (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005).

De acuerdo con el análisis estadístico se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Distribución de los niveles de estrés en docentes

De un total de 10 participantes (100%), un 20% (n=2) mostró muy bajo nivel de estrés, un 10% (n=1) obtuvo un nivel bajo, un 10% (n=1) presentó un nivel normal, por otro lado, el 20% (n= 2) obtuvo un nivel moderado, mientras que el 40% (n=4) presentó un nivel alto.

Tabla 1.- Distribución de los niveles de estrés en docentes

<i>Distribución de los niveles de estrés en docentes</i>					
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Muy bajo	2	20	20	20
	Bajo	1	10	10	30
	Normal	1	10	10	40
	Moderado	2	20	20	60
	Alto	4	40	40	100
	Total		10	100	100

Fuente: elaboración propia.

2. Distribución de los niveles de ansiedad en docentes

De un total de 10 participantes (100%), un 10% (n=1) presentó muy bajo nivel de ansiedad, un 20% (n=2) obtuvo un nivel bajo, ninguna y ningún participante mostró un nivel normal, por otro lado, el 20% (n= 2) obtuvo un nivel moderado, mientras que el 50% (n=5) presentó un nivel alto.

Tabla 2.- Distribución de los niveles de ansiedad en docentes

<i>Distribución de los niveles de ansiedad en docentes</i>					
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Muy bajo	1	10	10	10
	Bajo	2	20	20	30
	Normal				30
	Moderado	2	20	20	50
	Alto	5	50	50	100
	Total		10	100	100

Fuente: elaboración propia.

3. Distribución de los niveles de depresión en docentes

De un total de 10 participantes (100%), un 30% (n=3) mostró muy bajo nivel de depresión, un 10% (n=1) obtuvo un nivel bajo, un 30% (n=3) presentó un nivel normal, por otro lado, el 20% (n= 2) mostró un nivel moderado, mientras que el 10% (n=1) obtuvo un nivel alto.

Tabla 3.- Distribución de los niveles de depresión en docentes

<i>Distribución de los niveles de depresión en docentes</i>					
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Muy bajo	3	30	30	30
	Bajo	1	10	10	40
	Normal	3	30	30	70
	Moderado	2	20	20	90
	Alto	1	10	10	100
	Total	10	100	100	

Fuente: elaboración propia.

4. Distribución de los niveles de creencias desadaptativas en docentes

De un total de 10 participantes (100%), un 40% (n=4) mostró muy bajo nivel de creencias desadaptativas, un 10% (n=1) obtuvo un nivel bajo, un 20% (n=2) presentó un nivel normal, por otro lado, el 20% (n= 2) obtuvo un nivel moderado, mientras que el 10% (n=1) presentó un nivel alto.

Tabla 4.- Distribución de los niveles de creencias en desadaptativas en docentes

Distribución de los niveles de creencias desadaptativas en docentes

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Muy bajo	4	40	40	40
	Bajo	1	10	10	50
	Normal	2	20	20	70
	Moderado	2	20	20	90
	Alto	1	10	10	100
	Total	10	100	100	

Fuente: elaboración propia.

5. Distribución de los niveles de presión en docentes

De un total de 10 participantes (100%), un 30% (n=3) obtuvo muy bajo nivel de presión, un 20% (n=2) mostró un nivel bajo, un 10% (n=1) presentó un nivel normal, por otro lado, el 10% (n= 1) obtuvo un nivel moderado, mientras que el 30% (n=3) presentó un nivel alto.

Tabla 5.- Distribución de los niveles de presión en docentes

<i>Distribución de los niveles de presión en docentes</i>					
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Muy bajo	3	30	30	30
	Bajo	2	20	20	50
	Normal	1	10	10	60
	Moderado	1	10	10	70
	Alto	3	30	30	100
	Total	10	100	100	

Fuente: elaboración propia.

6. Distribución de los niveles de desmotivación en docentes

De un total de 10 participantes (100%), ninguna y ningún docente mostró muy bajo nivel y nivel bajo de desmotivación, un 40% (n=4) presentó un nivel normal, por otro lado, el 50% (n=5) obtuvo un nivel moderado, mientras que el 10% (n=1) presentó un nivel alto.

Tabla 6.- Distribución de los niveles de desmotivación en docentes

<i>Distribución de los niveles de desmotivación en docentes</i>					
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Muy bajo	0	0	0	0
	Bajo	0	0	0	0
	Normal	4	40	40	40
	Moderado	5	50	50	90
	Alto	1	10	10	100
	Total	10	100	100	

Fuente: elaboración propia.

7. Distribución de los niveles de mal afrontamiento en docentes

De un total de 10 participantes (100%), un 10% (n=1) presentó muy bajo nivel de mal afrontamiento, un 10% (n=1) obtuvo un nivel bajo, un 20% (n=2) mostró un nivel normal, por otro lado, el 30% (n= 3) obtuvo un nivel moderado, mientras que el 30% (n=3) presentó un nivel alto.

Tabla 7.- Distribución de los niveles de mal afrontamiento en docentes

<i>Distribución de los niveles de mal afrontamiento en docentes</i>					
	Rangos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Muy bajo	1	10	10	10
	Bajo	1	10	10	20
	Normal	2	20	20	40
	Moderado	3	30	30	70
	Alto	3	30	30	100
	Total	10	100	100	

Fuente: elaboración propia.

Se concluye que, un 60% del profesorado muestra niveles de estrés (20% moderado y 40% alto). Respecto a las dimensiones, se muestra que un 70% del colectivo docente presenta niveles de ansiedad (20% moderado y 50% alto), un 30% del profesorado presenta niveles de depresión (20% moderado y 10% alto), un 30%

muestra niveles de creencias desadaptativas (20% moderado y 10% alto), mientras que el 40% de docentes presentan niveles de presión (10% moderado y 30% alto), el 60% de docentes presentan niveles de desmotivación (50% y 10% alto) y por último el 60% de docentes muestran niveles de mal afrontamiento (30% moderado y 30% alto).

