

UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Posgrado Integral en Ciencias Sociales
Maestría en Ciencias Sociales



**Actitud Docente ante la Inclusión de Alumnos con Necesidades
Educativas Especiales en Escuelas Regulares: Un estudio en Educación
Básica.**

TESIS

Para obtener el grado de:
Maestra en Ciencias Sociales

Presenta:

Nabil Itzel Beaven Ciapara

Directora:

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela

Co-Directora:

Dra. Manuela Guillén Lúgigo

Lector interno:

Dra. Luz Bertila Galindo

Lector externo:

Prof. Egija Laganovska

Hermosillo, Sonora
Agosto 2020

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi madre Julia Ciapara y mi padre Marco Beaven, por cultivar en mí el gusto por el aprendizaje continuo, enseñarme el respeto y el amor hacia personas con capacidades diferentes desde pequeña. Por motivarme y apoyarme moralmente a seguir desarrollándome profesionalmente, por todo su amor y sabiduría. Todos mis logros son gracias y para ustedes.

A mi hermano Marco Antonio, que al ser discapacitado fue la razón y motivo de mi tesis, por enseñarme que todas y todos somos parte de la misma sociedad y tenemos los mismos derechos, por despertar en mí la curiosidad de la educación e inclusión en una persona con discapacidad.

A Dios, por acompañarme durante mi formación académica, por darme fe, fuerza y valor para superar momentos difíciles durante mi formación, por su amor infinito y sus bendiciones.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi tutora Dra. Blanca Aurelia Valenzuela, por compartir su sabiduría y guiarme durante mi formación como investigadora, por sus consejos, su apoyo, y su motivación. A mis lectoras Dra. Manuela Guillén Lúgigo y Dra. Luz Bertila Galindo, por dedicar tiempo a leer y corregir mi trabajo de investigación tras cada coloquio, por sus consejos, su motivación y observaciones que permitieron dar estructura a la presente.

A mi alma mater Universidad de Sonora, especialmente a Dra. Reyna Campa, por ser un pilar fundamental en mi investigación, por sus asesorías, consejos y apoyo en la recolección de datos, por su confianza al permitirme trabajar a su lado, por su amistad. Al Posgrado Integral en Ciencias Sociales, por todo el apoyo recibido, por permitirme la experiencia de vivir una movilidad internacional que cambio mi perspectiva de vida.

A mis compañeros de clase, por todos los momentos buenos y malos que atravesamos juntos, por la motivación y apoyo grupal incondicional, especialmente a Valeria, Reyna, y Paloma ¡Gracias!. A mis colegas de psicología Larisa, Leticia y Dulce por el apoyo moral y consejos académicos. A mis amistades de toda la vida, Rocio, Denisse, Alejandra, Alejandro, Raúl y Eligio, por escucharme y motivarme en todo momento. A mi familia, por ser mi principal motor para seguir adelante.

A todas las personas que de algún modo fueron parte fundamental de mi vida, especialmente de mi formación como maestra en Ciencias Sociales. A Dios, por estar presente en cada paso de mi vida, y a mí por cumplir una meta más en mi vida profesional.

INDICE

DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	10

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción.....	12
1.2 Antecedentes: El nacimiento de la inclusión educativa.....	13
1.3 Estado del Arte.....	15
1.4 Planteamiento del problema.....	21
1.5 Objetivos, preguntas de investigación e Hipótesis.....	24
1.5.1 Objetivo General.....	24
1.5.2 Objetivos Específicos.....	24
1.5.3 Preguntas de investigación.....	25
1.5.4 Hipótesis de investigación.....	25
1.6 Justificación de la necesidad de estudio.....	27

CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL

2.1 Políticas Educativas.....	32
2.1.1 Políticas Educativas Internacionales.....	32
<i>2.1.1.1 Declaración de Salamanca y Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales, 1994.....</i>	<i>32</i>
<i>2.1.1.2 Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe.....</i>	<i>34</i>
2.1.2 Políticas Educativas Nacionales.....	35
<i>2.1.2.1 Constitución Políticas de los Estados Unidos Mexicanos.....</i>	<i>35</i>
<i>2.1.2.2 Ley General de Educación.....</i>	<i>39</i>
<i>2.1.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.....</i>	<i>43</i>

2.1.2.4 Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.....	49
2.1.3 Políticas Educativas Estatales.....	51
2.1.3.1 Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses, Todas las oportunidades 2016-2021.....	51
2.2 Panorama Educativo en México.....	54

CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

3.1 Conceptos clave.....	64
3.1.1 Educación Inclusiva.....	64
3.1.2 Barreras de aprendizaje y participación.....	69
3.1.3 Necesidades educativas especiales.....	71
3.1.4 El rol docente ante la inclusión educativa.....	73
3.1.5 Estrategias de inclusión educativa.....	75
3.1.6 Actitud docente ante la inclusión educativa.....	77
3.2 Base del enfoque interdisciplinar.....	79
3.2.1 Pedagogía.....	82
3.2.1.1 El profesional reflexivo – Donald A. Schön.....	83
3.2.1.2 Índice para la inclusión educativa – Tony Booth y Mel Ainscow.....	86
3.2.2 Psicología Social.....	89
3.2.2.1 Modelo tripartito – Rosenberg y Hovland.....	90
3.2.3 Propuesta del modelo interdisciplinar.....	92

CAPITULO IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Metodología de investigación.....	100
4.2.1 Enfoque de investigación.....	100
4.2.2 Tipo de investigación.....	101
4.2.3 Diseño de investigación.....	101
4.2.4 Población.....	102

4.2.5 Selección de la muestra.....	102
4.2 Diseño de técnicas e instrumentos para recolección de datos.....	103
4.3 Procedimiento y análisis de datos.....	108

CAPITULO V. RESULTADOS

5.1 Resultados cuantitativos.....	111
5.2 Resultados cualitativos.....	132
5.3 Triangulación de datos.....	162

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

6.1 Conclusión y discusión.....	173
6.2 Propuesta interdisciplinar para la transformación de centros escolares inclusivos y mejora actitudinal del personal docente ante las necesidades especiales.....	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 enfocados en sociedades inclusivas y necesidades especiales.....	46
Tabla 2. Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión para las personas con Discapacidad 2014-2018 en el ámbito educativo.	49
Tabla 3. Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses, Todas las oportunidades 2016-2021.....	52
Tabla 4. Panorama de alumnos con NEE en escuelas especiales alrededor del mundo.....	54
Tabla 5. Número de alumnos y maestros en Sonora por nivel educativo según la SEC (2016)...	61
Tabla 6. Características de escuelas inclusivas.....	68
Tabla 7. Pasos para el proceso interdisciplinario propuesto por Repko.....	81
Tabla 8. Adecuación en cada perspectiva disciplinar.....	92
Tabla 9. Conceptos y definiciones.....	94
Tabla 10. Factores implicados en el rol docente ante la inclusión educativa.....	94
Tabla 11. Estructura de Escala de Actitudes Docentes ante la Inclusión Educativa.....	104
Tabla 12. Alfa de Cronbach de Escala de Actitudes Docentes ante la Inclusión Educativa.....	105
Tabla 13. Estructura de guía de entrevista.....	106

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de Escala de Actitudes Docentes ante la Inclusión Educativa.....	113
Tabla 15. Correlación de Pearson entre variables de estudios en Docentes de Educación Básica.....	122
Tabla 16. Prueba de muestras independientes: variable sexo.....	123
Tabla 17. Prueba de muestras independientes: variable nivel educativo.....	124
Tabla 18. Prueba de muestras independientes: variable experiencia con alumnos con NEE.....	126
Tabla 19. Prueba ANOVA. Factor: Edad de los participantes.....	128
Tabla 20. Prueba ANOVA, Factor: Formación Académica.....	130
Tabla 21. Prueba ANOVA, Factor: Años de experiencia.....	131
Tabla 22. Modelo interdisciplinar para la transformación de centros escolares inclusivos y mejora actitudinal del personal docente ante las necesidades especiales.....	185

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos y Metas de la Agenda 2030 relacionadas a la inclusión en el ámbito educativo.....	35
Figura 2. Objetivos del Plan de Desarrollo Nacional 2019-2024.....	44
Figura 3. Porcentaje de población por condición de discapacidad de 3 a 29 años que asiste a la escuela.....	56
Figura 4. Porcentaje de tipos de discapacidad que asisten a la escuela.....	57
Figura 5. Porcentaje de población analfabeta por tipo de discapacidad.....	57
Figura 6. Razón alumnos-docentes por nivel educativo en México y otros países seleccionados de la OCDE en 2015.....	58
Figura 7. Distribución del tiempo promedio que los docentes dedican a la enseñanza acorde la OCDE durante 2015.....	59
Figura 8. Factores que favorecen el desarrollo de la educación Inclusiva.....	66
Figura 9. El profesional reflexivo, Donald A. Schön (1992).....	84
Figura 10. Dimensiones del Índice para la Inclusión Educativa.....	87
Figura 11. Modelo Tripartito de Rosenber y Hovland (1960).....	90
Figura 12. Microintegraciones detectadas en teorías.....	97

Figura 13. Modelo interdisciplinar del Rol docente ante la inclusión Educativa	98
Figura 14. Modelo metodológico de investigación.....	100
Figura 15. Porcentaje de participantes por sexo.....	111
Figura 16. Porcentaje de edad de participantes.....	111
Figura 17. Nivel de formación académica de participantes en porcentaje.....	112
Figura 18. Años de experiencias de docentes de participantes en porcentaje.....	112
Figura 19. Porcentaje de nivel educativo impartido por participantes.....	112
Figura 20. Porcentaje de experiencia con alumnos con NEE en participantes.....	112
Figura 21. Porcentaje de reactivos pertenecientes a la respuesta cognitiva hacia la inclusión de alumnos con NEE.....	115
Figura 22. Porcentaje de reactivos pertenecientes a la respuesta evaluativa hacia la inclusión de alumnos con NEE.....	116
Figura 23. Porcentaje de reactivos pertenecientes a la respuesta conductual hacia la inclusión de alumnos con NEE.....	117
Figura 24. Uso de estrategias organizativas de participantes en porcentaje	117
Figura 25. Uso de estrategias didácticas de participantes en porcentaje.....	118
Figura 26. Uso de estrategias de agrupamiento de participantes en porcentaje.....	119
Figura 27. Uso de estrategia de utilización de recursos de participantes en porcentaje.....	120
Figura 28. Uso de estrategia de reflexión sobre la diversidad de participantes en porcentaje	121
Figura 29. Medias de actitud docente hacia la inclusión educativa y uso de estrategias inclusivas por genero.....	124
Figura 30. Medias de actitud docente hacia la inclusión educativa y uso de estrategias inclusivas por nivel educativo impartido.....	125
Figura 31. Medias de respuesta conductual en docentes con y sin experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales.....	127
Figura 32. Medias de uso de estrategias inclusivas de docentes por edades.....	129
Figura 33. Medias de uso de estrategia de agrupamiento según los años de experiencia docente.....	132
Figura 34. Porcentaje de participantes por genero.....	132
Figura 35. Nivel educativo ejercido de los participantes en porcentaje.....	133

Figura 36. Nivel de formación académica de los participantes en porcentaje.....	133
Figura 37. Porcentaje de las necesidades educativas visualizadas por los participantes en centros educativos regulares.....	134
Figura 38. Porcentaje de necesidades educativas especiales con las que los participantes han tenido experiencia laboral.....	134
Figura 39. Significado de inclusión en el ámbito educativo.....	136
Figura 40. Población que debe ser incluida en escuelas regulares.....	137
Figura 41. Reflexión sobre la inclusión educativa.....	140
Figura 42. Ventajas de la inclusión educativa.....	142
Figura 43. Desventajas de la inclusión educativa.....	144
Figura 44. Barreras de inclusión detectadas por participantes.....	146
Figura 45. Valoración al centro escolar e inclusión.....	147
Figura 46. Evaluación de la práctica docente.....	148
Figura 47. Desconformidad hacia la inclusión detectada.....	150
Figura 48. Sugerencia de mejoras.....	152
Figura 49. Estrategias utilizadas por los participantes.....	154
Figuras 50. Prácticas para fomentar la inclusión del centro escolar.....	155
Figura 51. Actitud docente e inclusión educativa.....	159
Figura 52. Variables relacionadas con actitud.....	161
Referencias bibliográficas.....	191
Anexos	
Anexo 1. Escala de Actitudes Docentes Ante la Inclusión Educativa.....	208
Anexo 2. Guía de entrevista semi estructurada.....	211

RESUMEN

La educación es un sistema que refleja una realidad social diversa, por lo que demanda contar con recursos materiales y personales de calidad para formar alumnos solidarios e inclusivos, de este modo, es necesario responder efectivamente a las diversas necesidades especiales que alumnos vulnerables presentes, con fin de ser aceptados dentro del centro escolar y desarrollar su capacidad académica al máximo. Bajo esta perspectiva, el cuerpo docente y su actitud ante la inclusión representan una pieza clave dentro de un centro escolar inclusivo, por lo que el objetivo de la presente es identificar las actitudes hacia la inclusión educativa y el uso de estrategias inclusivas en el aula, así como analizar la correlación entre dichas variables en el personal docente de escuelas de educación básica pública en Hermosillo, Sonora, México, con la finalidad de crear una propuesta de transformación educativa. Se realizó un estudio descriptivo con diseño no experimental-transversal y cuenta con metodología mixta. La población de estudio fueron docentes de educación básica de Hermosillo, Sonora, con una muestra total de 150 participantes en la fase cuantitativa y 10 participantes en la fase cualitativa. Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico SPSS versión 21, así como el análisis del discurso con apoyo del programa Atlas.Ti 7. Los resultados arrojaron que las condiciones laborales en los centros educativos son deficientes e influyen en los docentes para atender e incluir a alumnos diversos, motivo por el cual los docentes muestran actitudes ambivalentes ante la inclusión.

Palabras clave: inclusión, necesidades educativas especiales, actitud, docentes, diversidad.

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción

En la historia de la educación, el Sistema Educativo ha pasado una serie de cambios estructurales debido a la diversidad social, pues es un sistema que refleja la realidad social, siendo de suma importancia contar con las herramientas necesarias para brindar educación de calidad en la formación de sociedades justas y solidarias (Novo-Cortis, et al., 2011).

En este sentido, el sistema educativo necesita responder de forma efectiva a la diversidad de alumnos que recibe año tras año, por lo que es idóneo la transformación de centros escolares, desde infraestructura hasta metodología educativa; convirtiéndose en un reto para responder a la gran gama de necesidades de cada alumno.

Del mismo modo, se debe proveer a todos y todas de habilidades, estrategias y conocimientos que impulsen su desarrollo óptimo, sean independientes y capaces de gozar de una mejor calidad de vida (Campa, et al., 2017). Bajo esta perspectiva, Carro-Olvera et al (2014) y Morga (2016) señalan que también es pertinente el cambio en el perfil docente para mitigar las barreras de aprendizaje y acercarse a la inclusión educativa, ya que, al ser un derecho humano, no puede ni debe ser excluyente.

Sin embargo, aún existen países donde la educación sigue siendo un escenario social que propicia condiciones de exclusión, dificultado el desarrollo e integración social de poblaciones vulnerables (Valenzuela, et al., 2011). Que si bien, partiendo de la visión social, los procesos de exclusión en el contexto educativo, es resultado de la exclusión social reproducida en aulas: por

género, niveles de aprendizaje, condiciones socioeconómicas, o necesidades especiales, por lo que hablar de inclusión educativa continúa siendo utópico.

Bajo este panorama, se considera que la inclusión de poblaciones vulnerables y con necesidades educativas especiales en etapas tempranas en escuelas regulares conlleva ventajas relevantes, ya que, al atender necesidades académicas, sociales y emocionales diversas en un grupo heterogéneo de estudiantes es más probable combatir prejuicios y estereotipos, así como incrementar la calidad de vida de los estudiantes (Mishra, et al., 2018; Crosso, 2010; Casanova, 2011; Gento, 2008).

De este modo, la importancia del docente ante la inclusión es evidente, al ser actores y promotores de la construcción social inclusiva (Casanova, 2011), donde diversos autores (por ejemplo, Solórzano, 2013; Chiner, 2011; Díaz y Franco, 2008; Sales, et al., 2001) concuerdan con la relevancia de una actitud positiva por parte del docente para enfrentar los retos de la inclusión.

Partiendo de lo anterior, la presente tiene el propósito de conocer las actitudes y prácticas docentes de educación básica hacia la inclusión en escuelas regulares, específicamente alumnos con necesidades educativas especiales en Hermosillo, Sonora; con la finalidad de identificar si dichas variables se relacionan y/o influyen en la inclusión de alumnos con NEE.

1.2 Antecedentes: el nacimiento de la inclusión educativa

Durante muchos años en la historia educativa existió la idea de que los niños estigmatizados como “diferentes” debían recibir el derecho a la educación obligatoria en centros educativos apartados, llamados escuelas “especiales”, sin embargo, al paso de los años varios profesionales educativos argumentaron que todos los alumnos eran distintos: diferentes modos y estilos de

aprendizaje, así como distintas capacidades cognitivas, emocionales y físicas (Ferguson y Jeanchild, 1999).

De este modo inició el proceso integrador en escuelas consideradas “normales”, incluyendo a niños y niñas con NEE para insertarlos a la sociedad y educación (Ferguson y Jeanchild, 1999). Dicho movimiento fue llamado integración, sin embargo, solo respondía demandas de individuos que padecían algún discapacidad o trastorno del lenguaje, además que el individuo era etiquetado como discapacitado y él debía adaptarse a la institución.

Considerando los acontecimientos mencionados, En 1994 se tuvo la iniciativa por 92 gobiernos internacionales de reunirse en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en España, con la final de promover el objetivo de la educación para todos de una manera justa, equitativa e igualitaria (UNESCO y MEC, 1994).

En dicha conferencia se establecieron las bases políticas para favorecer y crear un cambio en la perspectiva de la educación especial, entre las más representativas se encuentra la ampliación de alumnos y alumnas que deben ser considerados para la integración, adicionando a todos aquellos que se encuentren en riesgo de exclusión o en vulnerabilidad (UNESCO Y MEC, 1994; Echeita y Sandoval, 2002; Infante, 2010).

Por lo que se transforma al término de integración a inclusión, significando un cambio semántico y, sobre todo, en el enfoque educativo entorno a la importancia de la inclusión como elemento para el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano (Gento, 2008). También autoras como Casanova (citado en Marcos, 2012) describe el proceso de integración como un primer paso hacia la inclusión, retomando que la escuela es quien debe moldearse al alumno,

disponiendo organización, recursos y diseños curriculares para aceptar y educar a todos los alumnos independientemente de sus características y diferencias.

Desde entonces la inclusión ha sido orientada por directrices y políticas de inclusión en la educación por la UNESCO durante el 2009, y adoptada en la República Mexicana por la SEP para integrarla en políticas y acciones de la Reforma Educativa (Mendoza, 2017). De esto modo la SEP (2012) en el Glosario de Términos sobre Discapacidad, describe la educación inclusiva como:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las culturas y las prácticas (p.13)

Dando a entender que la inclusión educativa aspira ir “más allá” de la integración, busca un cambio en la cultura escolar, romper las barreras para el aprendizaje y participación que dificultan o limitan el acceso a los niños y niñas a las oportunidades de educación y desarrollo social. Aspira permitir a todos, sin importar sus capacidades, género, religión, raza y nivel económico contar con acceso para desarrollarse en el ámbito académico y social.

1.3 Estado del Arte

La inclusión educativa conforma una línea de investigación de interés y relevancia en la actualidad, pues en las últimas décadas ha experimentado incremento en investigaciones enfocados en el análisis de las prácticas educativas y procesos de cambio escolar, pues aún existe la

interrogante de ¿cómo cubrir del mejor modo las necesidades de los alumnos dentro de los planteles educativos, y cómo lograr realmente la inclusión?

Internacionalmente hablando, la literatura expone un mayor interés y desempeño por estudiar la inclusión educativa en países como España y Chile, así mismo se encontraron estudios realizados en países como Costa Rica, Colombia, Perú, Uruguay, Argentina y Venezuela; coincidiendo en la relevancia que juega el papel del docente como pieza clave para dar frente a la inclusión.

Buenestado (2015) sostiene la existencia de evidencia de que las actitudes de los profesionales de educación son fundamentales, pues influyen en las estrategias educativas y el rendimiento del alumnado. Así mismo, dicho autor expone que las actitudes varían según diversas variables, tales como edad, género, formación, etcétera, las cuales no se encuentran perfectamente identificadas para predecir la postura docente en el aula. Por lo tanto, se considera importante conocer y contrastar algunas investigaciones existentes acerca de la inclusión educativa y la postura del personal académico.