De esta forma se observa que una parte importante de las y los docentes de la institución, suelen presentar estrés derivado de las distintas barreras que aparecen constantemente dentro de su práctica, debido a que la mayoría de docentes no cuentan con una preparación enfocada a la educación inclusiva, quedando varias situaciones fuera de su alcance. Sin embargo, es importante señalar que las prácticas inclusivas no son la principal fuente de estrés en el profesorado, ya que éstas sólo son un factor que contribuyen para que éste se desarrolle.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva ha tenido un gran avance en el establecimiento de diversas políticas internacionales, nacionales y locales, que promueven el acceso de todas y todos a la educación, eliminando la discriminación y exclusión dentro y fuera del sistema, lo cual implica el desarrollo de todas las sociedades.

Para que realmente se logre lo que se ha establecido dentro de las políticas de educación inclusiva, se reconoce que es necesario tomar en cuenta en mayor medida la formación del colectivo docente, más apoyo en materiales didácticos, digitales y una infraestructura adecuada. De igual forma, se considera esencial una fase de seguimiento donde se identifiquen las áreas de oportunidad que existen actualmente en el proceso de enseñanza, para realizar los cambios necesarios que ayuden a lograr una educación inclusiva de calidad; es decir que el sistema educativo dé respuesta a las necesidades de todas y todos los estudiantes a través de la participación en el aprendizaje, pues es de observarse que las leyes y políticas difieren de manera importante con la práctica, pues aún falta erradicar elementos que impiden alcanzar tales metas.

Lo anterior se ve reflejado en el desarrollo de las prácticas inclusivas de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, pues a pesar de que se ha logrado disminuir la exclusión, a partir de esta investigación se pudo observar que aún existen barreras pedagógicas y de organización que no habían sido totalmente detectadas y atendidas, lo que ha impedido al profesorado realizar su trabajo de forma óptima.

En el desarrollo de las prácticas inclusivas, las barreras pedagógicas son los principales retos que se presentan en esta Institución, pues en algunos aspectos, este tipo de prácticas demandan más de lo que la mayoría de las y los profesores se encuentran preparadas y preparados a enfrentar.

Se identificó que la barrera que genera mayor obstáculo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son las conductas disruptivas, ya que el profesorado no logra prevenir y controlar este tipo de conductas específicamente en algunas y algunos estudiantes que presentan discapacidad intelectual.

Estas situaciones generan que se desatienda el grupo en general, dándose interrupciones que complican el desarrollo de la clase, convirtiéndose éste en un reto para la o el docente. No obstante, a pesar de que es una situación que se genera con frecuencia en las diferentes aulas, no se ha tomado mucho en cuenta, pues no se han realizado capacitaciones para dotar a las y los docentes de habilidades que les ayuden a frenar cuanto antes ese tipo de conductas; pues se da por hecho que la docente o el docente sabe tener el control del grupo, sin embargo, puede observarse que ésta es una situación que ocurre constantemente y que influye de forma bastante negativa en el proceso educativo.

En este aspecto también es muy importante tomar en cuenta las causas que originan estas respuestas del estudiantado, pues se debe indagar cómo las niñas y niños que se encuentran en condición de vulnerabilidad están viviendo este proceso de inclusión, con la finalidad de identificar que no les perjudique en algún sentido, sino que realmente implique bienestar para todas y todos. Asimismo, se considera que es un tema que se debe atender para que las niñas y niños aprendan a tener una mejor gestión de sus emociones, pues se debe ver a la y el estudiante como un

todo y no sólo buscar que aprenda, sino identificar cómo está experimentando cada situación que se realice dentro de la institución.

Lograr la lecto-escritura en estudiantes con necesidades educativas es la segunda barrera más usual, pues no se logra que todo el estudiantado adquiera la alfabetización. La docente de USAER es quien orienta al profesorado en el proceso, pero en algunos de los casos que la o el docente no logra obtener resultados favorables, es la unidad de USAER quien brinda una atención personalizada con la alumna o alumno. Sin embargo; algunas y algunos docentes, al ver esta situación lejos de su alcance refieren llegar a experimentar sentimientos de frustración e incluso desmotivación.

Por lo anterior, es importante que se capacite al profesorado sobre otras formas de enseñar para que adquiera un repertorio de estrategias que ayuden a la o el estudiante a conseguir los conocimientos.

Otra de las barreras que se observa en algunos aspectos, es la falta de comunicación entre docentes de USAER con docentes de grupo, pues en algunos casos el profesorado no logra identificar las áreas de oportunidad que presentan sus estudiantes, lo cual les impide tener un punto de partida para diseñar estrategias de enseñanza e intervenir de forma acertada.

Uno más de los obstáculos que dificultan el desarrollo de la práctica inclusiva, es el hecho de que el profesorado no cuenta con el material necesario para abordar la diversidad, y al no tener la experiencia y conocimiento suficiente sobre ésta, le es difícil diseñar los materiales necesarios, además cuentan con poco tiempo para el desarrollo de sus actividades durante la clase, pues tienen actividades administrativas que les impiden enfocarse totalmente en su práctica.

De igual forma se ha evitado una mayor integración de las madres y padres en la escuela, pues se ha dejado a la docente y al docente actuar en el mayor de los casos sola y solo; en muchas ocasiones se han enfrentado a actitudes hostiles por parte de la familia de las y los estudiantes, lo cual impide que se realice un trabajo en conjunto, que es indispensable para alcanzar el aprendizaje de las y los estudiantes. A pesar de que se reconoce que esta es una situación que afecta de forma importante, no se han realizado las acciones necesarias para lograr una mayor participación y compromiso de las madres y padres de familia.

Por otro lado, se encuentran las barreras de organización, pues, aunque es una escuela muy grande, existe un alto número de alumnas y alumnos en cada aula, los cuales están a cargo de una o un docente, lo que hace que se complique el dedicar la atención necesaria a cada estudiante.

Se puede decir que, dentro de esta investigación, estas son las principales barreras que enfrenta el profesorado, las cuales no se han tomado mucho en cuenta, pero que sí son importantes de atender dado que son limitantes en el desarrollo de las prácticas inclusivas.

Respecto a las barreras pedagógicas, se deben a que el profesorado no cuenta con el conocimiento suficiente para intervenir de acuerdo al modelo de educación inclusiva, pues además de que su formación no está orientada a atender estudiantes que enfrentan BAP, no se han realizado las capacitaciones necesarias para comprender en un sentido amplio a la diversidad de acuerdo a los lineamientos que establece el DUA.

De igual forma, existe una carencia al no contar con un programa que oriente a la o el docente sobre cómo desarrollar cada lección de contenido de acuerdo a la

diversidad, así como sesiones donde se asesore a las y los docentes para expresar sus dudas y resolverlas.

Al continuar desatendidas estas barreras se está aún lejos de alcanzar una educación inclusiva de calidad, ya que de esta manera no se pueden lograr los aprendizajes esperados en las y los estudiantes, pues el profesorado no cuenta con las herramientas necesarias para enfrentarse a los retos que se le presenten, ya que hay demandas del ambiente que superan la capacidad de las y los docentes las cuales generan un desequilibrio.

Se determina entonces que, la mayoría de docentes de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” que desarrollan las prácticas inclusivas presentan un nivel de estrés alto (40%) y moderado (20%), esto se puede ver reflejado en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala estrés docente ED-6. Dentro de las dimensiones del instrumento, se detectaron niveles de ansiedad (70%), depresión (30%), creencias desadaptativas (30%), presiones (40%), desmotivación (60%) y mal afrontamiento (60%).

Los efectos físicos que el profesorado refiere sentir con frecuencia, los cuales consideran que se originan a partir de su estrés laboral, son: dolor de cabeza, desgaste físico, cansancio e insomnio. Respecto a su estado emocional, el colectivo docente expresó padecer también de ansiedad, frustración, impotencia y temor, mientras que cognitivamente manifestaron tener ideas de inquietud sobre la integridad del estudiantado, sensación de falta de control sobre el grupo y falta de apoyo de madres y padres de familia, desorientación y falta de claridad en el desarrollo de la práctica inclusiva. Por otro lado, el profesorado manifiesta estar

abierto para abordar la diversidad, pero con escasos conocimientos y herramientas necesarias para hacerlo de forma efectiva.

Al parecer, el estrés que les provocan las prácticas inclusivas no ha sido un tema que se atrevan a expresar con las autoridades directas de la institución, sino que acatan la indicación e intentan resolverlo de la forma en que pueden, en algunas ocasiones sin tener éxito, pero no han tomado la iniciativa para solicitar que se les capacite en prácticas inclusivas y en técnicas de afrontamiento del estrés, tampoco se ha solicitado mayor apoyo en el material didáctico.

Cabe señalar que el profesorado considera que las prácticas inclusivas no son la principal fuente de estrés dentro de su labor, sin embargo, creen que éstas contribuyen para que este se potencie. No obstante, todo el colectivo docente percibe como primer generador de estrés la carga administrativa, pues todas las y los docentes manifestaron presentar alto estrés a partir de esta sobrecarga de trabajo, lo cual también les impide enfocarse a su práctica docente, por lo cual la terminan colocando en un segundo plano; pues refieren que la carga administrativa es muy elevada y se deben cumplir estrictos parámetros. El profesorado también señaló que, las relaciones con compañeras y compañeros las perciben como una segunda fuente de estrés.

Dentro de la institución no se han tomado otras acciones para identificar y atender los niveles de estrés que se llegan a producir en el profesorado; pero dentro de sus propios recursos para hacer frente al estrés el colectivo docente menciona realizar actividades como caminar por las tardes, hablar con su red de apoyo sobre las situaciones que les acontecen en la institución, pedir ayuda a especialistas

educativos externos al centro educativo, buscar resolver problemas cuanto antes, etc.

El tomar en cuenta esta situación en éste y otros centros educativos, abrirá la oportunidad de encontrar las barreras que se siguen presentando, con la finalidad de disminuirlas o eliminarlas, diseñando nuevas estrategias para un mejor desarrollo de la práctica inclusiva.

Se considera importante tomar en cuenta las situaciones que se han presentado, para resolverlas hasta donde sea posible, y así obtener mejores resultados a nivel individual, así como en la comunidad estudiantil, sobre todo en el aprendizaje y en el avance de una escuela inclusiva. Se sugiere también, la realización de otros trabajos de diagnóstico, análisis y proyectos de intervención que aborden a detalle cada una de las causas que se han identificado. De igual forma se considera necesario efectuar otros estudios relacionados, donde se investigue también las emociones que experimentan las y los estudiantes que enfrentan BAP, pues es muy importante detectar que éstas y éstos se estén sintiendo cómodos ante el trabajo de inclusión, pues en caso contrario, se debe encontrar cuáles son las causas para darle un seguimiento y contrarrestar todas aquellas situaciones que obstaculicen la enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo anterior, se recomienda que la institución continúe promoviendo actividades que permitan un buen clima laboral, fortaleciendo el compañerismo y brindando herramientas a las y los docentes para que tengan un adecuado manejo del estrés, además de brindar espacios donde las y los docentes sientan la confianza de expresar sus dudas y limitaciones para resolverlas en equipo junto con otras y otros docentes; así como también realizar modificaciones en el currículo y la

carga administrativa, pero sobre todo solicitar capacitaciones de personal especializado como USAER y CAM (servicios de Educación Especial) para fortalecer la práctica docente y reducir o eliminar las barreras que se presenten y por último crear talleres para madres y padres con el propósito de asesorarlos sobre la importancia que tiene la familia en el proceso de enseñanza.