Autores como Tárraga, et al. (2013), Buenestado (2015) se enfocaron en estudiar las actitudes en población en proceso de formación docente, donde se encontró que los estudiantes muestran una predisposición favorable a involucrarse en actividades que promuevan la inclusión educativa, con diferencias significativas entre grupos, las cuales se asociaron a la formación académica y la experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales, así como mostrar actitudes más favorables en el género femenino.

Por otra parte, Barila, et al (2006) Tárraga, et al (2013), Ruiz, (2010), Chiner, (2011), Tenorio (2011), Verdugo y Rodríguez, (2012), Bravo (2013), Molina (2015), Rodríguez (2017),

Angenscheidt y Navarrete (2017), Muñoz, et al (2018), y Figueroa et al (2019) encontraron que existen actitudes negativas hacia la formación del profesorado, los escasos recursos de apoyo, la poca habilidad para atender las necesidades educativas y el uso escaso de estrategias de inclusión, sintiéndose incompetentes y pocos preparados para llevar a cabo la inclusión, por lo que muestran cierta resistencia a la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales e inclusive considerando poder ser una amenaza para la calidad educativa.

En el mismo sentido, Echeita (2004), Barila, et al (2006), Jordan, et al (2009), Tenorio (2011), Verdugo y Rodríguez (2012), Rodríguez (2017), Muñoz et al (2018) hallaron que la formación para atender la diversidad de alumnado se relaciona con las creencias que se tienen del alumno cuando se incorpora al aula, involucrando el modo y responsabilidad que tomarán ante el alumno, las cuales se ven asociadas al tipo de necesidades que el alumno requiere, ya que se observó que existe mayor aceptación a alumnos con necesidades especiales de condición motriz y/o visual, que en aquellos estudiantes con problemas intelectuales y/o conductuales.

Así mismo Echeita (2004), Verdugo y Rodríguez (2012) y Bravo (2013) encontraron que los obstáculos para lograr una educación inclusiva se presentan con mayor frecuencia en la etapa de educación secundaria, la cual se relaciona con la interacción social y las actitudes de los compañeros y de los docentes, en el cual, estos últimos mostraron conductas de evitación hacia alumnos con necesidades educativas especiales.

Bajo otra perspectiva, Molina (2015) y Nadal et al (2016) se enfocaron en investigar la organización escolar, especialmente entre docentes de apoyo y docentes de aula regular, ilustrando resultados desfavorables para la inclusión puesto que el tipo de intervención realizada por el docente de apoyo no guarda relación con lo que se realiza en el aula, así como una existencia nula

de documentación sobre el apoyo recibido y otorgado para atender las demandas de los estudiantes que lo requieren mostrando la deficiente comunicación e interés por parte del estado para brindar una mayor calidad educativa y facilitar las maneras de evaluación a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ahora desde una visión más cercana, la literatura expuso que en la República Mexicana son escasas las investigaciones en torno al tema. Entre dichas investigaciones se encontró que en Baja California, los autores Pegalajar y Colmenero (2017) expusieron datos que muestran que la mayoría de los docentes perciben que lograr la inclusión del alumnado con necesidades específicas es una visión utópica, así mismo consideran que es difícil llevar a la práctica los planteamientos de atención a la diversidad y que la labor educativa con alumnos con necesidades educativas es una labor para el personal de apoyo, no para el profesor a cargo del grupo.

Por otro lado en el estado de México (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012) encontraron que los docentes consideran la inclusión en el ámbito educativo como un proceso necesario para evitar la discriminación y lograr la concientización social y sobre todo familiar ante las diferencias, sin embargo es necesario habilitar a las escuelas para poner en práctica los principios de equidad que permitan la inclusión. Así mismo refieren que los docentes – inclusive los de apoyo- perciben limitantes, pues muestran actitudes negativas a su preparación y la poca capacitación que el estado brinda lo cual tiene como consecuencias el trabajo insuficiente con los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el mismo estado, Nájera et al (2015) expuso que existen actitudes positivas de los docentes por la inclusión, pues hay voluntad y compromiso, así como considerar que el proceso educativo se debe transformar y no solo atender cuestiones curriculares, si no atender también

actitudes, sentimientos y comportamientos. En este sentido se enfocan en estimular el desarrollo psicomotor y favorecer el desempeño de los alumnos con necesidades educativas en el ámbito educativo, juego, vida diaria, tiempo libre y ocio. Sin embargo, los docentes también refieren ser necesario mayor implicación por parte del estado ya que el apoyo y los recursos materiales y personales que brinda es escaso.

Otro estudio expuesto en la literatura dentro del ámbito mexicano se centra en Tabasco, donde Santiago et al (2015) contó con un equipo amplio para analizar 719 centros educativos de educación básica, observando que las condiciones de éstos son insuficientes para responder a la inclusión puesto que no cuentan con los recursos necesarios para atender las necesidades educativas especiales, incluyendo recursos materiales y humanos, lo cual no garantiza la inclusión ni igualdad de oportunidades.

En lo que refiere al estado de Sonora, Valenzuela et al (2014) expuso que los docentes de educación primaria presentan actitudes favorables ante la inclusión puesto que se relaciona con la mejora de la calidad humana emocional y socialmente, especialmente cuando se relaciona con condiciones visuales, auditivas y motoras. Así mismo, los docentes consideran que es necesario contar con recursos materiales, recursos personales, metodología apropiada, organización y planificación para implementar la inclusión. Otro aspecto importante, es la demanda de los docentes por recibir formación pertinente en cuanto a la inclusión.

Bajo el mismo punto geográfico, Campa (2017) y Campa y Contreras (2018) se enfocaron en el estudio de la inclusión educativa en nivel básico, donde encontró que los docentes tienen actitudes negativas hacia las condiciones educativas que el estado proporciona, pues demandan

mejoramiento en infraestructura, mobiliario, recursos, capacitaciones, entre otros aspectos, para brindar mejor atención y calidad educativa.

Así mismo hay insatisfacción en relación con su formación docente para lograr atender las necesidades educativas especiales, pues consideran que afecta la práctica y actitud docente, y por lo tanto la inclusión. Los docentes también mostraron actitudes poco favorables hacia la inclusión, evidenciando preferencias hacia necesidades tipo motora, sociofamiliar y conductual en grado medio, y poca aceptación a necesidades intelectuales, auditiva y visual en sus diferentes niveles.

Que si bien, realizando un contraste entre la perspectiva internacional y nacional se pueden observar similitudes, por ejemplo: actitudes negativas hacia las condiciones educativas de trabajo, específicamente factores de infraestructura, recursos materiales y personales, comunicación y organización escolar. Así como la existencia de actitudes ambivalentes hacia la inclusión, donde los participantes exponen la inclusión como un proceso favorable para la lucha contra la discriminación, sin embargo, muestran actitudes desfavorables respecto al trato de alumnos con necesidades especiales específicas, cómo discapacidades intelectuales y/o problemas de conducto, permitiendo suponer que la inclusión educativa es controversial en el personal académico.

La falta de formación enfocada a la atención de diversidad, los escasos recursos otorgados a las instituciones escolares, e inclusive la escasa implicación del docente en aspectos socioemocionales y de comunicación pueden llegar afectar sus actitudes y prácticas, aspectos reflejados en los estudios mencionados que se constituyen en facilitadores o barreras para la inclusión, especialmente en escuelas públicas que sustentan su discurso inclusivo bajo un marco normativo que conlleva a un contexto integrativo más que inclusivo, pues el alumno “diferente” se encuentra presente pero con un trato diferencial.

Del mismo modo, bajo la perspectiva internacional y nacional se podría asumir que, a pesar de existir actitudes ambivalentes hacia la inclusión, es un proceso que se va construyendo poco a poco bajo una cultura que se esfuerza en promover valores, respeto y trato equitativo a todos y todas, que a pesar de no llegar a una verdadera inclusión se esfuerza en realizarlo.

1.4 Planteamiento del problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) expone que la educación brinda paz, combate la pobreza y fortalece el desarrollo sustentable, por lo que es un derecho humano para toda la población. Sin embargo, en la actualidad millones de personas de todas las edades han sido privados del derecho a la educación, sea por factores económicos, sociales y/o culturales, demostrando así el incumplimiento de la implementación y aplicación de dicho derecho.

Datos expuestos por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) exponen que en América Latina y el Caribe, esta condición afectó aproximadamente a 22 millones de niños y jóvenes durante el 2008 y 2009. Mientras que los datos del Banco Mundial mostraron que únicamente entre el 20% y 30% de niños con discapacidad tienen acceso a la educación y suelen ser excluidos de los sistemas educativos (Crosso, 2010).

Respecto a la República Mexicana se han realizado una serie de políticas en materia de educación y derechos humanos para combatir la exclusión y el rezago educativo, considerando las características diversas como factores sociales, económicos, culturales, étnicos, de género, religiosos, capacidades intelectuales, mentales, sensoriales y motoras (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012). En el mismo sentido y bajo el régimen político educativo Nájera et al (2015) argumentan que la realidad social y cultural de México se refleja en los planteles educativos.

Sin embargo, el rechazo a las características diversas aún persiste. Este panorama es expuesto por Campa y Contreras (2018) como las condiciones de niñas y niños privados de la participación social, económica y civil debido a las condiciones personales, familiares, sociales y culturales precarias que les impide el acceso a recursos básicos, entre ellos la educación gratuita, que deja en evidencia la poca cultura a la inclusión que existe en el país.

Así mismo, la UNESCO (2016) señala a poblaciones en situación de pobreza, marginación, migrantes, indígenas y discapacitados como propensas a sufrir el rechazo educativo, implicando también factores del Sistema Educativo, como distribución inequitativa de recursos, falta de cobertura y el papel que desempeña el personal académico, pues muestra competencias insuficientes para generar permanencia y educación de calidad hacia la diversidad (UNESCO, 2016)

Corroborando lo anterior, existen cifras dentro de la república que indican que alrededor de 4.8 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 7 a 15 años no asisten a la escuela, donde la asistencia en educación primaria es prácticamente universal, sin embargo, la inasistencia es mayor en quienes presentan alguna discapacidad, tasa que aumenta a partir de los 12 años (INEE, 2019).

Del mismo modo, durante el 2016 el 48.7% de la población con discapacidad se encontró en rezago educativo, cifra alarmante en comparación con el 15% de población sin discapacidad que presentó la misma situación (CONEVAL, 2017; INEE, 2019). Cabe señalar, que la cifra expuesta a aumento aproximadamente 7 millones en los últimos años, pues durante el 2016, la UNICEF reportó 4.1 millones de niños, niñas y adolescentes sin acceso a la educación mexicana.

Así mismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), reportó que la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), durante el ciclo escolar 2016-2017

atendió al 88.6% de alumnos con necesidades educativas especiales registrados en el sistema educativo nacional, mientras que el 11.4% restante sigue perteneciendo al Centro de Atención Múltiple (CAM), cabe señalar que dichos datos exponen una totalidad donde no se incluyen aquellos niños con necesidades educativas especiales no escolarizados, cifras que se desconocen,

En consecuencia, el INEE (2018) señala que las acciones y medidas realizadas para erradicar la exclusión son insuficientes, pues *<<las opciones educativas disponibles para los grupos más vulnerables muestran las mayores carencias en cuanto a materiales y métodos educativos con los que cuentan, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de docentes y directivos>>*.

A modo de evidencia, en el informe del INEE en 2019 se hace referencia a que en México el 31% de escuelas de educación básica tienen algún daño estructural, el 33% funciona con estructuras atípicas, el 55% tiene carencias de accesibilidad y el 63% carece de internet, así como existir al menos un estudiante con discapacidad en el 67% de las primarias, donde sólo el 33% cuenta con personal que les brinda algún tipo de apoyo. Del mismo modo, se menciona que, en los programas educativos las pautas para desarrollar habilidades y competencias son insuficientes debido a la escasa preparación y orientación de docentes para poner en marcha el enfoque pedagógico en el aula.

Con base a lo anterior, es evidente que la inclusión sigue siendo un desafío para el sistema educativo que perjudica a niños, niñas y adolescentes, siendo preocupante, pues Guillén (2011) y Campa (2013) sostienen que la carencia educativa se asocia con futuros inciertos, pocas posibilidades empleo y recursos de bienestar social limitados para vivir plena y dignamente.

En este sentido, se permite suponer que la mala práctica y/o actitud influye en la inclusión en el contexto educativo, así como cuestionar *¿En qué medida afecta la actitud el éxito de la inclusión en individuos, o bien, que aspectos influyen en ésta y las estrategias utilizadas por el personal docente?* Siendo pertinente el estudio de actitudes y estrategias, pues son uno de los principales factores asociados a la inclusión en el contexto educativo.

1.5 Objetivos, preguntas de investigación e Hipótesis

1.5.1 Objetivo General

Identificar las actitudes hacia la inclusión educativa y el uso de estrategias inclusivas en el aula, así como analizar la correlación entre dichas variables en el personal docente de escuelas de educación básica pública en Hermosillo, Sonora, México, con la finalidad de crear una propuesta de transformación educativa.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las actitudes del docente hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en la práctica educativa
2. Identificar que estrategias de inclusión son utilizadas en el aula
3. Establecer el vínculo existente entre actitudes y uso de estrategias de inclusión educativa
4. Comparar y relacionar actitudes ante la inclusión educativa entre las variables atributivas consideradas factores asociados.
5. Contrastar el uso de estrategias inclusivas en el aula entre las variables atributivas consideradas factores asociados

1.5.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo define el docente la inclusión en el ámbito educativo?
2. ¿Cuáles son las valoraciones del docente hacia la inclusión educativa?
3. ¿El docente emplea estrategias de inclusión en el aula?
4. ¿Existe relación entre la actitud del docente y el uso de estrategias de inclusión en el aula?
5. ¿El uso de estrategias de inclusión varía según edad, género, años de experiencia docente, formación y/o experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales?

1.5.4 Hipótesis de investigación

H₁: La actitud del docente hacia la inclusión de alumnos con NEE influye en el uso de estrategias inclusivas dentro del aula.

H₀₁= No existe relación entre el uso de estrategias inclusivas en el aula y la actitud del docente ante la inclusión de NEE.

H_{2a}= Las docentes de sexo femenino muestran actitudes más favorables hacia la inclusión que los del sexo masculino.

H_{2e}= Las docentes de sexo femenino hacen mayor uso de estrategias inclusivas en el aula.

H₀₂= El sexo del docente no determina su actitud o uso de estrategias ante la inclusión.

H_{3a}= El nivel impartido por los docentes es un factor que influye en su actitud ante la inclusión.

H_{3e}= El nivel impartido por los docentes influye en el uso de estrategias inclusivas.

H_{03a}= El nivel impartido por los docentes no se relaciona con su actitud ante la

H_{03e}= El nivel impartido por los docentes no se relaciona con el uso de estrategias inclusivas en el aula.

H_{4a}= Tener experiencia previa con personas con necesidades especiales es un factor que influye en la actitud del docente.

H_{4e}= La experiencia previa con personas con necesidades especiales promueve el uso de estrategias inclusivas en el aula.

H₀₄= La experiencia previa con personas con necesidades especiales no influye en la actitud del docente ante la inclusión y/o en el uso de estrategias inclusivas en el aula.

H_{5a}= Los docentes jóvenes tienden a mostrar mejor actitud ante la inclusión que los de edad avanzada

H_{5e}= Los docentes jóvenes hacen mayor uso de estrategias inclusivas en el aula que los docentes de edad avanzada.

H_{05a}= La edad del docente no influye en su actitud ante la inclusión

H_{05e}= La edad del docente no influye en su actitud ante el uso de estrategias inclusivas en el aula.

H_{6a}= La formación académica del docente influye en su actitud ante la inclusión de NEE

H_{6e}= Los docentes con mayor formación académica hacen mayor uso de estrategias inclusivas

H₀₆= La formación académica del docente no se relaciona con su actitud ante la inclusión y/o el uso de estrategias inclusivas en el aula.

H_{7a}= La experiencia laboral influye en la actitud ante la inclusión de NEE

H_{7e} = La experiencia laboral influye en el uso de estrategias inclusivas en el aula

H_{07a} = Los años de experiencia laboral no se relaciona con la actitud del docente ante la inclusión

H_{07e} = Los años de experiencia laboral no se relaciona con el uso de estrategias inclusivas.

1.6 Justificación de la necesidad de estudio

La inclusión educativa es reconocida internacionalmente como un desafío para el logro de la equidad y justicia social, pues debe responder al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se decreta la base del derecho a la educación de todas las personas ofreciendo las mismas oportunidades y mitigando prácticas excluyentes, específicamente argumentando que

<< 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948, p.54)>>

En este sentido, la inclusión se ha adherido a los sistemas educativos para mejorar la calidad de aprendizaje y respuesta social hacia la diversidad, enfocándose en formar alumnos capaces de comprender y combatir desigualdades sociales (Sapon-Shevin, 1999). Del mismo modo la UNESCO y el Magisterio de Educación y Ciencia de España (UNESCO y MEC, 1994), indican que las escuelas inclusivas son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades inclusivas, y lograr educación para todos.

No obstante, es una meta delicada dirigida a poblaciones vulnerables con dificultades para desarrollarse, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales, que acorde con Ruiz de Garavito (2010) presentan problemas de aprendizaje, factores emocionales, socioculturales y discapacidades, exigiendo respuestas pedagógicas personalizadas.

Así mismo, Tenorio (2011) sostiene que una escuela de calidad debe de ser inclusiva, necesita romper con las barreras para el aprendizaje, mostrar preocupación y acción en la formación de valores, bienestar y desarrollo integral de sus alumnos, lo cual implica nuevos escenarios socioculturales-educativos, transformación en la formación y profesionalidad docente para generar nuevas condiciones de inserción y acción profesional.

De igual manera, Riaño y Merino (2010), hacen referencia a que la igualdad de oportunidades de las personas con necesidades especiales sucederá cuando se erradiquen, además de las barreras del contexto social, las actitudes negativas hacia ellos, por lo que es importante sensibilizar a la sociedad sobre los obstáculos que éstos viven y fomentar nuevas estrategias políticas, sociales y educativas de inclusión.

Por lo que es la inclusión es un desafío que requiere de actitudes, valores, conocimientos y competencias efectivas para la aceptación de este principio en las instituciones, convirtiendo al

estudio y desarrollo de actitudes en una preocupación en la formación del personal docente de todo sistema educativo, pues éstos son los principales actores y promotores para la construcción de una sociedad inclusiva (Casanova, 2011; Buenestado, 2015).

En este sentido y acorde la literatura, el personal académico en general muestra actitudes ambivalentes ante la inclusión en el ámbito educativo, pues aún existe resistencia involucrando factores diferentes, por ejemplo, Sales, et al., (2001), Bravo (2013) y Muñoz, et al., (2018) identificaron inseguridad e incompetencia docente hacia la inclusión, escaso uso de estrategias inclusivas, así como poca tolerancia a ciertas particularidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Bajo la misma perspectiva González-Rojas y Triana-Fierro (2018) refieren que las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales también se ven influenciadas por la formación y recursos disponibles, responsabilidad, rendimiento académico, el clima del aula, la relación social del alumno, el desarrollo emocional y las creencias.

Cabe resaltar que la educación del individuo – académica y social- se da conviviendo y compartiendo con la sociedad diversa, ya que únicamente se acepta lo que se conoce, de este modo al convivir con compañeros diferentes se aprende a convivir y ser parte de la sociedad brindando un trato justo e igualitario, por lo que la figura docente funge como modelo para adoptar actitudes y prácticas positivas hacia poblaciones vulnerables (Casanova, 2011; UNESCO, 2016; Mishra, et al., 2018).

Así mismo, es necesario el trabajo individual del docente, principalmente en la reflexión de su práctica, la búsqueda de recursos e interacción con todo el personal académico, es decir: mayor motivación y autodeterminación para ayudar a los estudiantes con los recursos que estén a su

alcance (Barila, et al., 2006; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Finalmente, la relevancia de la presente se fundamenta en datos expuesto por el INEE que muestran un vacío en la investigación mexicana sobre la inclusión en el contexto escolar que ofrezcan un panorama sobre las desigualdades, los procesos de calidad educativa y sus factores asociados (INEE, 2008, p.80).

CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL

CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL

2.1 Políticas Educativas

2.1.1 Políticas Educativas Internacionales

2.1.1.1 Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994.

La Declaración de Salamanca fue aprobada en una conferencia organizada por el gobierno de España y la UNESCO, donde 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales promovieron la educación para todos mediante cambios políticos que favorezcan la educación de niños, jóvenes y adultos, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales (UNESCO y MEC, 1994).