Respecto al logro de los objetivos:

- La mayoría de docentes de la institución suele presentar estrés laboral, el cual tiene relación con la práctica inclusiva, pues ésta es un factor para que este se desarrolle.
- Se han instaurado políticas de educación inclusiva a nivel internacional, nacional y estatal, las cuales abordan el rol del profesorado; éstas establecen que se contará con docentes más capacitadas y capacitados. Sin embargo; a partir de estas políticas son pocas las estrategias que se han realizado para lograr una mejor formación del profesorado, las cuales les permitan ser capaces de desarrollar de mejor manera las prácticas inclusivas. De esta forma, se logra entender en mayor medida los resultados que se obtuvieron respecto al análisis de la práctica inclusiva que desarrolla el profesorado, pues se considera que el colectivo docente ha sido poco tomado en cuenta dentro de las políticas de educación inclusiva.
- La práctica inclusiva que desarrolla el profesorado de la institución, se basa principalmente en efectuar estrategias como: aprendizaje basado en problemas acordes a su entorno; aprendizaje colectivo y el autónomo. Los

medios que se utilizan son las presentaciones audiovisuales, utilización de material didáctico, trabajo en equipo, en binas, el uso de monitores con estudiantes y material manipulable. La participación y el aprendizaje del estudiantado dentro de las actividades, no se alcanza totalmente, pues hay situaciones que algunas y algunos docentes no logran enfrentar, principalmente por barreras pedagógicas, ya que su formación no está orientada a la educación inclusiva. Las barreras pedagógicas que se suelen presentar son: no lograr identificar las necesidades de algunas y algunos estudiantes para abordarlas, no tener el control específicamente de situaciones de indisciplina, tener poca noción sobre lo que establece el DUA y dificultad para atender al estudiantado de forma individualizada por el alto número de matrícula. Por otro lado, se reconoce que existen docentes que no efectúan la práctica inclusiva, aunque dentro de su grupo se encuentren estudiantes que enfrentan BAP, quienes por lo tanto no participan. El profesorado que refiere sí estar capacitado considera no enfrentar ninguna barrera dentro de su práctica.

- Se identificó que existen diversas causas que dificultan el desarrollo de la práctica inclusiva en docentes, las cuales generan efectos significativos en ellas y ellos. Las causas que se detectaron fueron: falta de conocimiento sobre la prevención y afrontamiento de conductas disruptivas en estudiantes con discapacidad intelectual, falta de estrategias para el desarrollo de lecto-escritura en estudiantes que enfrentan BAP, poca capacidad del profesorado para detectar fortalezas y áreas de oportunidad en estudiantes que enfrentan BAP, falta de

preparación suficiente sobre las prácticas inclusivas, poco material didáctico para el desarrollo de estrategias de enseñanza que aborden la diversidad, exceso de alumnado en las aulas, falta de apoyo de algunas madres y padres de familia de estudiantes que enfrentan BAP. A partir de estas causas el colectivo docente considera que se derivan los siguientes efectos: estrés, preocupación, ansiedad, hipervigilancia e impotencia durante las horas de trabajo, así como también cansancio, desgaste, dolor de cabeza e insomnio.

- La mayoría de docentes de la Escuela primaria “Lic. Benito Juárez” que desarrollan las prácticas inclusivas, mostraron un nivel de estrés alto (40%) y moderado (20%), mientras que la minoría de docentes presentaron un nivel de estrés bajo (20%), muy bajo (10%) y normal (10%).

En consiguiente, se señala que la hipótesis de esta investigación se considera comprobada, ya que se reconoce que el profesorado de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” desarrolla prácticas inclusivas de acuerdo a las condiciones de la institución, lo cual refleja que existen aspectos positivos, pero también áreas de oportunidad, pues a través de las técnicas utilizadas en este estudio, se puede observar que el hacer frente a un aula inclusiva implica un mayor reto, esto genera estrés entre el sector docente para cumplir con las disposiciones educativas actuales, por lo que es necesario el diseño de estrategias que atiendan el estrés derivado de las prácticas inclusivas.

REFERENCIAS

- Abraján, I., Martínez, B. & Gerardo, V. (2019). *Estrategias diversificadas y ajustes razonables para atender dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en un contexto desfavorable. Caso de estudio*. Ponencia presentada en Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, México.
- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Madrid. 2017.
- Alba, C. Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, el 22 de junio de 2022.
- Alba, C., Zubillaga, A., & Sánchez, J. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, Vol. 14, Núm, 1, pp. 89-100. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de <https://relatec.unex.es/articulo/view/1813/1179>
- Ambrosio, K., Fiorim, S., Nascimento, R. & Pereira, K. (2014) Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva [indicadores de estrés y afrontamiento en el contexto de la educación inclusiva]. *Educação e Pesquisa*, Vol. 40, Núm.1. Recuperado el 07 de octubre de 2022, de <https://www.scielo.br/j/ep/a/XCfw798MKWP67KJPLg4KjRn/?lang=pt&fbclid=IwAR1Adn18HX1aRc3nIEkHNT3IGqPk8onDFDfbu5GNDH4rE5q-QUb9uTFYEyM>
- Anaya, J., & Romahn, A. (2014). *Transmisión de conceptos equívocos o tergiversados aprehendidos de generación en generación*. Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Anchundia, B. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dominio de las Ciencias*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 394 – 413. Recuperado el 16 de febrero de 2021 <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1099>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, Vol. 11, Núm. 2. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168842212017000200233

- Aranaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. España: Universidad de Murcia.
- Arandes, T. & Antonio, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto País de origen. *Provincia*, Núm. 29, pp. 135-173. Recuperado el 30 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- Barraza, A., Cárdenas, T. & Ceceño, P. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En Cárdenas, T. & Barraza, A, *Agentes de la escuela regular ante la educación especial*, (pp. 103-121). México: Educación Especial.
- Barraza, A. & Méndez, A. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, Núm. 25. Recuperado el 08 de octubre de 2022, de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3891>
- Barrio, J., García, M., Ruíz, I. & Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Vol.1, Núm, 1, pp. 37-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e- curriculum*, Vol.17, Núm. 3, pp. 827-851. Recuperado el 16 de agosto de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/336125155_Un_curriculum_inclusivo_en_una_escuela_que_asegure_el_exito_para_todos
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf, Fecha de consulta 24 de junio de 2022.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 13, Núm. 3, pp. 5-19. Recuperado el 14 de agosto de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San

Luis Potosí, México. *Revista. Col. San Luis*, Vol. 9, Núm. 18. Recuperado el 22 de noviembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2019000100069

Canese, M., Estigarribia, R., Ibarra, G. & Valenzuela, R. (2020). Aplicabilidad del Diseño Exploratorio Secuencial para la Medición de habilidades cognitivas: una experiencia en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Revista Científica Internacional*, Vol. VII, Núm. 2. Recuperado el 07 de noviembre de 2022, de <https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/106#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20denominado%20Dise%C3%B1o%20Exploratorio,a%20partir%20de%20resultados%20cualitativos>.

Castaneda, C. & Márquez, N. (2021). Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, pp. 55-65. Recuperado el 05 de mayo de 2021, de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/58/58_Castaneda.pdf

Centro de Tecnología Especial Aplicada CAST. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf

Chavez, D. (2019). *Demanda psicológica-control-apoyo social y Burnout en docentes de pregrado de una universidad particular de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría). Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.

Claro, J. Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones Andina y Cono Sur. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, Núm. 5e, pp. 179-187.

Colás, P., Reyes, S. & Conde, J. (2017). Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado. *Revista de educación inclusiva*, Vol. 1, Núm. 2, pp. 34 – 55. Recuperado el 13 de septiembre de 2020, de <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/18.pdf>

Condo, A. & Martínez, A. (2020). Análisis comparativo del síndrome de burnout en profesores de estudiantes con y sin discapacidad intelectual que laboran en Unidades Educativas del Distrito 18D05. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, Vol.7, Núm. 4. Recuperado el 16 de septiembre de 2020, de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1862/1329>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2019, septiembre, 30). *Ley General de Educación*. Recuperado de:

https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/VIH/LeyesNormasReglamentos/Leyes/LeyesFederales/Ley_GE.pdf, Fecha de consulta: 22 de junio de 2021.

Coronado, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas*, Vol.2, Núm. 2, pp. 104-125. Recuperado el 07 de noviembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942056>

Crisol, E., Martínez, J. & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol. 8, Núm. 3, pp. 25-270. Recuperado el 19 de marzo, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446541>

Diario Oficial de la Federación (2008). *Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo- Identificación, análisis y prevención*. Secretaría de Gobernación. México.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Elservier*, Vol. 2, Núm. 7, pp. 162-167. Recuperado el 27 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Díaz, L. (2017). *Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo en Sinaloa*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

Díaz, M. & Martínez, E. (2019). Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, Vol. 7, Núm. 11, pp. 139-154. Recuperado el 09 de octubre de 2022, de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/563>

Dueñas, L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, Vol. 21, Núm. 2, pp. 358-366. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula virtual*, Núm. 46, pp. 17-24. Recuperado el 02 de febrero de 2021, de <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>

Enciso, C. (2015). *Prácticas inclusivas en el aula*. Colombia: USTA.

Espada, R., Gallego, M. & González, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica, *Alteridad Revista de Educación*, Vol. 14, Núm. 2, pp. 207-218. Recuperado el 20 de junio de 2022, de https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17421/1/Alt_v14n2_Espada_Gallego_Gonz%C3%A1lez-Montesino.pdf

- Flores, V., García, I. & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, Vol. 23, Núm. 1, pp. 39-56. Recuperado el 06 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68651823004.pdf>
- Flores, G., Martínez, H. y González, M. (2018). La escuela inclusiva: una perspectiva desde la diversidad. *Filha*, Núm, 19. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2018-12/la-escuela-inclusiva-una-perspectiva-desde-la-diversidad-por-glenda-mirtala-flores-aguilera-heriberto-martinez-martinez-y-miguel-angel-gonzalez-villegas>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2009, mayo, 27). *Educación básica e igualdad entre los géneros*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/education/index_44870.html, Fecha de consulta 13 de febrero de 2021.
- Forteza, D., Fuster, L. & Moreno, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del alumnado con Dislexia: voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 113-130. Recuperado el 23 de febrero de 2021, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.006>
- Forlin, C., Hattie, J. & Douglas, G. (2014). Inclusion: Is it stressful for teachers? [Inclusión: es estresante para las y los docentes]. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol. 21, Núm. 2, pp. 199-217.
- 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 15 de marzo, de 2021, de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- Gobierno del Estado. (2011). *Programa Sectorial de Desarrollo Educativo 2011-2016*. Recuperado de: [http://www.finanzas.gob.mx/contenido/InformacionFinanciera/Transparencia/MarcoRegulatorio/1\)%20Prog%20Sectoriales%202010-2016/Sector_4.pdf](http://www.finanzas.gob.mx/contenido/InformacionFinanciera/Transparencia/MarcoRegulatorio/1)%20Prog%20Sectoriales%202010-2016/Sector_4.pdf), Fecha de consulta 01 de abril de 2021.
- Gobierno de México. (s.f.). *¿Qué es la agenda 2030?*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/agenda2030>, (18 de febrero de 2021).
- Gobierno de México, A. (2019). Reforma 2019 a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Perfiles educativos*, Vol. 41, Núm. 165, pp. 186-208. Recuperado el 15 de febrero de 2021, de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59496/52265
- Gómez, I. & García, F. (2021). *Manual de didáctica general para la diversidad*. España: Pirámide.