Entre los argumentos para establecer una educación para todos, la UNESCO Y MEC (1994, p. 7) sostienen que:

- Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación, deben tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de conocimientos digno.
- Cada niño cuenta con propios interés, características, necesidades y capacidades de aprendizaje.
- El sistema y programas educativos deben ser diseñados con base a las diferentes características y necesidades de los alumnos.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben ingresar a escuelas regulares, deben integrarlos en una pedagogía centrada en el alumno, satisfaciendo sus necesidades.

Bajo este panorama, se presentan marcos de acción a nivel nacional en a) *política y organización*, haciendo referencia medidas legislativas, como reconocer el principio de igual de oportunidades, medidas en sanidad, bienestar social, formación profesional y empleo, políticas de educación en todos los niveles, la integración de niños con discapacidades en la escuela regular más cercana.

b) *Factores escolares*, como la creación de escuelas integradores con sus respectivos cambios, flexibilidad en los programas de estudio, apoyo a alumnos con necesidades especiales, gestión escolar para atender a más niños con necesidades especiales, fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar, información e investigación en prácticas que contribuyan a la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

c) *Contratación y formación del personal docente*, haciendo mención a la preparación pertinente de docentes como factor clave para la inclusión, fomentar en programas de formación inicial actitudes positivas hacia la discapacidad, evaluar aptitudes para responder a las necesidades especiales, creación de guías y seminarios para personal académico, capacitación pedagógica en necesidades especiales.

d) *Servicios de apoyos escolares*, brindar apoyo a escuelas ordinarios de docentes formados en escuelas especiales, coordinar apoyo en el plano local por organismos especializados, así como psicólogos, ortofonistas, reeducadores, entre otros.

e) *Áreas prioritarias*, la educación preescolar como el éxito de escuelas integradoras, la pronta identificación, evaluación y estimulación en niños pequeños con necesidades educativas, promover la creación de jardines o escuelas infantiles, organizar actividades de sensibilización en servicios comunitarios, escuelas y asociaciones locales familiares o de mujeres, preparar a los

jóvenes con necesidades educativas para la transición de la escuela a la vida adulta, reforzar la educación en niñas discapacitadas, y fomentar la educación continua y de adultos con discapacidades.

2.1.1.2 Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas con el fin de brindar un panorama de cambio dirigido a la sostenibilidad económico, social y ambiental durante los próximos 15 años en los 193 estados pertenecientes a dicha asamblea (ONU, 2016).

Del mismo modo, tiene como eje central la dignidad e igual de las personas, por tanto, cuenta con un enfoque inclusivo en diversas áreas, entre ellas la educación, para lograr crear sociedades inclusivas en la actualidad, y en futuras generaciones (ONU, 2016; p.5).

La Agenda 2030 busca realizar un cambio en América Latina y el Caribe. Son regiones donde existe la desigualdad y barreras, como la escasa productividad, infraestructura deficiente, desigualdad de género y territoriales, segregación y rezago en la calidad de servicios de salud y educativos, entre otros aspectos (ONU, 2016).

Es una agenda transformadora que al poner la igualdad y dignidad de la sociedad como prioridad demanda un cambio en el desarrollo de cada individuo. Propone 17 objetivos y 169 metas enfocadas en temas económicos, sociales y ambientes. Referente al enfoque educativo, la Agenda 2010 indica el Objetivo 4 (ver figura 1).

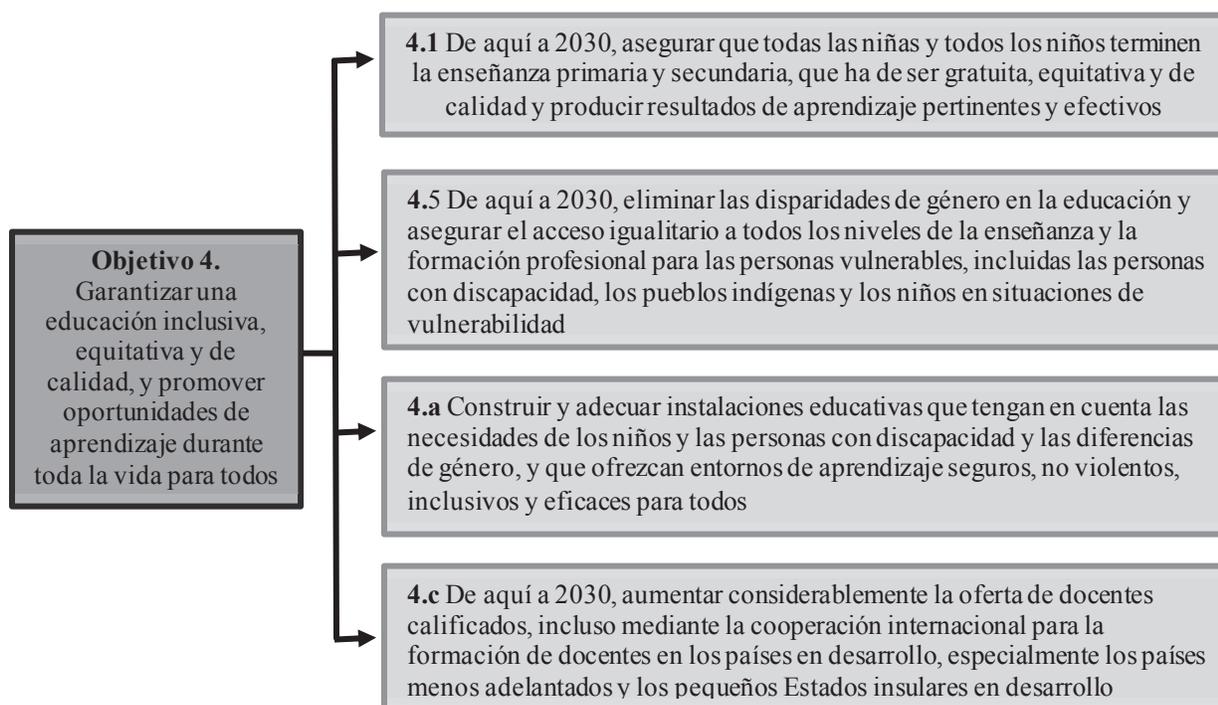


Figura 1. Objetivos y Metas de la Agenda 2030 relacionadas a la inclusión en el ámbito educativo (ONU, 2016)
Fuente: Elaboración propia

2.1.2 Políticas Educativas Nacionales

2.1.2.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos surge de la Ley Suprema del Sistema Jurídico Mexicano promulgado el 5 de febrero de 1917 por Venustiano Carranza en el Teatro de la Republica de Querétaro. Fue creada para establecer los principios y objetivos de la república mexicana, así como formar órganos de autoridad, facultades y limitaciones, establecer los derechos de los ciudadanos y la metodología para cumplirlos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos está conformada por 136 artículos que se dividen en nueve títulos. El artículo 3ro y 31 establecen los derechos y lineamientos

en función a la educación con enfoque inclusivo dentro de la república, los cuales se presentan a continuación:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Diario Oficial de la Federación 5 de febrero de 1917

Última reforma DOF 09 de agosto de 2019

Capítulo I. De los Derechos Humanos y sus Garantías (p. 1-7)

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

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.

f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.

Capítulo II. De los mexicanos (p. 43).

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

1. Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo.

DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019 (p. 311):

Décimo Tercero. La Autoridad Educativa Federal mantendrá sus facultades y atribuciones correspondientes para la impartición de la educación inicial, básica, incluyendo la indígena,

especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, en el ámbito de la Ciudad de México, mientras se lleve a cabo la descentralización de los servicios educativos y la transferencia de los recursos humanos, materiales y presupuestales, conforme al Acuerdo que celebre la Federación y el Gobierno de la Ciudad de México.

Décimo Séptimo. La ley secundaria definirá que, dentro de los consejos técnicos escolares, se integrará un Comité de Planeación y Evaluación para formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales. Dichos programas tendrán un carácter multianual, definirán objetivos y metas, los cuales serán evaluados por el referido Comité.

Décimo Octavo. Con la finalidad de dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 3o., fracción II, inciso f), el Ejecutivo Federal, en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de la entrada en vigor de las presentes disposiciones, definirá una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, la cual establecerá acciones y etapas para su cumplimiento progresivo. La educación especial en sus diferentes modalidades se impartirá en situaciones excepcionales.

2.1.2.2 Ley General de Educación

La Ley General de Educación tiene como objetivo regular la educación impartida en el Estado-Federación, entidades federativas, municipios, organismos descentralizados y particulares. Decreta que todos los mexicanos tienen igualdad de oportunidades en acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo. También establece que el Estado debe brindar educación de

calidad, que garantice el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que todos y todas puedan cursar la educación básica y media superior.

En este sentido, la Ley General de Educación abarca aspectos desde el derecho a la educación, educación básica y media superior, condiciones docentes, educación humanismo, federalismo educativo, entre otras. Partiendo de los fines de la presente investigación, se presentarán sólo los artículos destacados acerca de la educación inclusiva.

Ley General de Educación, 1993

Diario Oficial, última reforma 30 de septiembre de 2019

Artículo 1. La presente Ley Garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República.

Artículo 2. El Estado priorizará el interés superior de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional.

Artículo 3. El estado fomentará la participación de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes.

Artículo 7. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será:

II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:

a) atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;

b) eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables.

c) proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos

Artículo 30. Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo con el tipo y nivel educativo, serán, entre otros, los siguientes:

IX. El fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria;

XIII. El reconocimiento de la diversidad de capacidades de las personas, a partir de reconocer su ritmo, estilo e intereses en el aprendizaje, así como el uso de Lenguaje de Señas Mexicanas, y fortalecer el ejercicio de los derechos de todas las personas;

Artículo 61. La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

Artículo 62. El estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, con el fin de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo.

Artículo 63. El estado proporcionará a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades para la vida que favorezcan su inclusión laboral, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y sociedad.

Artículo 64. En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y participación.

Artículo 65. Para garantizar la educación inclusiva, las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, ofrecerán las medidas pertinentes, entre ellas:

I. Facilitar el aprendizaje del sistema Braille, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo necesario;

II. Facilitar la adquisición y el aprendizaje de la Lengua de Señas dependiendo de las capacidades del educando y la enseñanza del español para personas sordas;

III. Asegurar que los educandos ciegos, sordos o sordociegos reciban educación en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados a las necesidades de cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico, productivo y social;

IV. Asegurar que se realicen razonables para las personas con discapacidad, y

V. Proporcionar a los educandos con aptitudes sobresalientes la atención que requieren de acuerdo con sus capacidades, intereses y necesidades.

2.1.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es un documento que brinda las bases y lineamientos estratégicos de las políticas públicas creadas por el presidente de la República y el Gobierno de México, en él se establecen los objetivos del Gobierno con base a la Constitución Política.

Dicho documento refiere la existencia un México dividido, donde una parte pertenece a un mundo globalizado, participe de pequeñas empresas internacionales y emprendimiento, mientras que una segunda – y mayor parte- pertenece a un mundo de desigualdades donde los problemas económicos, sociales y de justicia se viven de modo diferente, siendo más evidentes al distinguir entre regiones, origen étnico, sexo, edad, preferencia sexual, condición de discapacidad o condición social (Gobierno de México, 2019, p 10).

Bajo esta perspectiva, el PND tiene en la mira la reconstrucción del país. Propone la transformación de la vida pública de México para el bienestar de todas y todos donde se pone al individuo como sujeto de derechos en el centro del quehacer gubernamental, lo que se traduce en la búsqueda activa del bienestar de la población y en un desarrollo económico y social equitativo,

sostenido y balanceado, que facilite el desenvolvimiento pleno de todas las personas por igual. El PND se sustenta en tres pilares, así como en un objetivo general (véase figura 2):

1. Afianzar la justicia y el Estado de Derecho para que el gobierno sea garante de los derechos humanos establecidos en la Constitución y para construir un país donde impere la ley y la justicia.
2. Garantizar el goce de los derechos sociales y económicos establecidos en la Constitución,
3. Incentivar un desarrollo económico dinámico, equilibrado, sostenible y equitativo que amplíe las capacidades, presentes y futuras de todas las personas (Gobierno de México, 2019, p.18).



Figura 2. Objetivos del Plan de Desarrollo Nacional 2019-2024
Fuente: Gobierno de México, 2019.

Como se observa, el “eje transversal 1: Igualdad de género, no discriminación e inclusión” es el pertinente para establecer lineamientos asociados al tema de objeto de la presente, puesto que el PND señala que el Gobierno de México identifica tres problemas relevantes comunes en política pública que son necesarios atender, entre ellos la desigualdad de género, la discriminación y exclusión de grupos de la población por diferentes motivos.

En este sentido, el Eje transversal 1 se basa en un diagnóstico general que reconoce las desigualdades por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica, así como desigualdades territoriales (Gobierno de México, 2019, p.33). El Eje transversal 1 propone cinco criterios para atender los nuevos enfoques de política pública, entre ellos:

1. La universalidad de los derechos humanos implica que la política pública deberá garantizar que no se discrimine por motivos de índole socioeconómica, de género, origen étnico, orientación sexual, nacionalidad, condición de discapacidad o ciclo de vida.

2. Deberán existir medidas especiales para lograr la igualdad sustantiva, ya sea de nivelación, de inclusión o acciones afirmativas, tendientes a transformar las desigualdades relacionadas con injusticias de índole socioeconómica, de género, origen étnico, orientación sexual, condición de discapacidad o etapa de ciclo de vida.

3. En los casos correspondientes, las políticas públicas deberán garantizar la protección especial a los grupos que han sido históricamente marginados.

4. Las políticas públicas siempre deberán reconocer en su diseño e implementación las desigualdades y la discriminación estructural que vive la población a la que busca atenderse con las mismas, incluyendo la pertinencia cultural de las soluciones que plantee (Gobierno de México, 2019, p. 34 -35)

En cuanto a los ejes generales, se plantean diversos objetivos, indicadores y propuestas ciudadanas, referentes a la importancia de formar sociedades inclusivas los cuales se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1.

Objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 enfocados en sociedades inclusivas y necesidades especiales

Eje	Objetivos	Datos expuestos por el Gobierno Mexicano	Indicadores	Estrategias propuestas por el PND para alcanzar el objetivo	Decálogo de propuestas ciudadanas para el gobierno
Justicia y Estado de Derecho	Objetivo 1.3 Promover, respetar y garantizar los derechos humanos, individuales y colectivos	En 2017 el 20% de la población fue víctima de al menos un acto de discriminación por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política o ideológica, identidad de género, orientación o preferencia sexual, entre otros motivos	<p>Indicador 1.3.1: Medidas y acciones de protección y defensa de los derechos humanos</p> <p><i>Línea base (2017):</i> 81%</p> <p><i>Meta 2024:</i> 90%</p>	<p>1.3.3 Eliminar las prácticas discriminatorias institucionalizadas para garantizar los derechos humanos de todas las personas, la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, la atención ante cualquier tipo de violencia por prejuicios de cualquier naturaleza, y la reducción de las brechas de desigualdad, con especial atención a los diferentes grupos en situación de discriminación.</p>	<p>4. Asegurar la inclusión de las personas con discapacidad durante todo su ciclo de vida, considerando los diferentes tipos de discapacidad y sus necesidades específicas</p>

Objetivo 2.1 Brindar atención prioritaria a grupos históricamente discriminados mediante acciones que permitan reducir las brechas de desigualdad sociales y territoriales.

Los derechos sociales están relacionados con factores como salud, alimentación, trabajo, educación, entre otros. Sin embargo, una elevada proporción de la población carece de estos, debido a poca implicación de la política social e incluso corrupción.

De acuerdo con cifras del Coneval, en 2016 los grupos donde la pobreza se manifestó de una forma más intensa fueron la población indígena (72%), la población rural (58%), los menores de 18 años (51%), las personas con discapacidad (49%) y las mujeres (44%).

Indicador. 2.1.2:
Brecha de desigualdad en carencias promedio de personas con discapacidad

Línea base (2016):
0.216
Meta 2024:
0.108

- 2.1.1 Diseñar, desarrollar e implementar una política pública integral, multisectorial dirigida a la Primera Infancia, basada en atención especializada con énfasis en salud, nutrición, educación y cuidados.
- 2.1.2 Priorizar las políticas y programas de bienestar que tengan como objetivo salvaguardar los derechos de niñas, niños, jóvenes, mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad, pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas.
- 2.1.5 Implementar acciones que otorguen protección social integral a niñas, niños, jóvenes, mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad y pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, con especial atención a aquellas que viven en situación de vulnerabilidad.

2. Desarrollar e implementar la enseñanza de acuerdo a los talentos de niños para potenciarlos

Objetivo 2.2 Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas.

Es necesario elevar el nivel educativo de la población para reducir las desigualdades, no obstante, actualmente el derecho a la educación no constituye una realidad para todas y todos los mexicanos.

La educación básica constituye la base pirámide educativa con 70% de la matrícula escolarizada (25 millones de alumnas y alumnos), no obstante, existen deficientes en acceso, cobertura y calidad.

Indicador 2.2.1:
Eficiencia del sistema educativo, por nivel y tipo

Educación básica
Línea base (2017-2018):
94.8%
Meta 2023-2024:
98%

- 2.2.1 Asegurar el acceso y permanencia en la educación, ofreciendo oportunidades educativas que tengan como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes, priorizando a las mujeres, los pueblos indígenas y a los grupos históricamente discriminados.
- 2.2.2 Elevar la calidad y pertinencia de la educación en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, considerando la accesibilidad universal y partiendo de las necesidades primordiales de la población y de la comunidad.
- 2.2.3 Revisar los planes y programas de estudio en todos los tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional, promoviendo la educación sostenible, artística, científica, tecnológica, financiera, ambiental, sexual, cívica, indígena, intercultural y comunitaria, que garanticen el derecho a la igualdad de género, la no discriminación y la eliminación de la violencia.
- 2.2.4 Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos

De acuerdo con el Coneval, 49% de la población con discapacidad presenta rezago educativo

de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas; y de los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento.

2.2.5 Mejorar la infraestructura básica y equipamiento de los espacios educativos en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, generando condiciones adecuadas, de accesibilidad e incluyentes para el desarrollo integral de las actividades académicas y escolares.

2.2.6 Promover la revisión y adecuación del marco normativo e institucional de la educación a efecto de mejorar la coordinación de los sistemas educativos federal y estatales, con el propósito de reducir las desigualdades y brindar respuesta oportuna y efectiva a las necesidades de desarrollo integral de todas las regiones y sectores de la población

2.1.2.4 Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018

El Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad 2014-2018 (PNDID 2014-2018) fue desarrollado por el CONADIS con base a las directrices del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Cabe señalar que hasta la fecha y según el nuevo PND 2019-2024 no se ha comunicado cambios al Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad, por lo que el realizado el periodo 2014-2018 continúa vigente.

Dicho programa, cuenta con 6 objetivos, 37 estrategias y 313 líneas de acción donde se incluyen temas como Armonización legislativa, Salud, Trabajo, Educación, entre otros (Gobierno de México, 2014). A continuación, se presentan datos generales sobre personas con discapacidad en la república mexicana, así como los objetivos, estrategias y líneas de acción relacionadas a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo (ver tabla 2).

Tabla 2.

Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión para las personas con Discapacidad 2014-2018 en el ámbito educativo.

Objetivo 4. Fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial, la cultura, el deporte y el turismo.

Descripción Garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación, representa su incorporación a todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), sin discriminación e implementando los elementos y ajustes razonables establecidos por la Convención, conforme a su tipo y grado de discapacidad.

La ausencia de opciones educativas, así como la falta de espacios para la recreación, la cultura, el deporte o el turismo, han provocado un profundo rezago en el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad en México.

Por lo anterior se han establecido acciones, que garanticen igualdad de condiciones y el desarrollo de su potencial intelectual, creativo, artístico, y deportivo, así como de sus capacidades y habilidades, que en conjunto le permitan su inclusión social.

Estrategia 4.1. Impulsar políticas educativas inclusivas para favorecer el acceso, permanencia y conclusión de

Estrategia 4.2. Promover programas o acciones que fortalezcan la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

las personas con discapacidad en todos los tipos, modalidades y niveles.