- Gómez, B., Guío, A. & Hurtado, Y. (2016). *La inclusión en el contexto educativo*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Recuperado el 24 de octubre de 2022, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/704/TO-18955.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, P., Morán, S. & Sanz, I. (2005). Estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, Vol. 11, Núm. 001, pp. 47-61.
- Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos “. *Revista nacional e Internacional de educación inclusiva*, Vol. 9. Núm. 2, pp. 18-36. Recuperado el 14 de abril de 2021, de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/48>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5 ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, B. & García, I. (2017). *Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria*. Ponencia presentada en Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Hernández, D. & Pesci, A. (2017). Desarrollo humano y educación inclusiva en el preescolar: La experiencia de México y El Salvador. *Revista de Teoría Educativa*. Vol. 1, Núm. 2, pp. 49-64. Recuperado el 14 de diciembre de 2020, de https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Teoria_Educativa/vol1num2/Revista_de_Teoria_Educativa_V1_N2_5.pdf
- Ibáñez, R. (2019). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. *Revista universitaria*, Núm. 26. Recuperado 13 de febrero de 2021, de <https://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/371-la-practica-docente>
- Infraestructura Educativa (INFED). (2014). *Normas y Especificaciones para Estudios, Proyectos, Construcción e Instalaciones*. México: SEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE.

- Isolina, S., Andino, G., Brunnetti, A. & Espindola E. (2008). Efectividad de los métodos activos como estrategia de enseñanza-aprendizaje en grupos grandes y heterogéneos. *Educación Media Superior*, Vol. 22, Núm. 1. Recuperado el 14 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412008000100004&script=sci_abstract
- Ladaga, S., Mazzeo, G., Dupuy, R. & Tommaso, D. (2017). *Materiales Didácticos Inclusivos*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL), Buenos Aires, Argentina.
- López, M. (2000). Marco de acción para el Foro Mundial de Dakar. Resumen Ejecutivo. *Perfiles educativos*. Núm. 82. Recuperado el 12 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208206.pdf>
- Martínez, M. & Pérez, S. *Guía para una Escuela Inclusiva*. México: Cresur.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol. 9, Núm. 1, pp. 196-206. Recuperado el 02 de septiembre de 2020, de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/80/77>
- Mora, Y. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación*, Vol.2, Núm. 14. Recuperado el 09 de septiembre de 2020, de <https://1library.co/document/yner7vpy-retos-docencia-frente-educacion-inclusiva-ecuador.html>
- Muñoz, T. & Casique, L. (2016). Estrés laboral y su efecto biopsicosocial en el cuidado de enfermería. *Revista Enfermería Instituto Mexicano del Seguro Social*, Vol. 24, Núm. 2, pp. 141-144. Recuperado el 22 de abril de 2022, de <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2016/eim162k.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. París: Ministerio de Educación y Ciencia secretaría de Estado de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2004). *Un trayecto regional hacia la Educación para todo*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293>, Fecha de consulta 16 de febrero de 2021.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar*

una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa, Fecha de consulta 05 de febrero de 2021.

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2019). *Inclusión en la Educación*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>, Fecha de consulta 17 de febrero de 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa, Fecha de consulta 17 de febrero de 2021.

Otzen, T. & Manterola C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Int. J. Morphol, Vol. 35, Núm. 1, pp. 227-232. Recuperado el 13 de noviembre de 2022, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Parihuamán, M. (2017). *Niveles de estrés de los docentes de las instituciones educativas de Villa Vicús y Kilómetro 50, Distrito de Chulucanas – Morropón-Piura*. (Tesis de Maestría). Piura: Universidad de Piura.

Pérez, E., Ortega, H., Bañuelos, F., Gómez, A. & Meléndrez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de educación inclusiva*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 168 – 186. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/221830>

Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (2018). *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*: Gobierno del Estado de Zacatecas. México.

Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (2020). *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*: Gobierno del Estado de Zacatecas. México.

Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (2022). *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*: Gobierno del Estado de Zacatecas. México.

Pilar, X. & Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿innovación didáctica o capacitaciones impuestas?. *Revistas de estudios y experiencias en educación*, Vol. 20, Núm.

- 43, pp. 59-73. Recuperado el 09 de noviembre de 2021 de, <https://www.redalyc.org/journal/2431/243168246004/html/>
- Ramírez, J. & Acevedo, F. (2018). La Reforma Educativa, el paradigma mexicano 2017-2019. *Reencuentro*, Vol. 29, Núm. 76, pp. 83-100. Recuperado el 11 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/journal/340/34065195006/html/?fbclid=IwAR3cRnEs rZXjTQcQKtgzUzigNSo9p4hN5doKpcJBvLzbx9fMD3AO0xdHd2I>
- Ramírez, V. & Wilmar, A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *Cuadernos de lingüística hispánica*, Núm. 30, 211-230. Recuperado el 29 de enero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322252660011.pdf>
- Ramos, A., Landavazo, G. Mendoza, M., Cuevas, J. (2020). *Barreras para el aprendizaje y la participación en la educación de estudiantes con diversidad funcional*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Ejercicio Físico y Salud, Sonora, México.
- Rodríguez, J., Guevara, A. & Viramontes, E. (2017). Síndrome de bournout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, Vol. 8, Núm.1. Recuperado el 8 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión. México*: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>, Fecha de consulta 19 de febrero de 2021.
- Segura, M. & Quiros, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende, *Revista educación*, Vol. 43, Núm. 1, pp. 1-12. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415032/44057415032.pdf>
- Sevilla, D., Martín, M., & Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, Núm. 25. Recuperado el 20 de febrero de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083
- Soto, F. (2017). *Tecnología y diversidad educativa: oportunidades, riesgos y perspectivas de futuro*. Recuperado de:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10443/10443.html?fbclid=IwAR3TePuukAiRnweP29v8cr-HbsgPw3VL3ieeJrKH4S6xpK9k7pPZ7gP_Kq0, Fecha de consulta 31 de octubre de 2022.

Torres, C. (2019). *Cambios e implicaciones de la reforma 2019 al artículo 3º constitucional, Temas Estratégicos No. 72*. México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. Recuperado el 24 de febrero de 2022, de http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4547/reporte72_010719.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular U.S.A.E.R. (2019). *Línea Técnica Operativa de los Servicios de Educación Especial Valle de México*. México: SEIEM. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/doctos-edos/EdoMEx_valle_LINEAMIENTO-USAER%202019.pdf

Valenzuela, B., Guillen, R. & Campa. M. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias imágenes*, Vol. 13, Núm. 2, pp. 64-75. Recuperado el 30 de octubre de 2022 de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7436>

Villagrán, S. (2022). Análisis de estructuras organizativas y factores de riesgo psicosociales: NOM-035-STPS. En Villagrán, S., Vasconcelos, M. & Espinoza, J. (Ed). *Factores de Riesgo Psicosocial*, (pp.13-25). México: Editorial LEED del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital.

ANEXOS

Anexo A.

Anexo A. Consentimiento informado

SEZ
ESCUELA PRIMARIA
"LIC. BENITO JUÁREZ"
32DPRO422X
CICLO ESCOLAR: 2020-2021



EXPEDIENTE: 2020-2021

Jerez de García Salinas, Zac., a 28 de septiembre del 2020.

C. DRA. NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
Responsable de la Maestría en Educación y
Desarrollo Profesional Docente

PRESENTE

La que suscribe Directora de esta escuela **PROFRA. ALMA DELIA SOTELO VILLEGAS**, con la finalidad de darle seguimiento al Oficio No 089, con fecha 23 de septiembre de 2020, emitido por la Dra. Norma Gutiérrez Hernández, responsable de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ, donde se solicita apoyo para la Lic. Estefanía Campos Ramírez, estudiante de la Maestría, se le notifica que podrá tener acceso a la Institución a mi cargo en cuanto se determine, para lograr aplicar sus instrumentos y recabar información para su tesina, durante el ciclo escolar 2020-2021, donde probablemente se extienda al ciclo escolar 2021-2022.

En este momento nos encontramos con la aplicación de la estrategia "Aprende en Casa II" por el confinamiento de emergencia sanitaria, derivado de ello se implementará otra dinámica para apoyar a recabar la información.

Sin otro asunto por tratar, me despido de usted, no sin antes enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE



DIRECTORA DE LA ESCUELA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO REGIONAL DE SERVICIOS
EDUCATIVOS DE LA UAZ
"LIC. BENITO JUÁREZ"
32DPRO422X

PROFRA. ALMA DELIA SOTELO VILLEGAS

Anexo B.

Anexo B. Entrevista semiestructurada

- ¿Cuáles son algunas de las estrategias que utiliza en clase para trabajar con la diversidad de sus estudiantes?
- Con las estrategias y las actividades que se realizan en clase ¿participan todas y todos los estudiantes?
- ¿Tiene dificultades al desarrollar la práctica inclusiva?
- ¿Ha recibido alguna capacitación respecto a las prácticas inclusivas?
- ¿Conoce o implementa el DUA dentro de las estrategias que efectúa en clase?
- ¿Cuenta con la ayuda de otras y otros profesionales para abordar las BAP que enfrentan algunas y algunos estudiantes?
- ¿Considera que la escuela cuenta con los medios adecuados (infraestructura, recursos digitales y tecnológicos) para atender las necesidades de cada estudiante?
- ¿Se considera capacitada o capacitado para el desarrollo de la práctica inclusiva?
- ¿Qué situaciones le parecen más complicadas al momento de desarrollar la práctica inclusiva?
- ¿Considera que la práctica inclusiva le genera estrés?
- ¿por qué?
- ¿Cómo manifiesta ese estrés?
- ¿cómo afronta este estrés?

- ¿Identifica otra emoción que suele experimentar al desarrollar la práctica inclusiva?
- ¿Qué le genera estrés en su centro de trabajo: lo administrativo, la actividad docente, las relaciones laborales, la relación con los padres y madres de familia, la relación con las autoridades, ¿etc.?

Fuente: elaboración propia

Anexo C.

Anexo C. Relación y Claves de informantes

Clave	Años de experiencia docente	Sexo	Escolaridad
CP.F.1	26 años	Femenino	Lic. en Educación Primaria
MS.F.2	1 año	Femenino	Lic. en Educación Primaria
CJ.M.3	23 años	Masculino	Lic. en Educación Primaria y Especialidad en Ciencias Sociales
AE.F.4	18 años	Femenino	Lic. en Educación Primaria
OR.M.5	15 años	Masculino	Lic. en Educación y Lic. en Artes
RP.F.6	25 años	Femenino	Normal básica
SL.M.7	18 años	Masculino	Lic. en Educación Primaria
JR.M.8	36 años	Masculino	Pasante de Lic. en Educación Primaria
EV.M.9	10 años	Masculino	Lic. en Educación Maestría en Educación con Enfoque en las Tecnologías Aplicadas a la Educación
EC.M.10	13 años	Masculino	Lic. en Educación Primaria

Fuente: elaboración propia.

Anexo D.

Anexo D. Escala de estrés docente ED-6

ESCALA ED-6

Instrucciones: a continuación va a encontrar una serie de afirmaciones acerca de las cuales usted deberá mostrar su acuerdo en una escala de cinco números de forma que el 1 indicará el máximo acuerdo y el 5 el total desacuerdo, utilice los números intermedios de forma adecuada. Recuerde que no existen contestaciones buenas o malas, por lo cual sea sincero. La contestación es anónima y confidencial. Muchas gracias por su colaboración.