Líneas de Acción

- 4.1.1. Actualizar el marco regulatorio con un enfoque para la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, modalidades y niveles educativos.
- 4.1.2. Implementar modelos y prácticas escolares con perspectiva de género en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, incluyendo a población indígena.
- 4.1.3. Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.
- 4.1.4. Desarrollar capacidades en todo el personal educativo para favorecer la inclusión de PCD en todos los tipos y niveles educativos.
- 4.1.5. Promover el otorgamiento de apoyos técnicos y pedagógicos a personal educativo del SEN para facilitar la inclusión de las PCD.
- 4.1.6. Promover el otorgamiento de becas, apoyos, materiales, tecnologías, libros o especialistas en SEB LSM, que faciliten la educación de PCD.
- 4.1.7. Promover ambientes de aprendizaje inclusivos donde la atención de estudiantes con discapacidad contribuya al enriquecimiento del contexto social y educativo.
- 4.1.8. Promover la educación básica, media superior y superior para las mujeres con discapacidad.
- 4.1.9. Adecuar y equiparar planteles educativos, culturales y deportivos para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso y la participación de personas con discapacidad.
- 4.1.10. Prever que las acciones de infraestructura educativa, cultural y deportiva atiendan los requerimientos de las personas con discapacidad.

Líneas de Acción

- 4.2.1. Promover y difundir el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en el Sistema Educativo Nacional.
- 4.2.2. Incorporar en la capacitación del personal directivo y docente el conocimiento de LSM, SEB y TIC para PCD.
- 4.2.3. Impulsar el Modelo de Educación Bilingüe para personas sordas, la enseñanza del SEB y la LSM en todos los tipos y niveles educativos.
- 4.2.4. Promover en la educación básica la enseñanza de la LSM como primera lengua a los niños sordos, incluidos los padres.
- 4.2.5. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión incluyan interpretación en LSM.
- 4.2.6. Promover que los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social.
- 4.2.7. Establecer en los programas de alfabetización, el conocimiento y uso del idioma español, para personas sordas.
- 4.2.8. Actualizar la Norma Técnica de Competencia Laboral para prestación de servicios de interpretación de la LSM al español y viceversa.
- 4.2.9. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes en LSM.

2.1.3 Políticas Educativas Estatales

2.1.3.1 Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses, Todas las Oportunidades 2016-2021

El Programa Sectorial de Educación y Cultura, compromete al estado de Sonora a enfocar todos sus esfuerzos en construir un sistema educativo que brinde todas las oportunidades para que los sonorenses tengan acceso en la educación, específicamente en educación básica y media superior según el cumplimiento del artículo 3º Constitucional (SEC, 2016).

El Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses, Todas las Oportunidades plantea diversos objetivos, estrategias y líneas de acción bajo el marco de los Objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, y los retos del Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021 (SEP, 2016). En la tabla 3, se muestran los retos, objetivos, estrategias y líneas de acción propuestos en el Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses, Todas las Oportunidades con relación a la inclusión.

Tabla 3.

Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses, Todas las oportunidades 2016-2021

Retos	Objetivo	Estrategia	Líneas de acción
<p>RETO 3. Mejorar la infraestructura y equipo del sector educativo para fortalecer y ampliar los servicios formativos con un enfoque equitativo, incluyente, sustentable y congruente con las necesidades específicas del sector.</p>	<p>Objetivo 1 Mejorar la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas del estado de Sonora, incrementando el gasto de inversión y diversificando las fuentes de financiamiento.</p>	<p>1.1 Adaptar la infraestructura física y tecnológica del sector educativo para ofrecer el servicio formativo en instalaciones seguras y funcionales de acuerdo a las necesidades de todos los sectores de la población.</p>	<p>1.1.1. Atender el déficit de infraestructura educativa de calidad, con el concepto de sociedad del conocimiento y utilización de infraestructura y equipamiento en común entre los mismos centros educativos y los organismos del sector privado.</p> <p>1.1.2. Construir y rehabilitar la infraestructura física, acorde a las necesidades de las escuelas que garanticen la disponibilidad de los servicios básicos de agua potable, energía eléctrica, drenaje impermeabilización y bebederos y en su caso con clima adecuado de confort.</p>
<p>RETO 4 Elevar la calidad de la educación para impulsar la creatividad, el ingenio, las competencias y los valores fundamentales de los sonorenses, potencializando el talento del personal docente y desarrollando sus capacidades de aprendizaje.</p>	<p>Objetivo 5 Favorecer la permanencia, continuidad, y el éxito escolar disminuyendo el abandono escolar en todos los niveles educativos</p>	<p>5.1 Promover la participación de los órganos de gestión escolar en apoyo al éxito de la trayectoria académica de cada estudiante en todos los niveles educativos en el estado de Sonora.</p>	<p>5.1.1. Establecer instrumentos de evaluación continua como parte de la agenda de los Consejos Técnicos Escolares para atender a los alumnos en riesgo de reprobación y abandono escolar.</p> <p>5.1.2. Implementar un semáforo preventivo con acceso a los docentes, madres y padres de familia, orientado a conocer la situación académica de sus hijos, y a analizar temáticas comunes que influyen en el desempeño y comportamiento de las y los estudiantes.</p> <p>5.1.4. Promover la conformación y el funcionamiento de las academias, los programas de tutoría para el acompañamiento y orientación educativa, así como de asesoría académica en áreas y asignaturas de altos niveles de reprobación estudiantil o bajo rendimiento escolar, incluidas la participación de docentes y la modalidad de pares entre los estudiantes</p>
	<p>Objetivo 7 Mejorar los aprendizajes y resultados educativos de los estudiantes sonorenses, a través de un programa integral que considere a los actores y factores que intervienen en el proceso educativo, para que los alumnos de</p>	<p>7.1 Operar un programa sistemático de formación y profesionalización docente para que los maestros en servicio se ubiquen en los niveles de bueno y destacado, privilegiando los cursos presenciales</p>	<p>7.1.1. Articular y vincular las instituciones formación inicial de docentes para que sus egresados cumplan con el perfil idóneo para incorporarse al servicio educativo y promover cursos extracurriculares de Matemáticas, Español y Ciencias.</p> <p>7.1.2. Fortalecer la formación del personal docente que atiende a la educación especial e indígena.</p> <p>7.1.3. Estructurar un programa de formación continua para los docentes con opciones educativas que contemple cursos cortos, diplomados y postgrados diseñado a partir de los</p>

educación básica, media superior y superior logren los aprendizajes y competencias contemplados en los planes programas de estudio

RETO 5

Activar el sistema de participación social de la ciudadanía, estudiantes, personal docente, padres y madres de familia, sector privado y público con el objeto de establecer soluciones integrales para la educación de las y los sonorenses.

Objetivo 10

Atender el rezago educativo para contribuir a elevar los años promedio de escolaridad de los sonorenses

10.1 Atender el rezago educativo mediante una amplia participación de todos los sectores de la sociedad sonorense.

requerimientos derivados de la evaluación del desempeño que favorezca la conformación de una planta docente con las competencias suficientes para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.
7.1.4. Estructurar el programa de seguimiento de la formación y capacitación de las y los docentes que considere la evaluación tanto del proceso como de resultados e impacto

10.1.1. Establecer convenios con las empresas y organizaciones de la sociedad civil para un mayor impacto en los programas de atención al analfabetismo y conclusión de la educación básica.
10.1.2. Implementar el premio y estímulo a las empresas y organizaciones públicas o privadas que se distingan por su participación e impacto en el abatimiento del rezago educativo

RETO 9. Asegurar el cumplimiento de las políticas de responsabilidad social, sustentabilidad, igualdad e inclusión en las instituciones educativas.

Objetivo 19

Dar cumplimiento a las políticas y programas de igualdad e inclusión en todos los organismos, niveles y modalidades del sector educativo

19.1 Reconocer y poner en práctica la igualdad y la inclusión en las instituciones educativas

19.2 Certificar al personal de apoyo y docente para la atención de estudiantes con discapacidad.

19.1.1. Promover la educación inclusiva, adecuando los planes y programas de estudio como una forma de promoción de oferta educativa sin discriminación y con perspectiva de género, en todos los niveles.
19.1.2. Realizar un programa anual de actividades académicas, culturales y deportivas que fomenten la igualdad de género y la inclusión en los centros escolares.
19.1.3. Promover la cultura de la igualdad y la inclusión para el otorgamiento de apoyos de las y los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad por características asociadas al contexto familiar, social y económico.
19.2.1. Impulsar la certificación del personal para una atención de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales.
19.2.2. Asesorar y actualizar al personal directivo y docente para la aplicación del plan y programas de estudio, métodos y técnicas, propios de la educación indígena y especial.
19.2.3. Adaptar el Modelo Mexicano de Educación Dual para que los alumnos de educación especial desarrollen competencias para incorporarse al sector productivo

2.2 Panorama Educativo en México

El escenario de la educación se ha transformado alrededor del mundo, cada vez son más países que suman a la iniciativa de la búsqueda de la inclusión por medio del contexto educativo. No obstante, prácticas que posicionan a niños, niñas y jóvenes en situaciones educativas desfavorables persisten en diversas dimensiones, especialmente en aquellos con necesidades educativas especiales, tal como la educación en escuelas especiales (véase tabla 4)

Tabla 4.

Panorama de alumnos con NEE en escuelas especiales alrededor del mundo

País	Porcentaje de alumnos con NEE en escuelas especiales
Letonia	45,9% (2019)
Reino Unido	Menos del 10% (2018)
<ul style="list-style-type: none"> • Inglaterra • Irlanda del Norte • Gales • Escocia 	<ul style="list-style-type: none"> • 9.3% • 7.8% • 4.6% • 3.5%
Alemania	90% (2018)
España	6.8% (2016)
Perú	5.8 %; el 88% no recibe educación (2019)
México	11.4% (2017)

Fuentes: Izglītības un zinātnes ministrija (2019); Department for Education UK (2018); European Agency for Development in Special Need Education, Germany and Spain (2018.); Coillo (2019); INEE (2017).

En cuanto a América Latina y el Caribe, la UNICEF (2016) refiere que existen aproximadamente 22 millones de niños, niñas y jóvenes sin acceso a la educación obligatoria, cifra alarmante considerando que la mayoría de los países cuentan con legislatura y marco de acción para combatir el rezago educativo.

Enfocándose en el escenario nacional, durante 2016 aproximadamente 4.1 millones de niños, niñas y adolescentes no contaban con acceso a la educación básica, mientras que 640 mil se encontraban en riesgo de abandono escolar. Así mismo, el Programa Sectorial 2013-2018 indica que cada vez se es más cercano alcanzar la cobertura universal de la educación básica prevista en el Artículo 3ro Constitucional.

Este logro refleja los esfuerzos del sistema educativo en brindar educación a la población en edad escolar, sin embargo, es importante reconocer que lograr una educación con calidad es un reto que no se ha cumplido (Gobierno de México, 2013, p. 24). A los 18 años de edad, la educación básica y media superior deben concluirse, no obstante, la cobertura neta es de 87.3% a los cinco años, la cual se mantiene ligeramente superior al 96% en los seis años de educación primaria.

Al entrar a la educación secundaria, dicha cobertura disminuye año tras año con un 87% al terminar los tres años correspondientes, con una edad aproximada de 14 años (Gobierno de México, 2013). A los 15 años, cuando los jóvenes tendrían que estar iniciando la educación media superior, la cobertura disminuye a 79%. Tres años más tarde, a los 18 años, cuando se esperaría que los jóvenes hubieran concluido dicho nivel, menos de la mitad de población continúa estudiando (Gobierno de México, 2013).

La población no escolarizada pertenece a grupos vulnerables, por lo que requieren atención específica. De este modo el sistema educativo incorpora entre sus prioridades la inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en dicha situación, sin embargo, aún es largo el camino para garantizar el acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde es necesario un impulso a la construcción de nuevas maneras y espacios de atención educativa para la inclusión en todos los niveles educativos (Gobierno de Sonora, 2013, p. 29-31).

Por otro lado, el PNDID 2014-2018 señala que se busca asegurar los derechos de las personas con discapacidad y contribuir en su desarrollo integral, incluyendo aspectos laborales y sociales, así como impulsar mediante medios de comunicación y la sociedad estrategias que

permitan transformar la cultura excluyente a una cultura abierta a la tolerancia y diversidad (Gobierno de México, 2014, p.4)

Referente al ámbito educativo, el PNDIP hace hincapié en el censo realizado por el INEGI durante el 2010. Se expone que las personas con discapacidad de 3 a 29 años se encuentran en desventaja en el ámbito educativo en comparación de la población sin discapacidad., donde 45 de cada 100 tienen acceso a la educación (véase figura 3).

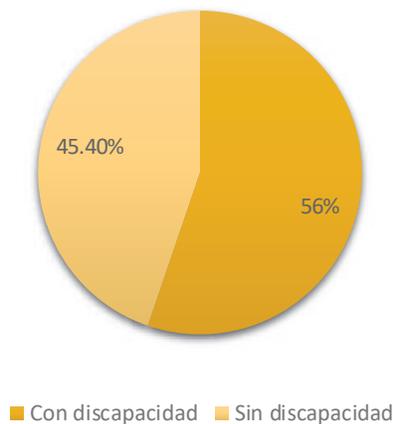


Figura 3. Porcentaje de población por condición de discapacidad de 3 a 29 años que asiste a la escuela
Fuente: Gobierno de Sonora, 2014.

Así mismo, reporta que las personas con discapacidad en edad escolar de 3 a 29 años con mayor asistencia escolar son aquellas que presentan dificultad para ver (53.2%) mientras que las de menor asistencia escolar son quienes presentan limitaciones para atender su cuidado personal (29.4%) y problemas mentales (28.9%), datos que se muestran en la figura 4.

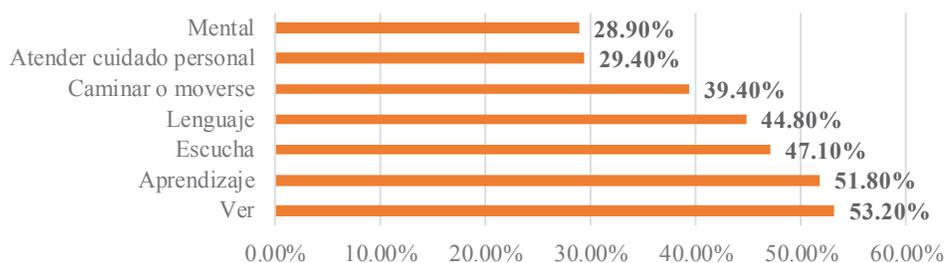


Figura 4. Porcentaje de tipos de discapacidad que asisten a la escuela.
Fuente: Gobierno de Sonora, 2014

En la figura 5, se muestra que la población con dificultad mental, para mantener el cuidado personal, dificultades de lenguaje y de aprendizaje representan entre el 46.1% y 60% de la población analfabeta en el grupo etario escolar de 3 a 29 años. El PNDIP también señala que las niñas y niños con discapacidades cognitivas y de comunicación son los que enfrentan mayores obstáculos para recibir educación, así como ser uno de los grupos sociales menos integrados al ámbito educativo.



Figura 5. Porcentaje de población analfabeta por tipo de discapacidad
Fuente: Gobierno de México, 2014

En cuanto a la disponibilidad del personal académico, el CONEVAL (2018) indica que, en México, la razón de alumnos por docente se encuentra por encima del promedio de los países miembros de la OCDE (véase figura 6), lo cual es relevante, debido a que la razón de alumnos por docentes determina el tiempo dedicado a cada niño y la relación docente-alumno. Aunado a esto,

un cuarto del cuerpo docente de primaria y secundaria se encuentra incompleto y aproximadamente la mitad de los directores atienden un grupo.

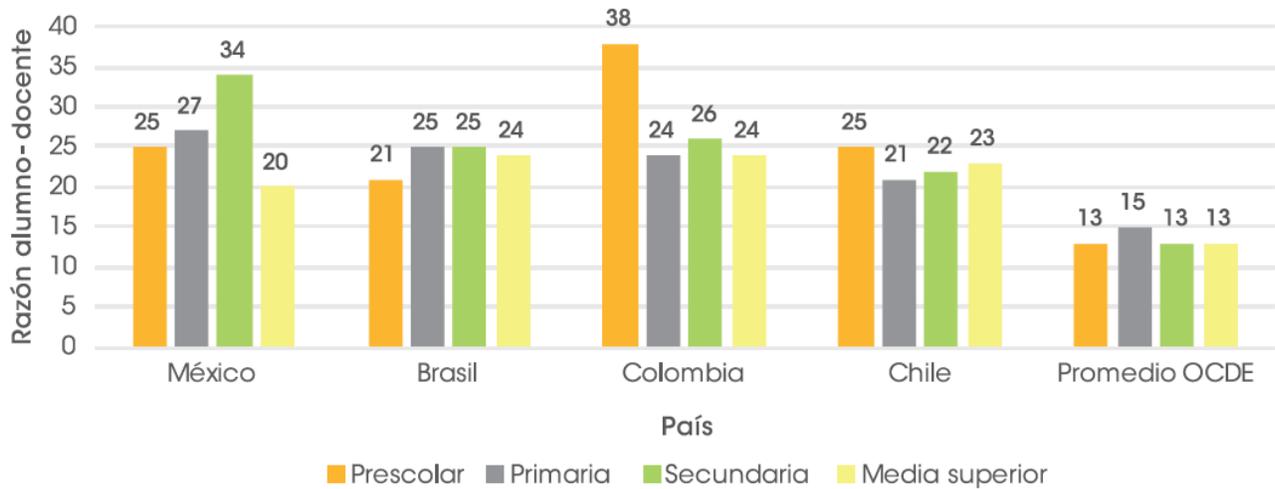


Figura 6. Razón alumnos-docentes por nivel educativo en México y otros países seleccionados de la OCDE en 2015

Fuente: CONEVAL, 2018

Referente a la calidad de los procesos educativos, se habla sobre las prácticas de enseñanza, debido su efecto determinante en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes dedican el 75% del tiempo a la enseñanza, estando debajo del porcentaje óptimo (85%), mientras que el resto del porcentaje se centra en actividades de gestión o ajenas a la enseñanza, tal como se muestran en la figura 7 (CONEVAL, 2018).

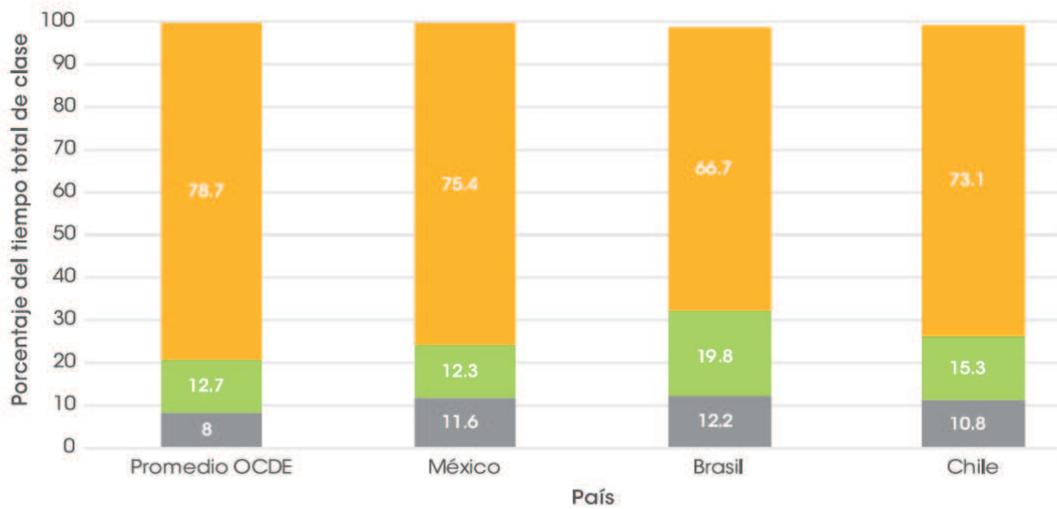


Figura 7. Distribución del tiempo promedio que los docentes dedican a la enseñanza acorde a la OCDE durante 2015

Fuente: CONEVAL, 2018

También se menciona que una quinta parte de los alumnos de educación básica se enfrentan a barreras de infraestructura, puesto que no cuentan con servicios básicos en los planteles, así como no tener material mobiliario básico. Entre otros aspectos, se expone que a nivel nacional se trabaja con planes y programas de estudios únicos, el cual no es aplicado en su totalidad, ya que durante el ciclo escolar 2014-2015, el 32% de docentes de cuarto, quinto y sexto grado reportaron no contar con el programa de estudios adecuado (CONEVAL, 2018).

Del mismo modo, el CONEVAL (2018) expone que el material para atender a los alumnos de acuerdo con sus necesidades es insuficiente, por lo que se ve permeado el derecho a la educación. El modelo educativo establecido no es eficiente para la población, no considera a personas con discapacidad, así como tampoco tener presente los diferentes tipos de aprendizaje, ni la adaptación de enseñanza y aprendizaje en lengua indígena.