	Total acuerdo					Total desacuerdo				
Me cuesta tranquilizarme tras los contratiempos laborales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Recurso al consumo de sustancias (tila, fármacos, etc.) para aliviar mi malestar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Al pensar en el trabajo me pongo intranquilo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Me paso el día pensando en cosas del trabajo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Me acelero con cuestiones laborales que realmente no son tan urgentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
En muchos momentos de la jornada laboral me noto tenso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La tensión del trabajo está alterando mis hábitos de sueño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Me perturba estar expuesto a cambios en el trabajo sobre los que no tengo ningún control.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Me cuesta concentrarme cuando me pongo a trabajar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La tensión laboral hace que visite el baño con más frecuencia de la normal.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Creo que los problemas laborales están afectando mi estado de salud físico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ante los problemas en el trabajo noto que se me altera la respiración.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hay tareas laborales que afronto con temor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Debería de actuar con más calma en las tareas laborales.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que me entren sudores fríos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los problemas laborales me ponen agresivo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pierdo fácilmente la paciencia con las cosas del trabajo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La tensión en el trabajo está alterando mis hábitos alimenticios.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que se me acelere el pulso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

A menudo siento ganas de llorar	1	2	3	4	5
Me entristezco demasiado ante los problemas laborales	1	2	3	4	5
Tiendo a ser pesimista ante los problemas del trabajo	1	2	3	4	5
Me siento triste con más frecuencia de lo que era normal en mí.	1	2	3	4	5
Me cuesta trabajo tirar por la vida.	1	2	3	4	5
Tengo la sensación de estar desmoronándome	1	2	3	4	5
Siento que los problemas en el trabajo me debilitan.	1	2	3	4	5
Me falta energía para afrontar la labor del profesor.	1	2	3	4	5
A veces veo el futuro sin ilusión alguna.	1	2	3	4	5
A veces pienso que el mundo es una basura.	1	2	3	4	5
Creo que no hay buenos o malos profesores, sino buenos o malos alumnos.	1	2	3	4	5
Me pagan por enseñar no por formar personas.	1	2	3	4	5
Lo mejor de la enseñanza son las vacaciones.	1	2	3	4	5
El salario del profesor es muy poco motivador.	1	2	3	4	5
Socialmente se valora muy poco nuestro trabajo.	1	2	3	4	5
Creo que los problemas de la enseñanza no tienen arreglo.	1	2	3	4	5
Incluir alumnos con N.E.E. en el aula es un error que perjudica el rendimiento del resto.	1	2	3	4	5
Ser profesor tiene más desventajas que ventajas.	1	2	3	4	5
La política educativa pide mucho a cambio de poco.	1	2	3	4	5
La mayoría de los padres no asumen su responsabilidad en materia escolar.	1	2	3	4	5
La evaluación que los alumnos puedan hacer del profesor la considero poco fiable.	1	2	3	4	5
La mayoría de los padres exigen al profesor más de lo que éste puede dar.	1	2	3	4	5
Realizar Adaptaciones Curriculares me resulta difícil.	1	2	3	4	5
A medida que avanza la jornada laboral siento más necesidad de que ésta acabe.	1	2	3	4	5
En mis clases hay buen clima de trabajo. *	1	2	3	4	5
Los alumnos responden sin ningún problema a mis indicaciones. *	1	2	3	4	5
Hay clases en las que casi empleo más tiempo en reñir que en explicar.	1	2	3	4	5
Acabo las jornadas de trabajo extenuado.	1	2	3	4	5

Se me hace muy duro terminar el curso.	1	2	3	4	5
A algunos alumnos lo único que les pido es que no me molesten mientras enseño a los demás.	1	2	3	4	5
Me siento desbordado por el trabajo.	1	2	3	4	5
A veces trato de eludir responsabilidades.	1	2	3	4	5
Creo la mayoría de mis alumnos me consideran un profesor excelente. *	1	2	3	4	5
Me siento quemado por este trabajo.	1	2	3	4	5
Mi trabajo contribuye a la mejora de la sociedad. *	1	2	3	4	5
Estoy lejos de la autorrealización laboral.	1	2	3	4	5
He perdido la motivación por la enseñanza.	1	2	3	4	5
En igualdad de condiciones económicas cambiaría de trabajo.	1	2	3	4	5
Conservo en muchos aspectos la ilusión del principiante. *	1	2	3	4	5
Pocas cosas me hacen disfrutar en este trabajo.	1	2	3	4	5
Ante muchas de mis tareas laborales me inunda la desgana.	1	2	3	4	5
Los padres me valoran positivamente como profesor. *	1	2	3	4	5
Estoy bastante distanciado del ideal de profesor con el que comencé a ejercer	1	2	3	4	5
El trabajo me resulta monótono.	1	2	3	4	5
Los malos momentos personales de los alumnos me afectan personalmente.	1	2	3	4	5
Considero el reciclaje profesional un aspecto imprescindible en este trabajo *	1	2	3	4	5
Me animo fácilmente cuando estoy triste. *	1	2	3	4	5
El aula (o las aulas) en la que trabajo me resulta acogedora. *	1	2	3	4	5
Siempre me he adaptado bien a los cambios que me han surgido en el trabajo.*	1	2	3	4	5
Mis relaciones con los "superiores" son difíciles.	1	2	3	4	5
La organización del centro me parece buena. *	1	2	3	4	5
Mis compañeros cuentan conmigo para lo que sea. *	1	2	3	4	5
Resuelvo con facilidad los problemas del trabajo. *	1	2	3	4	5
Mis relaciones sociales fuera del centro (familia, pareja, amigos, etc.) son muy buenas. *	1	2	3	4	5
Dispongo de los medios necesarios para ejercer mi labor como yo quisiera. *	1	2	3	4	5
El trabajo afecta negativamente otras facetas de mi vida.	1	2	3	4	5
Afronto con eficacia los problemas que a veces surgen con los compañeros. *	1	2	3	4	5
Busco ayuda o apoyo cuando tengo problemas laborales. *	1	2	3	4	5

Fuente: Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005.