En lo que concierne a personas con discapacidad, el CONEVAL (2018) señala que enfrentan la falta de adaptación de servicios escolares, desde infraestructura, hasta recursos

material y humanos preparados, así como contar con apoyos insuficientes para garantizar el derecho a la educación.

Por tanto, se estima que aproximadamente el 31.7% de la población de 6 a 17 años con discapacidad es analfabeta, esta población no ejerce el derecho de equidad, ni de educación, lo cual es causante para la inasistencia escolar conforme aumenta el nivel educativo. Así mismo, se menciona que, en 2016, 47.8% de personas con discapacidad presentaron rezago educativo.

De esta manera, el Estado de Sonora tiene presente cumplir con el Artículo 30 de la Constitución, por lo que el sector educativo se compromete a ofrecer educación de calidad que permita el desarrollo integro, personal y profesional de sus ciudadanos, que a su vez tengan valores firmes como el respeto, solidaridad, proactivos y con capacidades de afrontar los retos de la vida y del porvenir, así como convivir con todos y todas para construir sociedades justas, armónicas, y con mayores niveles de bienestar (SEC, 2016).

De igual modo, la Secretaria de Educación y Cultura [SEC] se compromete con el desarrollo de un sistema educativo incluyente que erradique la discriminación, promueva la igualdad de género, elimine el analfabetismo y ponga atención en el rezago educativo, por lo que es importante formar un sistema educativo comprometido con la formación y acompañamiento de cuerpos docentes que cuenten con la suficiente formación académica para el desempeño de su práctica cotidiana (SEC, 2016).

El sistema educativo de Sonora se compone de 5,166 escuelas de todos los niveles educativos del sector público y privado, por organismos sectorizados de carácter descentralizado, entre ellos: el Instituto Sonorense de Cultura, la Comisión del Deporte del Estado de Sonora, el

Instituto de Crédito Educativo, el Instituto Sonorense de Educación para los Adultos, el Instituto de Becas y el Instituto Sonorense de la Juventud (SEC, 2016, p.12).

El Sistema Educativo Estatal, en conformidad con la estadística básica de la SEC, tiene una matrícula de 882,885 alumnos, atendidos en 5,170 escuelas, por 42,150 docentes, de los cuales 11,027 pertenecen al nivel primario público, 5,787 al nivel secundario público, y únicamente 1612 maestros de educación especial en el sector público, tal como se expone en la tabla 5. (SEC, 2016, p.12).

Tabla 5.
Número de alumnos y maestros en Sonora por nivel educativo según la SEC (2016)

Nivel	Escuelas	Alumnos			Maestros		
		Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Inicial	121	1,911	12,494	14,335	41	116	157
Preescolar	1,624	80,777	15,179	95,956	3,737	906	4,643
Primaria	1,885	285,014	34,623	319,637	11,027	1,545	12,572
Secundaria	748	149,595	17,790	167,385	5,787	1,257	7,044
Especial	315	30,034	82	30,116	1,612	10	1,622
Capacitación	105	14,320	4,121	18,841	394	328	722
Técnico Básico	14		592	592		58	58
Media Superior	295	110,568	16,796	127,159	4,256	1,743	5,999
Superior	59	88,509	20,530	109,039	7,034	2,988	10,022
<i>Total</i>	<i>5,166</i>	<i>760,728</i>	<i>122,157</i>	<i>882,885</i>	<i>33,888</i>	<i>8,926</i>	<i>41,839</i>

La tabla 5, expone también la diferencia con relación a alumnos que asisten en educación primaria en comparación a educación secundaria, así como la diferencia entre el número de docentes que atienden cada nivel educativo, así mismo, es notorio que el número de docentes para atender la educación especial en educación pública es deficiente en comparación al total de alumnos con necesidades especiales que se registraron.

En cuanto a educación básica, la SEC (2016) informa que durante el ciclo escolar 2015-2016, 627,449 infantes asistieron a la educación inicial, básica y especial; de los cuales 14,355 en educación inicial, 582,978 en los tres niveles de educación básica y 30,116 en educación especial. Así mismo, indica que del total de la matrícula de educación básica el 88.40 % de alumnos acude a 3.619 escuelas públicas (p.13).

CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

3.1 Conceptos clave

3.1.1 Educación Inclusiva

La educación inclusiva ha tenido diversas definiciones y erróneamente ha sido confundida con “integración” pues hacen alusión a dos procesos distintos. La *integración educativa* hace referencia al acceso a la educación regular a personas con necesidades educativas especiales, creando mecanismos externos a estas, específicamente en alumnos que presenten alguna discapacidad, por lo que se desarrollan innovaciones de apoyos en el área de la educación especiales (Molina, 2015).

Por otro lado, la *inclusión educativa* se hace referencia al proceso en el que los centros educativos se adaptan a las características de cada alumno presente o no algún tipo de discapacidad. También se pretende reducir las barreras del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a raíz de: 1) cultura, 2) política, y 3) práctica (Booth y Ainscow, 2011).

Así mismo Sánchez y Lázaro (2011) exponen que la inclusividad «*es sobre todo una cuestión que se mueve en las concepciones básicas y de actitudes ante la respuesta educativa que ha de darse ante la diversidad (p.90)*»

Dicha inclusión busca ir más allá de insertar físicamente a niños y niñas etiquetados como diferentes, busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitar etiquetas y ofrecer el apoyo necesario al alumno que en algún momento de su proceso educativo presente dificultades y/o obstáculos en su aprendizaje; por lo que es indispensable respetar sus diferencias, promover el desarrollo cognitivo y de comunicación en el aula regular (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012).

Así mismo, la UNESCO expone que: *“La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes”* (UNESCO, 2005: 14).

En este sentido, la inclusión en el contexto educativo demanda, en políticas públicas que orienten el proceso de inclusión teórica y prácticamente, brindando estrategias y herramientas para capacitar a la comunidad educativa hacia una cultura inclusiva que permita gestionar prácticas pedagógicas pertinentes para responder a los nuevos retos y desafíos de la educación inclusiva (Molina, 2015).

En cuanto hacia una cultura inclusiva, Campa y Contreras (2018) sugieren ser un aspecto fundamental en el estudio de la inclusión, puesto que es necesario conocer las significaciones de la comunidad educativa hacia la diversidad y las necesidades educativas especiales y cómo influye en las prácticas, creencias y valores.

En este sentido, autores como Parra (2010) y Chiner (2011) concuerdan en que la inclusión en el contexto educativo busca el aprendizaje en escuelas que permita la igualdad de oportunidades y participación, sin importar condiciones personales, sociales y culturales, exigiendo a su vez un cambio de actitudes y prácticas en el personal académico.

Aunado a lo anterior Echeita y Ainscow (2011) rescatan el término inclusión para hacer énfasis en grupos vulnerables: en riesgo de exclusión o rezago escolar. Mientras que Blanco (2006) sostiene la fuerte relación que existe entre inclusión y las necesidades educativas especiales.

Con base a lo anterior, se puede observar que se hace referencia a un sistema de educación que defiende el derecho a recibir educación de calidad, donde todos sean valorados y respetados equitativamente, en el cual Moliner (2008) expone cuatro condiciones que favorecen la educación inclusiva (véase figura 8).

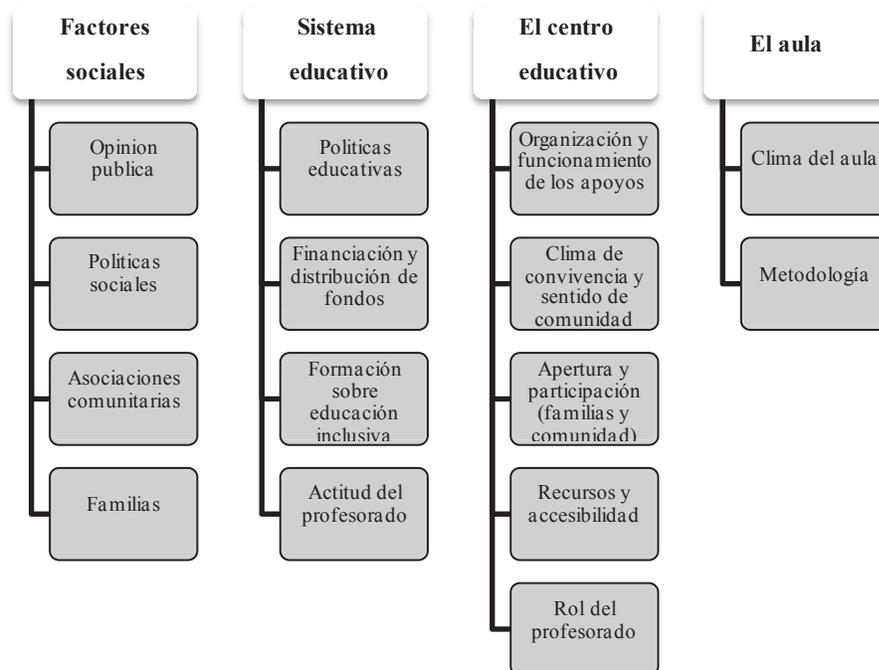


Figura 8. Factores que favorecen el desarrollo de la educación inclusiva
Fuente: Moliner, 2008.

Éstas condiciones exponen al profesorado como un factor clave ante la inclusión. No obstante, es necesario conocer a fondo las características que determinan el panorama de la inclusión escolar, entre ellas el significado de exclusión en el contexto educativo.

Por tanto, el concepto de exclusión, según la Real Academia Española, deriva del verbo excluir, siendo el efecto y acción de quitar a alguien o algo de un lugar, rechazar, o negar posibilidades. Sin embargo, al ligarlo al contexto educativo su significado se vuelve ambiguo.

Por otro lado, González (2008) lo observa como un término relativo a inclusión, ya que solo existe inclusión si se presenta exclusión, siendo el objetivo escolar no excluir a ningún alumno/a de la formación escolar y social obligatoria. Mientras que Castell (2004) señala tres tipos de exclusión: 1) exclusión realizada mediante la segregación de una comunidad, como destierro, deportaciones; 2) exclusión presentada en espacios cerrados dentro de una comunidad, pero fuera de esta, como cárceles, hospitales psiquiátricos, y por último 3) el estatus social otorgado a ciertos grupos de personas, privando derechos y participación social.

Por tanto, el tercer tipo de exclusión que expone Castell (2004) es el más relevante acorde al tema de investigación, pues al referirse a estatus social, además de referirse a un nivel socioeconómico, también se considera población vulnerable.

En consecuencia y con el propósito de evitar dicha exclusión diversos autores e instituciones han dedicado recursos para conocer qué caracteriza a una escuela inclusiva, haciendo hincapié en las aulas por ser el espacio de convivencia y aprendizaje donde el docente brinda el trato igualitario en función a competencias, diferencias y necesidades (Padrós, 2009).

En este sentido la UNESCO (2001) en el documento *Understanding and Responding to Children's Need in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers*, expone nueve reglas esenciales para la inclusión:

1. Incluir a todos y todas las estudiantes
2. Comunicarse
3. Controlar el aula
4. Planificar las clases
5. Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individualizados)

6. Dar ayuda individualizada
7. Utilizar ayudas o recursos materiales
8. Controlar el comportamiento
9. Trabajar en equipo

Por otro lado, autores como Gento (2008), Echeita (2007), Booth y Ainscow (2002), y Stainback y Stainback (1999), y Giangreco (1999) plantean las características para promover actitudes hacia la inclusión, las cuales se pueden observar en la tabla 6.

Tabla 6.

Características de escuelas inclusivas

Características en el contexto escolar

Docentes comprometidos con la plena inclusión

Capacitación de docentes con profesionales de la inclusión

Hacer uso de los recursos especializados en educación especial en escuelas ordinarias

Reducción de centros para promover con mayor facilidad la relación y participación de todos

Aceptar solo alumnos pertenecientes a la zona donde se encuentre ubicada la escuela

Establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva conformada por maestros, padres, alumnos, asesores y especialistas

Constante lectura acerca de libros y revistas de educación inclusiva

Eliminación de competitividad entre el personal académico

Características del aula inclusiva

Adecuaciones al currículo acorde las necesidades de cada alumno

Filosofía de aula donde se valore la diversidad

Sentido de pertenencia en cada alumno/a

Reglas del aula: trato justo e igualitario

Instrucciones acorde competencias de cada alumno/a

Apoyo dentro del aula regular

Promoción de comprensión de diferencias individuales

Flexibilidad en organización, currículo, didáctica y evaluación

Fuente: Gento (2008), Echeita (2007), Booth y Ainscow (2002), y Stainback y Stainback (1999), y Giangreco (1999)

Dichas características evidencian el valor del docente ante la inclusión, pues es necesaria una formación adecuada, así como la responsabilidad, interés y predisposición favorable para asumir el reto de atender las necesidades especiales.

Ahora, retomando el término de inclusión educativa desde la perspectiva mexicana, la Secretaría de Educación Pública hace referencia a la educación que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de un conjunto de acciones orientadas a minimizar las barreras de aprendizaje y participación de los alumnos especialmente a aquellos que presenten necesidades educativas especiales (SEP, 2012).

Bajo este panorama, es relevante relacionarse con los aspectos que abarca el término, por lo que se procede a exponer las barreras de aprendizaje y participación y las necesidades educativas especiales.

3.1.2 Barreras de aprendizaje y participación

Las barreras de aprendizaje y participación se entienden como los obstáculos existentes en la comunidad escolar para la participación de alumnos en las actividades y logros de aprendizaje establecidos (Booth y Ainscow, 2000).

Por otra parte, la SEP (2012) señala que son factores contextuales que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Se encuentran en el contexto social, político, institucional, cultural y económico, rebasa el término de necesidades educativas especiales.

En este sentido, diversos autores (por ejemplo, Booth y Ainscow, 2002; SEP, 2006 y 2018; Crosso, 2010; Chiner, 2011; Gobierno del Estado de Sonora, 2012; Buenestado, 2015) han identificado diferentes tipos de barreras y limitaciones para el aprendizaje y participación, las cuales se muestran a continuación:

- Factores sociales: falta de sensibilización social sobre la exclusión
- Infraestructura, se presentan condiciones en la infraestructura escolar inadecuadas, equipamiento escaso, material didáctico insuficiente.
- Existencia de escuelas y aulas especiales: en todos los países siguen existiendo, perpetuando la segregación de alumnos.
- Organización escolar: niñas, niños y jóvenes de sectores excluidos son atendidos en planteles con escasa o nula organización, como el cargo de más de un grupo a solo un docente, o grupos extremadamente grandes, no existe estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas o la distribución del espacio y mobiliario.
- Falta de Recursos Personales y Materiales: existe una asignación desigual de recursos, se favorece sectores de mayor estatus social, limitando de recursos a sectores marginados.
- Escasa o nula participación de las personas con discapacidad: siguen siendo segregadas en los procesos de toma de decisiones.
- Personal docente: rechazo hacia las políticas de inclusión, escasa implicación o falta de interés, formaciones insuficientes, actitudes desfavorables que propician la exclusión o segregación dentro del aula

De misma importancia, plantean que en el personal docente se presentan una serie de factores que se interponen en las actitudes y estrategias inclusivas, entre estos se encuentran:

- La naturaleza de las discapacidades y problemas educativos
- Experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales
- Conocimiento previo acerca de las necesidades educativas especiales
- Falta de formación que propicia sentimientos de incapacidad, desinterés, y/o

rechazo de la inclusión de la diversidad en el aula.

- Expectativas creadas sobre las competencias de los alumnos

3.1.3 Necesidades educativas especiales

Relacionado a lo anteriormente expuesto, se habla de un alumno con necesidades educativas especiales cuando se enfrenta a barreras educativas, familiares y/o sociales que impiden o limitan su derecho a la educación (SEP, 2012). Es decir, no hacen referencia únicamente a personas con discapacidad, si no, a todo alumno que se encuentre en una situación vulnerable a causa de factores sociales, económicos, familiares, de salud, etcétera.

Así mismo, la SEP (2006 y 2012) menciona que hacen referencia a quienes presentan desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros, por lo que requiere incorporar a su proceso educativo distintos recursos con fin de lograr los propósitos educativos, el apoyo puede durar un periodo o todo el proceso escolar; es decir, pueden ser temporales o permanentes y estar asociados o no a una discapacidad o aptitud sobresaliente. También se considera que un estudiante presenta necesidades educativas especiales cuando por “una amplia variedad de razones” muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros

para acceder a los aprendizajes que le corresponden acorde su edad y/o curso, por lo que requiere apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Así mismo, Ruiz (2010) ilustra tres categorías de necesidades educativas que puede representar la diversidad de alumnos:

1. Necesidades educativas comunes o básicas: se relaciona con el aprendizaje esencial para el desarrollo personal social, por ejemplo, lectoescritura y resolución de problemas.

2. Necesidades educativas individuales: hace referencia a las capacidades, interés, ritmos y estilos de aprendizaje que caracteriza a cada estudiante y encamina su proceso educativo.

3. Necesidades educativas especiales: corresponden a las necesidades individuales que no pueden resolverse con metodología convencional, por lo que demanda respuestas pedagógicas adaptadas e individuales, en las cuales se incluyen las necesidades anteriores, así como factores emocionales, socioculturales, discapacidades, etcétera.

Por otra parte, López y Valenzuela (2015) las clasifican en dos categorías:

1. Necesidades educativas especiales permanentes: discapacidad intelectual, discapacidad sensorial (visual, y/o auditiva), trastornos del espectro autista, discapacidad múltiple, entre otras.

2. Necesidades educativas especiales transitorias: trastorno específico del lenguaje, trastornos específicos del aprendizaje, trastorno por déficit de atención, rendimiento intelectual en rango límite (aprendizaje lento) con limitaciones significativas en la conducta adaptativa,

trastornos emocionales, trastornos conductuales, deprivación socioeconómica y cultural, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, drogadicción (López y Valenzuela, 2015)

De modo que, las necesidades educativas especiales contemplan discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, dificultades de aprendizaje, emocionales y sociales, así como condiciones sociales como pertenecer a grupos étnicos, tener una lengua materna diferente y familias disfuncionales. En este sentido la UNESCO y el MEC acordaron que el término de necesidades educativas especiales involucra a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje, por lo que las escuelas deben buscar la forma de educar con éxito a cada uno.

En este sentido autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) sostienen la necesidad de conocimientos y comprensión ante las necesidades educativas en el personal académico, sobre todo, la importancia de contar también con habilidades y estrategias que permitan y orientan el desarrollo práctico de prácticas inclusivas de calidad. Dicho esto, el uso de estrategias para la inclusión es una tarea compleja y complicada en el papel del docente, por lo que es relevante adentrarse en el papel docente, y el uso de estrategias de inclusión.

3.1.4 El rol docente ante la inclusión educativa

Schön (1992) refiere que << Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (p.89) >>

Dicho autor considera al docente como un factor clave en todo proceso educativo: es un ser pensante, con emociones y capaz de reflexionar, no un ser condicionado exclusivamente a la enseñanza. No obstante, los cambios derivados del planteamiento político en las escuelas inclusivas no se realizan a raíz de un diagnóstico de creencias y actitudes de las personas implicadas, por lo que se ve comprometido e inclusive permeado el desarrollo de la inclusión.

Bajo la misma perspectiva, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) reafirman la importancia del docente en el proceso educativo argumentando la importancia de que desarrolle actitudes positivas con fin a que aquellos alumnos vulnerables se sientan miembros de la comunidad. Para ello, propone aumentar la autoestima del alumno a partir de la interacción docente-alumno a partir de situaciones de colaboración y experimentación que le permitan al docente llegar a la reflexión profesional.

En relación con la reflexión profesional, Rodríguez (2017) plantea que ésta condiciona la representación de la realidad, la toma de decisiones y el enfrentamiento al conflicto, que al realizarla sobre la acción se internalizará en la formación del docente como una vía para buscar actualización y perfeccionamiento en su práctica hacia la atención a las necesidades educativas especiales de su alumnado.

Ante dicha realidad Richardson (1999) menciona que la investigación comprueba que hay actitudes que delimitan el proceso de pensamiento, acción y capacidad al cambio, por lo que al percibirse incapaces de realizar los cambios que conlleva la inclusión en el carácter académico es poco probable que se presenten los cambios deseados. De modo que es necesario considerar un cambio intrínseco en el personal docente, pues son los principales promotores de motivación en cualquier sistema educativo.

Entre las variables relacionadas al personal docente que influyen en la capacidad para atender a la inclusión, Chiner (2011) destaca el género, etapa educativa, edad, años de experiencia, formación docente, recursos, contacto anterior con alumnos/as con necesidades educativas especiales y el conocimiento sobre las necesidades educativas especiales como los factores principales para promover actitudes positivas o negativas hacia la inclusión.

Considerando lo anterior, cabe señalar que existe probabilidad de mostrar mejor actitud hacia alumnos/as de menor edad, y en docentes especializados en educación especial (Chiner, 2011), por lo que detectar factores que influyen en la aplicación de estrategias educativas inclusivas en edades difíciles es considerado relevante.

3.1.5 Estrategias de inclusión educativa

Las estrategias inclusivas también se conocen como prácticas inclusivas, y entre sus definiciones se encuentra la de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002):

<<Intento por asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación (p.16)>>

Mientras que Bravo (2013) señala que se consideran como las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula ordinaria para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos, favoreciendo la participación del alumnado con necesidades educativas especiales.

Así mismo, Chiner (2011) indica que existen dificultades en los docentes para emplear estrategias inclusivas en el aula, las cuales parecen relacionarse con su conocimiento, habilidades y sentimientos de eficacia, lo cual, si consideramos las características de una escuela inclusiva, parecen no ser adecuadas.

En el mismo sentido, Infante (2010) señala que los docentes deben ser capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje, sin embargo, al enfrentarse a la realidad de los planteles educativos, dichas competencias pueden ser insuficientes posicionando a los docentes en situaciones difíciles de realizar.

De modo que la SEP (2018), fundamenta la estrategia en las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2000) para la educación inclusiva -cultura, políticas y prácticas educativas- permitiendo relacionarse entre sí y constituyendo el núcleo del quehacer en el proceso reflexivo y lucha hacia crear comunidades inclusivas. Así pues, queda claro la gran importancia de formar docentes capaces de reflexionar y valorar la diversidad del alumnado, docentes que sean competentes y cuenten con estrategias que permitan dar frente a la inclusión.

Actualmente, hay una variedad de estrategias que el profesorado puede utilizar para dar respuesta a su alumnado contemplando características y capacidades y conseguir su plena inclusión en el aula y en el contexto escolar, por ejemplo, estrategias organizativas, estrategias didácticas, utilización de recursos y los tipos de agrupamientos de los alumnos (Cardona, et al., 2000; Chiner, 2011; Vicuña, 2013).

Así mismo, diversos autores (Alegre, 2010; Booth y Ainscow, 2000; Giangresco, 1999) consideran de igual relevancia las estrategias de reflexión hacia la diversidad que el docente debe ser capaz de modelar y promover en el aula.

Estas estrategias indican que los docentes deben ser competentes en cuanto el currículo académico como en el desarrollo social del alumnado, por tanto, el currículo debe basarse en el logro de aprendizaje de cada alumno según sus capacidades, y brindar herramientas que les permitan desarrollar estrategias para la vida social y adulta (Peterson, et al., 1999).

De modo que, para lograr la comprensión y aceptación de la diversidad por parte del alumnado, Giangreco (1999) sostiene que

<<Los alumnos deben aprender al lado de compañeros con características diferentes a las propias, de manera que puedan fiarse de las habilidades de los demás; Para que los alumnos afronten con eficacia el cambio, los educadores deben permitir que se produzcan los cambios y muestren con el ejemplo las estrategias positivas adecuadas; Las prácticas docentes coherentes con la inclusión pueden facilitar los tipos de destrezas que necesitarán cada vez más los niños a medida que el mundo se haga más complejo e interdependiente (p.271) >>.

No obstante, Ainscow y Booth (2000) y Shön (1992) sostienen que el modo efectivo de utilizar dichas estrategias se basa a partir de las creencias y actitudes del docente, que permitan la disposición al cambio y la reflexión ante los alumnos con necesidades especiales.

3.1.6 Actitud docente ante la inclusión educativa

Como se ha mencionado en el transcurso del texto, la actitud es un elemento determinante en la calidad educativa, y gran parte de ellas dependen de la formación recibida sobre las diferencias individuales. Del mismo modo, se ha referido que las actitudes que muestran los docentes en el aula puede ser un facilitador o una barrera en el proceso educativo, repercutiendo en el uso de estrategias inclusivas.

Dicho término, ha sufrido diversas definiciones a lo largo del tiempo, donde autores como Chiner (2011) indican que hace referencia a la interpretación personal de la información disponible sobre un determinado fenómeno. Mientras que Bravo (2013) lo expone cómo el conocimiento, idea, o comprensión en relación con conceptos, prácticas o situaciones vividas construidas a partir de la experiencia personal y profesional.

No obstante, grandes autores se han dedicado al estudio de dicho concepto, entre ellos Fishben y Ajzen (1975), definiendo actitud como la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto a un objeto, acción o evento representando un sentimiento favorable o desfavorable del individuo.

Desde otra perspectiva, Allport (1935) sostiene que la actitud es un estado mental y neurológico de atención organizado a través de la experiencia, capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que se está relacionado. Así mismo Ovejero (1998), lo enmarca como la predisposición aprendida a responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas y situaciones.

Las definiciones expuestas, revelan que el estudio de las actitudes se ha realizado por un gran periodo de tiempo, donde se destacan factores como procesos cognitivos, procesos conductuales, y procesos afectivos.

En este sentido, la definición de actitud propuesta por Rosenberg y Rovland (1960) figura ser la adecuada para la presente. Plantean que la actitud es una tendencia evaluativa hacia un objeto socialmente relevante, que representa tres tipos de respuestas: cognitiva, evaluativa y conductuales, involucrando sentimientos, intenciones de respuestas, procesos reflexivos etcétera.

Concordando con lo anterior, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) señalan que la actitud además de estar compuesta por dichas respuestas es una reacción afectiva positiva o negativa aprendida hacia un objeto que tienen a permanecer estable con el paso del tiempo. Siendo importante señalar un aspecto dentro de la actitud: *ambivalencia conductual* haciendo referencia a evaluaciones contrarias del estímulo (Ajzen, 2001)

Por consiguiente, actitudes positivas hacia la inclusión educativa pueden llevar a la intención del uso de estrategias adecuadas y eficaces para su promoción, o bien, actitudes negativas a la reproducción de exclusión o segregación en el plantel, propiciando sentimientos de angustia psicosocial (Sales, et al., 2001; Chiner 2011; Abu, 2014)

En el mismo sentido, Stainback y Stainback (1999) hacen hincapié en la relevancia que las actitudes del docente tienen en el aula, donde la mayoría de docentes regulares tienen poco contacto con alumnos que han sido excluidos en otros contextos académicos, por lo que puede resultar complicado adaptarse a los estilos de aprendizaje o habilidades de comunicación, y por ende desarrollar actitudes no favorables que al ser vistas por el alumnado puede influir de manera notoria en el trato a los alumnos.

3.2 Base del enfoque interdisciplinar

La inclusión educativa es un proceso que implica diversos factores, tales como cultura, política, procesos cognitivos, procesos conductuales, entre otros, que buscan brindar educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes (Booth y Ainscow, 2011). Es decir, es un problema multifacético por lo que requiere un enfoque interdisciplinar para trascender los límites del análisis disciplinar mediante el uso de dos o más disciplinas y de este modo obtener un mayor entendimiento del problema en cuestión.

El uso de diferentes perspectivas disciplinares no es el único objetivo de la interdisciplina, pues es necesario realizar una integración de cada núcleo disciplinar involucrado con base a un marco contextual que permita la coherencia de la investigación (Razzaq, et al., 2013).

Tal como refieren Repko, Szostak y Buchberger (2014: p.24) << *los estudios interdisciplinarios son un proceso cognitivo por el cual los individuos o grupos se basan en perspectivas disciplinares e integran sus ideas y modos de pensar para avanzar en su comprensión de un problema complejo con el objetivo de alcanzar conocimiento a un problema del mundo real* >>.

Así mismo, Szostak (2007) menciona una “relación simbiótica”, ya que la disciplina se enfoca en un número de aspectos según su campo de estudio, que mediante la interdisciplina se integra con otras disciplinas para intentar resolver un problema considerado complejo, así como ser ventaja por su apertura hacia el uso de diversos métodos y teorías para apoyarse entre ellas y lograr una mejor comprensión de la problemática (Szostak, 2003 citado en Szostak, 2007). Sin embargo, sostiene que la definición de interdisciplina es de utilidad, pero no abarca las características de una definición práctica (Szostak, 2007).

Con base a lo anterior, es necesario contar con una guía que oriente el proceso interdisciplinar, por lo que en la presente se parte de los pasos para una investigación interdisciplinar propuestos por Repko (citado por Szostak, 2012). Dichos pasos se muestran en la tabla 7.

Tabla 7.
Pasos para el proceso interdisciplinario propuestos por Repko

-
1. Identificar el problema o pregunta de enfoque
 2. Justificar el uso de un enfoque disciplinario
 3. Identificar las disciplinas pertinentes
 4. Realizar la búsqueda literaria
 5. Desarrollar adecuación en cada disciplina relevante
 6. Analizar el problema y evaluar cada una de sus perspectivas
 7. Identificar conflictos entre percepciones y sus fuentes
 8. Encontrar o desarrollar un terreno común
 9. Integración de percepciones
 10. Crear un entendimiento interdisciplinario y probarlo.
-

Bajo la perspectiva de la guía interdisciplinaria propuesta por Repko se argumenta la necesidad de un enfoque interdisciplinario en la investigación de la inclusión educativa, ya que en efecto, es considerado un problema complejo puesto que a pesar del esfuerzo de diversas instituciones por lograr su objetivo, en la actualidad millones de personas de todas las edades han sido privados del derecho a la educación, sea por factores económicos, sociales, culturales, y de salud, demostrando así el incumplimiento de la implementación y aplicación de un derecho humano.

Bajo este escenario, existen diversas disciplinas implicadas en el estudio de la inclusión educativa, entre ellas las Ciencias Políticas, Economía, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Psicología Social, Educación; que enfocándose en el objetivo de la presente investigación se pretenderá explicar y comprender el objeto de estudio desde la Psicología Social y la Pedagogía, pues permiten el estudio de las variables implicadas. A continuación, se procede a describir cada una junto al respectivo modelo teórico.

3.2.1 Pedagogía

La pedagogía es un concepto que ha causado confusión en cuanto a su definición siendo relacionada con la educación. Etimológicamente pedagogía deriva del griego *paidos* que significa niño, y *agein* significando guiar o instruir, de este modo se entiende como el instruir de los niños (Vega, 2018).

Debido a la confusión que se ha derivado de su definición, en la actualidad la pedagogía cuenta con diversas definiciones, por ejemplo, Fullat (1992) la define como ciencia de la educación encargada del discurso educacional, mientras que Guanipa (2008) la mira como el conjunto de saberes que se ocupan de la educación y como ciencia de carácter psicosocial ligada a aspectos psicológicos del niño en la sociedad.

Así mismo, Flores-Ochoa (1995) señala que la pedagogía emerge como una meta-ciencia de la educación que retoma otras disciplinas bajo la perspectiva del desarrollo integral del individuo en un contexto histórico y cultural, por otro lado, Salazar (2006) refiere que la pedagogía se dedica al estudio y solución del problema educativo mediante un conjunto de normas que permiten regular el proceso educativo.

Rojano (2008) y Vega (2018) sostienen que algunos la observan como un arte y quienes la defienden como una ciencia, lo cual dependerá del enfoque del que partan: los primeros se basan en reglas o normas para ejercer la acción educativa, y los segundos se enfocan en el conjunto de acciones que se llevan a cabo en el campo educativo a través de procedimientos y métodos que le dan sistematicidad al estudio de la problemática educativa existente en el ámbito de la enseñanza aprendizaje.

No obstante, Vega (2018) reflexiona que tanto quienes la ven como arte y quienes la definen como ciencia coinciden en un aspecto: la pedagogía se encarga de la educación; por lo que el autor indica que como ciencia cuenta con competentes teóricos claros, firmes y concisos, siendo estos el currículo, didáctica, evaluación y aprendizaje.

Así mismo, Rojano (2008) expone que en la postmodernidad la pedagogía permitirá rescatar al sujeto de su mundo para situarlo en la realidad social a partir de sus capacidades e historia de vida. Con base a lo anterior y acorde los fines de la presente, se optará por hacer uso de la pedagogía como una ciencia, puesto que es necesario conocer y comprender los procesos establecidos que sistematizan el proceso educativo para impulsar a los individuos a vivir en sociedad.

3.2.1.1 El profesional reflexivo – Donald A. Schön

Donald A. Schön (1930 – 1997) es un profesional en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo y ha tenido gran influencia durante el siglo XX en relación con la práctica docente. Schön sostiene que la práctica del docente es compleja, puesto que se ve permeada por incertidumbre, inestabilidad y conflictos de valores en cuanto a la aplicación de técnicas para resolver problemáticas en el aula escolar.

Ante esto, la profesión debe verse como una actividad reflexiva, puesto que la profesionalidad y éxito del docente depende de su habilidad para manejar y resolver los retos que se presentan en el aula mediante la inteligencia, creatividad y técnica (Domingo, 2008). Entonces ¿Qué es una práctica reflexiva? o bien, ¿cómo se entiende al profesional reflexivo? Schön indica tres componentes claves para la comprensión de su teoría: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la reflexión en la acción (ver figura 9).



Figura 9. El profesional reflexivo, Donald A. Schön (1992)
Fuente: Elaboración propia

En primera instancia Schön (1992) señala que a lo largo de la vida se adquieren conocimientos de modo indirecto, es decir, se adquiere un saber que en situaciones no se puede describir, por ejemplo, jugar determinado deporte, cocinar, manejar. Se le denomina como *el conocimiento en la acción*, donde se distinguen dos componentes, el conocimiento derivado del estudio, y el conocimiento a raíz de la práctica, que es espontáneo y dinámico.

De este modo, Domingo (2008) señala que el docente cuenta con repertorio de conocimientos, teóricos, prácticos y experienciales potentes, donde también existen prejuicios, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, entre otros aspectos. En este sentido Cassís (2010) indica que durante la práctica existen situaciones problemáticas en las que durante el actuar la acción se vuelve dudosa, se entremezclan conocimientos profesionales con valores y/o sentimientos, por lo que se es necesario analizar lo que se hace mientras se realiza (Cassís, 2010).

Schön (1992) lo denomina *la reflexión en la acción*, siendo el análisis que orienta la acción, la herramienta permitirá seleccionar determinada respuesta en una situación real a través de sus conocimientos, de manera que permita analizar y encontrar estrategias que satisfagan las necesidades de sus alumnos de manera efectiva, es decir, debe ser competente para enfrentarse a los problemas que surjan en la práctica (Domingo, 2008).

Cassís (2010) refiere que la reflexión en la acción se asemeja a una conversación reflexiva entre el docente y los materiales de la situación, que en ocasiones es difícil de describir, pero permite desarrollar nuevas competencias que una vez detectadas se vuelven a poner en cuestión. Domingo (2008) añade que el conocimiento resultante de la reflexión en la acción se limita por factores espacio-temporales, psicológicas y sociales del escenario en el que se encuentra, por lo que permite corregir o mejorar durante la acción, siendo útil en aquellos docentes flexibles y abiertos a la complejidad de su labor debido al aprendizaje significativo que conlleva.

Cómo se mencionó, una vez identificado el nuevo conocimiento generalmente es puesto en duda, se busca su origen, a lo que Schön (1992) le llama *reflexión sobre la reflexión en acción*, el cual corresponde a la fase final del análisis que a posteriori el profesional realiza. Domingo (2008) indica que, en este punto, el conocimiento surge de la evaluación y reconocimiento de la intervención ya efectuada, “un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto” (p.365).

Los tres componentes del pensamiento práctico son componentes que se encuentra interrelacionados, no son independientes, sino que se necesitan mutuamente para efectuar la práctica reflexiva (Schön, 1992). En este sentido y con base a los objetivos de la presente la profesión docente debe entenderse como una actividad que ante determinados retos induzca al

docente a reflexionar sobre sus acciones, poner en cuestión sus conocimientos y la situación por la que atraviesa para resolver los problemas que se presenten en el aula, para que de ese modo sea capaz de generar nuevos conocimientos, técnicas y herramientas que den pie a la solución de dichos retos.

3.2.1.2 Índice para la inclusión educativa – Tony Booth y Mel Ainscow

Tony Booth y Mel Ainscow han sido grandes influenciadores a nivel internacional en la promoción de la inclusión y equidad en la educación, ambos investigadores, desarrollaron un conjunto de materiales que permitieron facilitar el desarrollo de la educación inclusiva en planteles escolares alrededor del mundo el cual fue llamado Índice para la inclusión educativa, siendo en la actualidad una metodología adoptada en Alemania, Australia, Finlandia, entre otros países, así como ser también financiada por la UNESCO (UNESCO, 2000).

El Índice, cuenta con la finalidad de crear centros educativos inclusivos, donde el equipo docente, miembros del plantel, alumnos, familias y otros miembros de la comunidad participen y sean tomados en cuenta para el mejoramiento del proceso educativo. Del mismo modo, tiene como objetivo generar cambios en la cultura y valores, que permitan a los docentes y alumnos adoptar prácticas inclusivas.

Para lograr dicho objetivo, Booth y Ainscow (2000) señalan necesario partir de tres dimensiones interrelacionadas en los centros educativos: cultura, política y práctica (véase figura 10). En la dimensión de *cultura* se hace referencia a la creación de una comunidad educativa segura, colaboradora, motivante, donde cada miembro sea valorado, se desarrollen valores inclusivos en todo el personal involucrado, alumnos y familias de modo que se transmita a todos los miembros

de la comunidad, bajo esta perspectiva el desarrollo de una cultura inclusiva guiará las decisiones políticas escolares en cada centro educativo y la práctica diaria.

Referente a *políticas* los autores mencionan que es importante elaborar políticas inclusivas para asegurar que la inclusión sea el núcleo del proceso de aprendizaje y participación de los alumnos. Mientras que la *práctica* va dirigida a la creación de prácticas inclusivas que reflejen la cultura y política inclusiva, prácticas que aseguren la participación de todo el alumnado en el aula y en actividades extracurriculares, siendo el docente quien movilice los recursos en el plantel educativa para lograrlo (Booth y Ainscow, 2000).



Figura 10. Dimensiones del Índice para la Inclusión Educativa
Fuente: Booth y Ainscow (2000)

Dichas dimensiones no funcionan como entes separados, sino que se relacionan entre sí para guiar el proceso de autoevaluación en cada centro educativo y ponerlas en marcha. Así mismo, cada una se divide en dos secciones con sus respectivos indicadores que incitan a la reflexión y orientan el cambio escolar. En este sentido, Sandoval, Lopez, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002)

señalan que los indicadores son una aspiración para valorar y comparar las acciones del centro educativo y encontrar la forma de mejorar.

Cada centro educativo está en libertad de analizar y seleccionar los indicadores que sean relevantes o urgentes de trabajar, por ejemplo, desarrollar estrategias para mejorar la autoestima del profesora o alumnado, realizar actividades de formación de profesorado para crear clases más inclusivas.

Del mismo modo y tras la puesta en marcha del Índice en distintas regiones, autores como Duran, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005) han concluido que la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo padres, debería ser una característica no solo del Índice, si no todas las bases de la educación, ya que ha demostrado ser garantía de éxito.

También concuerdan en que el aprendizaje y el proceso son situaciones sensibles que fácilmente pueden causar conflicto, pero que con respeto y valores conllevan al fortalecimiento del centro. Del mismo modo señalan que es importante reconceptualizar las necesidades educativas especiales desde la perspectiva en las barreras del aprendizaje y la participación enfocándose en brindar el apoyo a quienes lo necesiten.

Bajo la misma perspectiva, Duran y colaboradores (2005) sugieren que el Índice es sumamente importante para iniciar al proceso de inclusión educativa, sin embargo, es importante que cada plantel educativo realice “sus propios materiales”, puesto que una buena estrategia para lograr la inclusión es adaptar la metodología a la cultura y realidad del centro en cuestión.

3.2.2 Psicología Social

La psicología social es una disciplina compleja de definir debido al campo en que se desenvuelve y su acelerado ritmo de cambio, por este motivo ha tenido diversas definiciones, entre las cuales la propuesta por Gordón Allport es considerada como una definición capaz de reflejar las principales características de la psicología social (Barra, 1998).

Acorde con Allport “la psicología social es una disciplina en donde el psicólogo social intenta comprender, explicar y predecir cómo los pensamientos, sentimientos y acciones del individuo se ven influenciados por pensamientos, sentimientos y acciones percibidos, imaginados o implicados de otros individuos (p.5, 1954)”.

Barra (1998) señala que dicha definición ha sido considerada importante debido a que establece los objetivos de cualquier ciencia (comprender, explicar y predecir), incluye distintos aspectos psicológicos, destaca como eje la influencia social entre individuos, distingue diversas formas de asumir el proceso de influencia social y establece como nivel de análisis al individuo.

Por otro lado, Baron y Byrne refieren que la psicología social es “el campo científico que busca comprender la naturaleza y causas de la conducta y pensamiento de los individuos en situaciones sociales (p.8, 1994)”, es decir, se enfoca en comprender las causas o factores que conllevan a pensar, sentir y actuar de determinada manera en situaciones sociales. Mientras que para Moscovici “la psicología social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad” (p. 18, 1999).

Con base a las diversas definiciones de la psicología social se puede observar cómo se hace énfasis en el individuo como parte de una sociedad, en el cómo su interacción con otros individuos influye cognitivamente y conductualmente, ya sea por acciones concretas o imaginarias. Bajo esta

perspectiva, la psicología social intenta comprender el por qué el individuo se comporta de cierto modo bajo determinadas circunstancias sociales, puesto que no es un ser aislado, sino un ser que vive y se desarrolla bajo un marco cultural, ideología y social estructurado.

3.2.2.1 Modelo tripartito – Rosenberg y Hovland

Rosenberg y Hovland (1960) explican el concepto de actitud a partir de la elaboración de su modelo tripartito. La actitud es un concepto básico en psicología social vista como una tendencia evaluativa hacia un objeto socialmente relevante, es aprendida o adquirida en el proceso de socialización por lo que pueden modificarse debido al cambio social. Dichos autores sostienen que la actitud del individuo se conforma por tres tipos de respuestas diferentes: cognitivas, evaluativas y conductuales (véase figura 11).

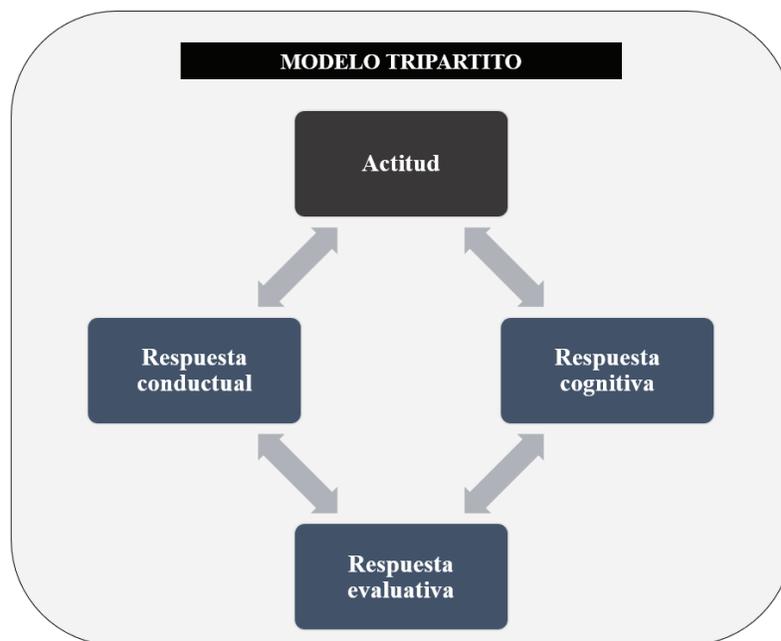


Figura 11. Modelo Tripartito de Rosenberg y Hovland (1960)
Fuente: Elaboración propia

En este sentido, Rosenberg y Hovland (1960) entienden la actitud como una predisposición a responder a alguna clase de estímulos con cierta clase de respuestas:

1. Las *respuestas cognitivas* hacen referencia a creencias y pensamientos hacia un objeto, evento o individuo, así como el conjunto de datos e información que se posee sobre el objeto.
2. Las *respuestas evaluativas* indican sentimientos asociados al objeto, como repulsión, atracción, placer, donde el sujeto puede distinguir distintas experiencias positivas o negativas.
3. Las *respuestas conductuales* van dirigidas al comportamiento, intenciones, disposiciones o tendencias a actuar de determinada forma hacia un objeto.

Dichas respuestas conforman un triple componente en toda actitud y se ven relacionados entre sí, puesto que para evocar una acción es necesario el conocimiento previo, y evaluación para dirigir una acción determinada. En este sentido, conocimiento y evaluaciones positivas generarán conductas positivas, o en el caso contrario, se verán implícitas tendencias de escape o evasión ante el objeto, persona, o situación en cuestión.

Bajo dicha perspectiva, Caycho (2018) indica que en la inclusión educativa la actitud también se ve influida por dichos componentes donde la *respuesta cognitiva* refiere al conjunto de conocimientos que posee el profesor acerca de la educación inclusiva, la *respuesta evaluativa* las sensaciones y sentimientos del docente acerca de la educación inclusiva, y la *respuesta conductual* al grado de intención, disposición y tendencia traducidas en acción en cuanto a la educación inclusiva.

Del mismo modo, Muñoz, Velásquez y Asprilla (2018) refieren que las actitudes pueden favorecer u obstaculizar las relaciones humanas, que, en el caso de la inclusión, por ejemplo, es más probable que una persona sin discapacidad se relacione positivamente con alguien que posea una discapacidad de la que tenga conocimiento, como familiares o convivir en un contexto social que favorezca la problemática. Así mismo sustentan que las experiencias previas del docente con relación a las diferentes vulnerabilidades que se presenten en sus alumnas determinarán el modo de relacionarse con ellos.

3.2.3. Propuesta del modelo interdisciplinar

Retomando el proceso interdisciplinar, lo anterior permite responder a los primeros cuatro pasos descritos por Repko descritos en la tabla X (citado por Szostak, 2012), siguiendo la ideología de su propuesta interdisciplinar. El siguiente punto para realizar fue desarrollar una adecuación en cada disciplina – *paso cinco*-, donde es necesario tener presente que no necesariamente se debe ser experto en cada núcleo disciplinar, si no tener suficiente conocimiento sobre los aspectos relevantes que abonan al objeto de estudio (Newell, 2001).

De este modo se analizaron las perspectivas teóricas para aterrizarlas en el contexto de la inclusión en el ámbito educativo, dichas adecuaciones se pueden apreciar en la tabla 8.

Tabla 8.

Adecuación en cada perspectiva disciplinar

Disciplina	Modelo Teórico	Adecuación
Pedagogía	El profesional reflexivo	La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva en la acción, que permita dotar al docente de conocimientos para responder a los retos presentados en el aula,

Índex para Inclusión Educativa	<p>permitiendo el desarrollo autónomo de quienes se involucran en el modelo educativo. En este sentido el desarrollo y adaptación curricular debe basarse en los conocimientos sobre valores inclusivos y llevarlos a la práctica en el aula, donde al percibirse de un conflicto se busque una solución en el actuar.</p>	
	<p>Se rescatarán únicamente dos dimensiones: cultura y práctica, pues permiten comprender las relaciones y creencias de la comunidad escolar, entendida como las pautas que regulan el actuar de cada individuo relacionándose directamente con las prácticas docentes, en cuestión de planificación, adaptación y promoción de participación de todo el alumnado en actividades escolares y extraescolares.</p>	
	<p>En la dimensión cognitiva, hace referencia al conjunto de datos e información que el sujeto (en este caso el docente) tiene acerca del objeto (alumno con necesidades especiales), donde un conocimiento detallado favorece la asociación positiva al objeto.</p>	
Psicología Social	Modelo Tripartito	<p>En la dimensión afectiva, haría referencia a las sensaciones y sentimientos que tiene el profesor sobre la educación inclusiva, pueden ser positivas o negativas.</p> <p>En la dimensión cultural, sería el grado de intención, disposición y tendencia que se traducen en acción respecto a la educación inclusiva.</p>

Dichas adecuaciones permitieron evaluar cada perspectiva *-paso seis-* por lo que fue necesaria la revisión del estado del arte relacionado al objeto de estudio y las teorías seleccionadas (Barra, 1998; Durán, et al., 2005; Domingo, 2008, Bravo, 2013, Caycho, 2018, por mencionar algunos) permitiendo comprenderlas e identificar conflictos entre percepciones y fuentes *-paso siete-*.

En este sentido, Brown (2012) señala la necesidad de identificar los conflictos internos y entre disciplinas para lograr una conciliación que permita realizar la integración y síntesis de los distintos núcleos disciplinares, y de este modo aspirar a establecer un terreno común. Ante esto, se recurrió a analizar cada perspectiva identificando cuatro conflictos entre ellas:

- 1) El año de dos modelos son antiguos, por lo que podrían considerarse como obsoletos o poco fiables
- 2) El contexto de enfoque de dos modelos no se centra en la educación inclusiva
- 3) Se utilizan conceptos diferentes para referirse a ideas similares (véase tabla 9)
- 4) El modelo de psicología social no responde directamente al factor pedagógico (véase tabla 10)

Tabla 9.
Conceptos y definiciones

Modelo	Concepto	Definición
El profesional reflexivo	Reflexión	Análisis que orienta la acción
Índice para Educación Inclusiva	Valores/Creencias	Pauta que regula el actuar de cada individuo
Modelo Tripartito	Actitud	Predisposición para responder ante cierta clase de estímulos con respuestas positivas o negativas compuesta por tres estímulos: afectiva, cognitiva y conductual

Tabla 10.
Factores implicados en el rol docente ante la inclusión educativa

Teoría	Factor Social	Factor Cognitivo	Factor pedagógico
El profesional reflexivo	✓	✓	✓
Índice para Educación Inclusiva	✓	✓	✓

Modelo Tripartito	✓	✓
-------------------	---	---

Así mismo Repko (2007) menciona ser importante conciliar los conflictos identificados para generar el terreno común, donde generalmente se hace uso de técnicas integradoras, como la redefinición, expansión, organización, transformación o bien la combinación de éstas.

Con base a lo anterior y los conflictos identificados entre las perspectivas teóricas se realiza el esfuerzo por buscar su conciliación, donde:

Conflicto 1. Se argumenta el uso factible de “*El profesional reflexivo*” a pesar del año de producción con base a que el estado del arte expone su continuo uso para explicar el comportamiento docente en el aula a partir de la construcción de conocimientos mediante el uso de estrategias educativas (ej. Cassís, 2010; Santos-Rego et al., 2014, Muñoz, et al., 2015). Del mismo modo, “El Modelo Tripartito” a continuado en uso de autores (ej. Bravo 2013, Muñoz, et al., 2018, Caycho, 2018) considerándolo pertinente para explicar las actitudes de los individuos hacia eventos, objetos, sujetos o grupos de sujetos.

Conflicto 2. A pesar de que “*El profesional reflexivo*” y “*El Modelo Tripartito*” no se enfocan directamente en el contexto educativo inclusivo, han sido utilizados en dicho contexto en diversas investigaciones (algunos autores mencionados). Donde el primero es relevante puesto que explica la importancia de la práctica docente y el cómo responde ante situaciones no contempladas, donde el éxito del docente depende de su habilidad para manejar retos, en este caso la diversidad de alumnos. Mientras que el segundo es considerado como un modelo flexible que permite adaptarse a diversos fenómenos sociales que implican el estudio de las actitudes como factores del actuar.

Conflicto 3. En este punto, dentro de las definiciones a los conceptos expuestos en la tabla 10, se destaca la intención a responder de determinada manera un estímulo, por lo cual se considera adecuado el concepto propuesto por Rosenberg y Hovland (1960) pues engloba los aspectos contemplados por los otros dos modelos, detallados en tres componentes (afectivo, cognitivo y conductual); además de ser el concepto frecuentemente más utilizado en la literatura revisada.

Conflicto 4. Si bien “*El Modelo Tripartito*” no responde al factor pedagógico (véase tabla 10), se puede conciliar a partir de la técnica de expansión, puesto que el “*El profesional reflexivo*” sostiene que las estrategias utilizadas surgen a través de la reflexión en práctica, mediada por experiencias de vida y conocimiento práctico. Por otro lado, el “*Índice para Educación Inclusiva*” plantea que el uso de estrategias de inclusión dependerá del conocimiento y creencias hacia este fenómeno que evoluciona como historias de aprendizaje en el tiempo.

En ambos casos se hace referencia hacia el conocimiento y creencias, factores implicados en el componente cognitivo de la actitud, lo cual permite orientar la práctica (componente conductual) a partir de la reflexión y el conocimiento previo y aprendido (componente afectivo y cognitivo). Con base a esto, se podría decir que el “*El Modelo Tripartito*” permite explicar el proceso que atraviesa el docente hacia la decisión de la adaptación y uso -o no- de estrategias inclusivas ante determinadas situaciones, por lo que sí responde al factor pedagógico.

La búsqueda de conciliación entre perspectivas teóricas permitió identificar factores relevantes al fenómeno de estudio y detectar tres micro integraciones entre los modelos, los cuales se muestran en la figura 12.

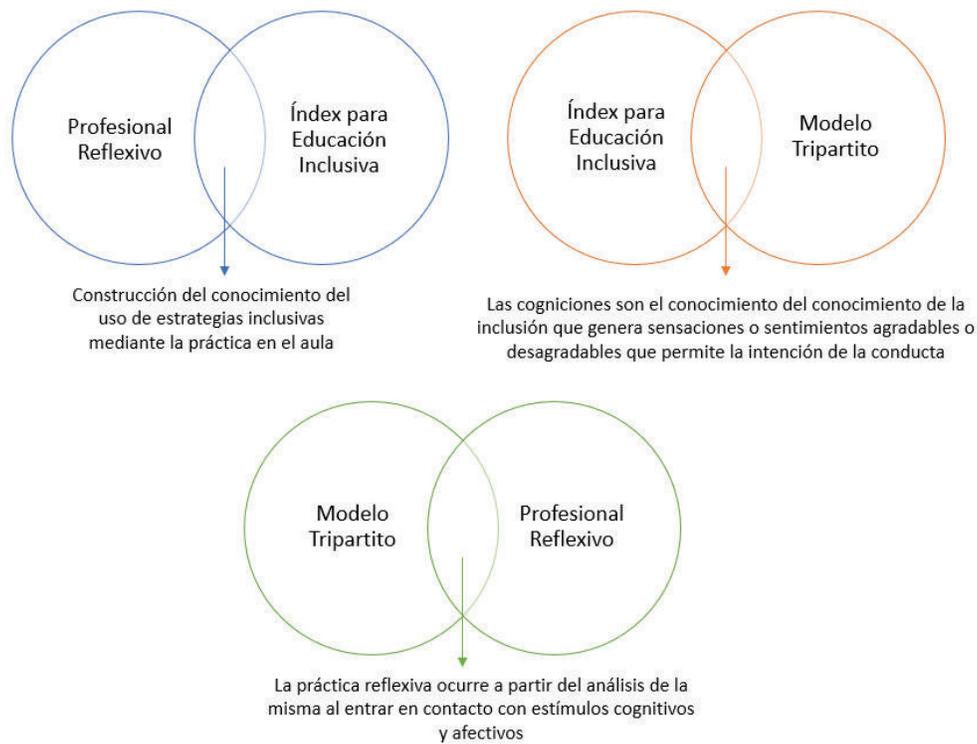


Figura 12. Microintegraciones detectadas en teorías

De esta manera se procede a desarrollar un terreno común entre perspectivas teóricas *-paso ocho-*, donde se aborda el rol docente como terreno común y clave de integración para la Pedagogía y la Psicología Social, que al integrarse *-paso nueve-* exponen la importancia docente en el contexto educativo, debido a que se encuentra presente en cada micro integración de los núcleos teóricos. Finalmente se expone un modelo interdisciplinar con la finalidad de comprender el fenómeno de estudio *-paso diez-* donde se expone la integración de cada núcleo teórico para brindar una comprensión más amplia del fenómeno en cuestión (véase figura 13).

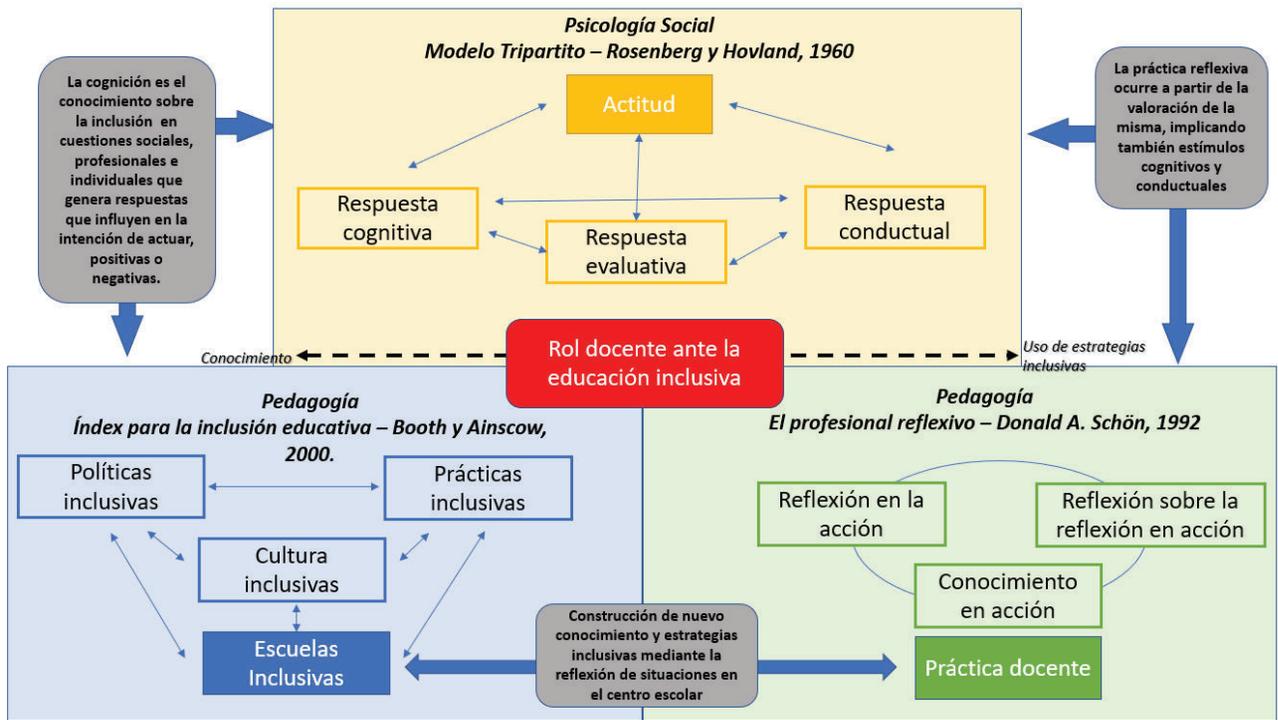


Figura 13. Modelo interdisciplinario del Rol docente ante la Inclusión Educativa

El modelo propuesto ilustra cómo cada perspectiva teórica juega un papel importante y a su vez se complementan a través de micro integraciones, permitiendo detectar un terreno en común que permite deducir que el éxito de la educación inclusiva se relaciona con el rol del docente, puesto que las actitudes positivas o negativas orientaran el uso de prácticas inclusivas en el aula, involucrando factores cognitivos – reflexión, conocimientos, creencias, cultura-, afectivos – sentimientos hacia la diversidad, sensaciones sobre su práctica- y conductuales – acciones de cambio en su práctica, uso de estrategias inclusivas-.

CAPITULO IV. METODOLOGÍA

CAPITULO IV. METODOLOGÍA

4.1 Metodología

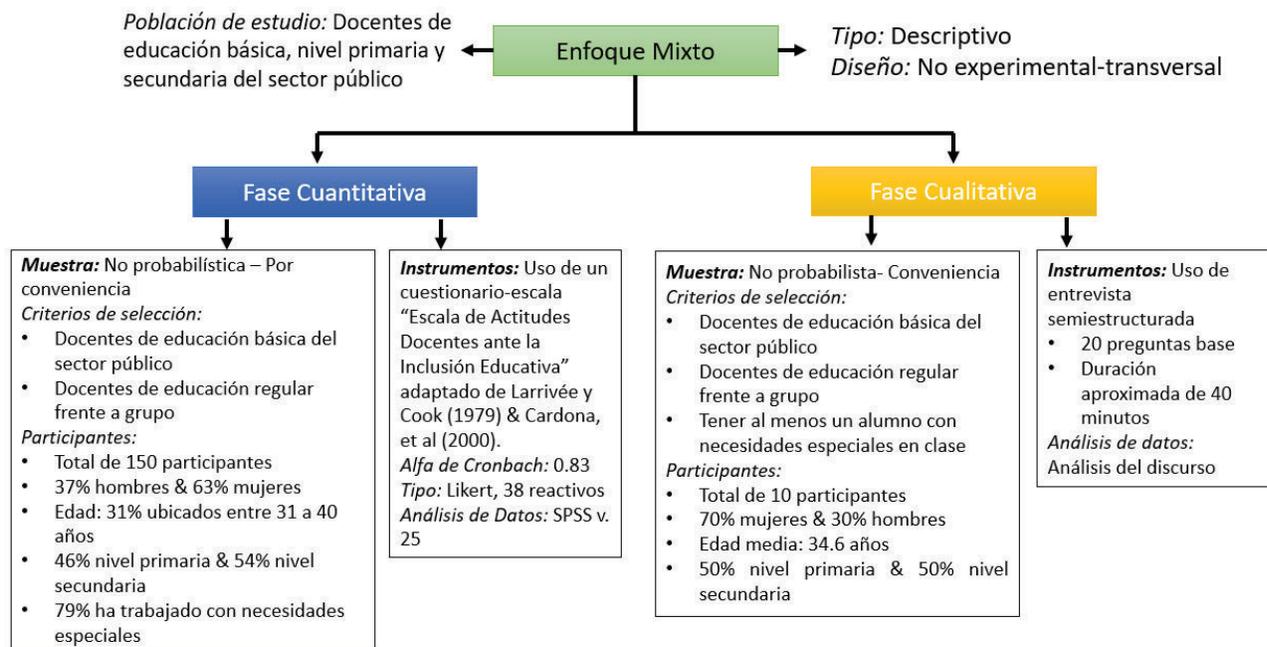


Figura 14. Modelo metodológico de investigación
Fuente: Elaboración propia.

4.2.1 Enfoque de investigación

Cuenta con un enfoque metodológico mixto debido a la complejidad del fenómeno de estudio, ya que permite recurrir a estrategias de corte cuantitativo y cualitativo, siendo enfoques metodológicos que ambos han brindado aportaciones significativas al conocimiento de las Ciencias Sociales desde distintas aproximaciones y perspectivas (Hernández-Sampieri, et al., 2014); además permite realizar una investigación más integral, lo cual es indispensable bajo las bases de un enfoque interdisciplinar.

El enfoque de corte cuantitativo consiste en la recolección de datos empíricos que permite corroborar o refutar hipótesis, atender variables medibles y análisis estadísticos, mientras que el enfoque de estilo cualitativo recurre a la recolección de información de carácter subjetivo

traduciendo resultados en apreciaciones conceptuales mediante la interpretación (Hernández-Sampieri, et al., 2014; Behar, 2008).

Ambos enfoques utilizan procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos, utilizan cinco fases que se correlacionan (Grinell, 1997 citado por Hernández-Sampieri, et al., 2014):

1. Utilizan la observación y evaluación de fenómenos
2. Plantean suposiciones a raíz de la observación y evaluación realizadas
3. Demuestran el grado de fundamentación de sus suposiciones
4. Hacen uso de la base de las pruebas o del análisis para la revisión de supuestos
5. Sugieren nuevas observaciones y evaluaciones para aclarar, modificar y sostener sus suposiciones y/o generar nuevas.

4.2.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación a desarrollar es descriptivo, permite analizar cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes a través de la medición de una o más variables; en las Ciencias Sociales se utiliza para describir las características de los componentes, así como sus relaciones, así mismo señala formas de conductas y actitudes de la población de estudio descubriendo y comprobando la correlación entre las variables de investigación (Behar, 2008)

4.2.3 Diseño de investigación

Cuenta con un diseño no experimental-transversal ya que no se pretende manipular variables de estudio, sino estudiar el fenómeno en su contexto natural para analizar, describir y descubrir relaciones entre variables en un punto de tiempo determinado (Hernández-Sampieri, et al., 2014)

4.2.4 Población

Hermosillo, Sonora cuenta con un total de 784,342 de habitantes, de los cuales 4,313 infantes entre 6 y 14 años no reciben educación; así mismo hay un total de 31,204 habitantes mayores de 3 años que padecen algún tipo de discapacidad o limitación, de los cuales 4,532 se encuentran sin escolaridad, concentrando el mayor número de habitantes con discapacidad o limitación en el nivel primaria y secundaria -14,285 y 5,854 respectivamente- según datos registrados por la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2010).

Estos datos muestran un alto índice de alumnos con necesidades educativas especiales que demanda la necesidad de estudiar al profesorado en educación básica, con el fin de conocer la actitud hacia la inclusión de dicha población puesto que se estima se relaciona con el uso de prácticas inclusivas y la permanencia de éstos en la educación. En este sentido se seleccionaron como participantes a docentes de escuelas públicas a nivel primaria y secundaria, siendo un universo total de 4133 docentes -2,763 y 1,370 respectivamente- acorde datos de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC. 2019).

4.2.5 Selección de la muestra

Fase cuantitativa

Se utilizó una muestra no probabilista por conveniencia ya que se seleccionarán subgrupos que cumplan con los criterios para la selección de participantes. Los participantes fueron docentes de Hermosillo, Sonora que cumplan con los siguientes criterios:

- Docentes de educación básica a nivel primaria o secundaria del sector público
- Docentes de educación regular frente a grupo

Fase cualitativa

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Permite seleccionar sujetos que acepten su participación en el estudio, los cuales deben fundamentarse en la accesibilidad y proximidad, por lo que deben cumplir con características pertinentes a la investigación (Otzen y Manterola, 2017).

Los participantes fueron docentes de primaria y secundaria que cumplieron con los siguientes criterios:

- Docentes de educación básica del sector público (primaria o secundaria)
- Docentes de educación regular
- Contar con al menos un alumno con NEE en su clase

4.2 Diseño de técnicas e instrumentos para recolección de datos

Fase cuantitativa

Constó del uso de un cuestionario-escala como técnica para la recolección de datos el cual trata de un autoinforme comúnmente utilizado en el trabajo de campo donde el encuestado deberá responder una serie de reactivos según sus opiniones, actitudes o conductas. Así mismo permite al investigador social plantear un conjunto de preguntas para recoger la información estructurada sobre una muestra de participantes mediante el método cuantitativo con fin de describir a la población estudio (McMillan y Schumacher, 2005)

El cuestionario-escala fue llamado “Escala de Actitudes Docentes ante la Inclusión Educativa” (véase tabla 11 y anexo 1), las variables de estudio fueron actitud docente ante la inclusión educativa de alumnos con necesidades especiales y uso de estrategias de inclusión

educativo; es una adaptación basada en la escala de medición de actitudes hacia la inclusión educativa de Larrivé y Cook (1979) y la escala de medición de actitudes y uso de estrategias inclusivas de Cardona et al., (2000), debido al uso que han tenido en investigaciones antecedentes al tema brindando excelentes resultados con una fiabilidad de 0.86 y 2.75 respectivamente.

El cuestionario cuenta con una escala de medición tipo Likert que va del 0 al 4, donde a mayor puntuación se considera mejor actitud, o mayor uso de estrategias de inclusión según sea el caso.

Tabla 11.

Estructura de Escala de Actitudes Docentes ante la Inclusión Educativa

Área	Contexto	Variable	Indicador	# Reactivo
I. Psicología	Social	Actitud	Cognitivo	2, 3, 5, 10, 11, 13, 15, 16, 17
			Conductual	1, 7, 8, 9
			Evaluativo	4, 6, 12, 14, 18
II. Educación Inclusiva	Escolar	Estrategias inclusivas	Organizativas	2, 6, 12
			Didácticas	1, 4, 11, 10, 14
			Agrupamiento	7, 9, 13
			Utilización de recursos	5, 16, 17, 19
			Reflexión de diversidad	8, 15, 18, 20

*La selección de reactivos se basó en 1) Carga Factorial y 2) Consistencia y coherencia con literatura.

No obstante, McMillan y Schumacher (2005) plantean la importancia de realizar una prueba piloto de un cuestionario, especialmente al ser nuevos o adaptados, puesto que permite conocer el tiempo necesario para completarlo, analizar ítems y conocer la fiabilidad del cuestionario.

Respecto a la fiabilidad del instrumento adaptado, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.83, lo cual indica que es aceptable, así como obtener coeficientes aceptables en cada subescala tal como se observa en la tabla 12.

Tabla 12.

Alfa de Cronbach de Escala de Actitudes Docentes ante la Inclusión Educativa

Escala	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E	Alfa
Escala General	127	1.42	3.90	2.84	.418	.83
Actitudes hacia la inclusión	127	1.50	3.39	2.46	.364	.73
Uso de estrategias inclusivas	127	1.55	4.00	3.17	5.14	.88

Fase cualitativa

Se utilizó una entrevista semi estructurada puesto que ha demostrado ser de gran utilidad en la investigación cualitativa. Para autores como Denzin y Licoln (2005, p.643) la entrevista hace referencia a “una conversación, el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”, mientras que Canales (2006) la define como una comunicación interpersonal entre un investigador y el sujeto de estudio para obtener respuestas orales sobre un determinado problema.

Es decir, la entrevista refiere a la conversación entre investigador y sujeto de estudio con la finalidad de obtener información de calidad sobre determinado tema; sin embargo, dentro de la técnica se derivan distintos modos de entrevista: entrevista estructurada, entrevista

semiestructurada, y entrevista no estructurada, siendo la segunda la adecuada para el presente estudio.

La entrevista semi estructurada permite la recogida de datos mediante un guion de preguntas que se pueden modificar acorde al entrevistado y/o a como se desarrolle la conversación, en este sentido presenta un grado de flexibilidad que facilita la colaboración del entrevistado y, a su vez, permite al entrevistador aclarar conceptos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Dicho tipo de entrevista parece colocarse como la ideal para diversas investigaciones cualitativas, ya que se relaciona con la expectativa de que el entrevistado se exprese más abierta y honestamente (Flick, 2007).

El objetivo del uso de esta técnica es conocer e identificar a través de las opiniones de los profesores hacia la inclusión de alumnos con NEE al aula regular, así como la experiencia del uso de estrategias de inclusión y su sentir ante determinado reto en el contexto educativo, para el cual se realizó una guía de entrevista que será utilizada para la recogida de datos (véase tabla 13 y anexo 2).

Tabla 13.
Estructura de guía de entrevista

Temas	Subtemas	Reactivo
Actitud	Creencias sobre inclusión educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. En su opinión ¿de qué trata la inclusión educativa? 2. ¿Hacia qué tipo de población va dirigida? 3. ¿Cómo detecta usted a un alumno con NEE? ¿Hay personal capacitado, hacen uso de instrumentos o es a intuición? 4. ¿Ha tomado cursos, diplomados, talleres relacionados a la inclusión? *En caso de que no ¿Qué cursos le gustaría tomar, que temas? 5. En su opinión ¿cuáles son las ventajas de la integración del alumno con NEE en escuelas regulares? ¿Y cuáles considera que son las desventajas de la integración del alumno con NEE en el aula? 6. ¿Qué tipo de NEE considera que se deberían incluir y cuáles no?

Evaluación hacia la inclusión educativa	<p>7. ¿Valora que el centro educativo realiza acciones para promover la inclusión? * En caso de que sí, ¿cuáles? En caso de que no ¿qué debería de ser?</p> <p>8. ¿Considera que se tiene la infraestructura material, didáctica, y apoyo adecuada para promover la inclusión?</p> <p>9. En el aula ¿considera que se necesitan maestros de apoyo? *En caso de que si ¿Qué tipo de apoyo?</p> <p>10. ¿Qué modificaciones se tienen que hacer en el aula de clases para favorecer la inclusión?</p> <p>11. ¿El proceso de inclusión educativa en qué medida ha afectado su trayectoria académica y personal?</p>
Conductas hacia la inclusión educativa	<p>12. ¿Considera usted que las estrategias que implementa son efectivas para promover el aprendizaje y aceptación del alumno con necesidades educativas?</p> <p>13. ¿El proceso de inclusión le ha permitido reflexionar sobre su práctica docente? *En caso de que sí ¿Qué ha reflexionado?</p>
Estrategias de inclusión	14. ¿Qué tipo de estrategias utiliza y por qué?
Relación entre actitud y uso de estrategias de inclusión	<p>15. ¿Cree usted que la actitud sea un elemento importante ante un alumno con NEE? ¿Porqué?</p> <p>16. ¿En qué áreas considera que la actitud afecta al alumno (emocional, social, académica)?</p> <p>17. ¿Cree que la experiencia docente influye en el proceso de inclusión? Es decir, un maestro novel a un maestro que esta por jubilarse.</p>
Relación entre variables atributivas e inclusión	<p>18. ¿Considera que el género femenino (o masculino) tiende a responder mejor ante las NEE? ¿Porqué?</p> <p>19. ¿Considera usted que existe diferencia en el desempeño en contexto regular entre un docente de educación especial y uno regular para atender la inclusión?</p> <p>20. ¿Considera que la experiencia previa con personas con necesidades especiales es un componente esencial para la práctica?</p>

4.3 Procedimiento y análisis de datos

Fase cuantitativa

Para la recolección de datos se contó con el apoyo de un grupo de estudiantes de psicología del octavo semestre quienes fueron capacitados para la aplicación del cuestionario en la institución asignada.

En primera instancia se hizo contacto con los encargados de los planteles escolares de educación primaria y secundaria seleccionados, se solicitó los datos necesarios para la elaboración del oficio de presentación, así como exponer la finalidad del proyecto y solicitar la autorización de aplicación de cuestionario.

Un segundo paso fue la presentación de oficios y el acercamiento hacia los docentes para llevar a cabo la aplicación del cuestionario a lápiz y papel. La aplicación fue realizada entre abril y mayo de 2019.

Al terminar la recogida de cuestionarios-escalas, se procedió a realizar una base de datos para su captura y análisis con el programa estadístico SPSS versión 21.

Fase cualitativa

En primer lugar, se acudió a los planteles escolares de nivel primaria y secundaria seleccionados donde se solicitó permiso para presentarse ante el director/a y solicitar los datos requeridos para la elaboración de un oficio de presentación, así como realizar una breve explicación del objetivo de entrevistar al personal docente que cuente al menos un alumno con NEE para conocer su experiencia en la práctica.

Una vez presentados los oficios se procedió al desarrollo de las entrevistas, donde se hizo uso de un guion de entrevista y grabador de voz, así mismo se tomaron en cuenta las recomendaciones de Martínez (1998), las cuales fueron:

- a. El uso de una guía de entrevista agrupadas por categorías
- b. Realización de entrevistas en un lugar agradable que favoreciera la conversación
- c. Explicación del tema general a tratar al entrevistado
- d. Autorización para ser grabado (sólo verbal)
- e. Recopilar sólo los datos personales relevantes (sexo, edad, años de docente)
- f. Mostrar una actitud receptiva y empática sin mostrar actitudes que pudieran cambiar el transcurso de la entrevista
- g. Seguir la guía de entrevista de tal forma que el entrevistado se sienta libre de expresarse y modificar orden y/o contenido de entrevista de ser necesario durante la conversación
- h. No interrumpir al entrevistado en caso de relacionar las preguntas con otros temas
- i. Ser respetuoso para explicar o aclarar confusiones o ambigüedades durante la entrevista
- j. Anticipar el cierre de la entrevista para permitir al entrevistado realizar conclusiones si lo desea
- k. Agradecer la colaboración y disponibilidad del entrevistado

Al finalizar el proceso de entrevistas se procedió a transcribirlas en el programa Word para interpretarlas a través de un análisis del discurso con el programa informático Atlas. Ti.

CAPITULO V. RESULTADOS

CAPITULO V. RESULTADOS

5.1. Resultados Cuantitativos

La muestra total se conformó por 150 docentes de educación básica de los cuales el 37% hombres y el 63% mujeres (véase figura 15), las edades varían de 20 a más de 50 años. La mayoría se ubicó entre los 31 a 40 años con un 31% de participantes (véase figura 16).

Referente a la formación académica, el 70% cuenta con estudios de licenciatura y únicamente el 3% con estudios de doctorada (ver figura 17), mientras que en años de experiencia docente el 37% reportó tener más de 16 años y solo el 4% menos de un año (ver figura 18).

El 54% de los docentes participantes pertenece a escuelas secundarias mientras que el 46% a escuelas primarias, así mismo el 79% de ellos refiere trabajar o haber trabajado con alumnos que presenten necesidades educativas especiales (ver figuras 19 y 20).

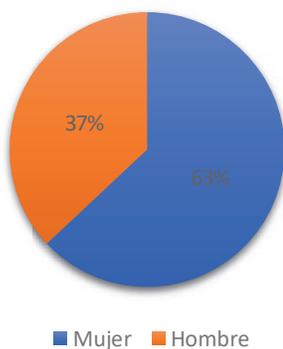


Figura 15. Porcentaje de participantes por sexo

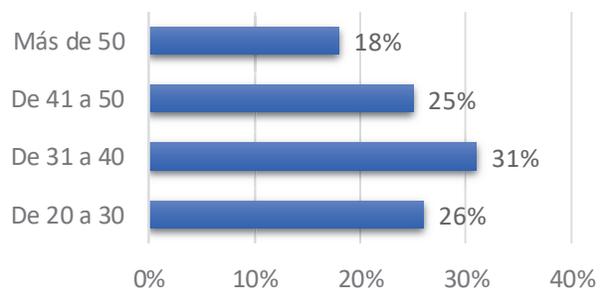


Figura 16. Porcentaje de edad de participantes

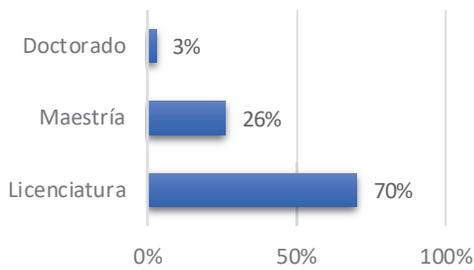


Figura 17. Nivel de formación académica de participantes en porcentaje

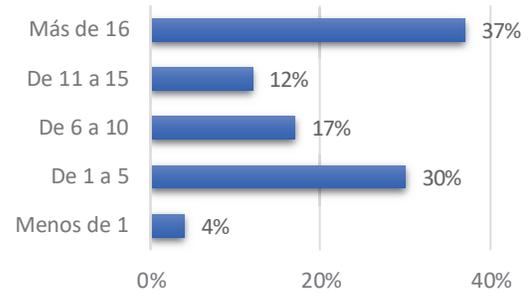


Figura 18. Años de experiencia de docente de participantes en porcentaje

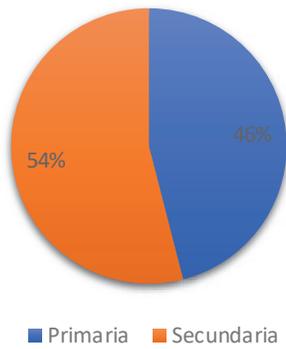


Figura 19. Porcentaje de nivel educativo impartido por participantes

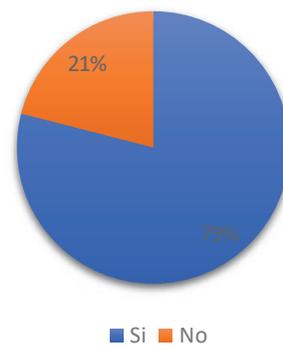


Figura 20. Porcentaje de experiencia con alumnos con NEE en participantes

Respecto a la estructura de la escala general, a diferencia del análisis realizado con fines de pilotaje (alfa de Cronbach de .83) se obtuvo un alfa de Cronbach de .84, lo que significa consistencia y confiabilidad en los reactivos. Partiendo de los estadísticos descriptivos (tabla 14) se muestra una visión moderadamente favorable hacia la inclusión en los docentes de educación básica según la media - 2.83-.

Así mismo, se aprecia que los participantes cuentan con actitudes neutras hacia la inclusión -2.46-, siendo ligeramente mayor la respuesta cognitiva -2.65-, es decir, muestran actitudes ligeramente favorables en creencias y conocimientos acerca de la inclusión, mientras que se

observan resultados desfavorables en la respuesta conductual -1.88- permitiendo suponer que sus prácticas o acciones para dar frente a la inclusión son ineficientes.

Respecto al uso de estrategias inclusivas, los resultados indican que en promedio se hace uso de estrategias para promover la inclusión con frecuencia -3.17-, con una puntuación mayor en el uso de estrategias sobre reflexión a la diversidad -3.71- lo que indica que los docentes realizan actividades para motivar la participación de todos sus alumnos, así como reflexionar sus acciones. Por otro lado, se puede observar que se hace poco uso de estrategias de agrupamiento -2.65-, es decir, los participantes solo en ocasiones reorganizan el espacio y orden del aula para facilitar actividades o brindar tiempo extra para determinados temas.

Tabla 14.

Estadísticos descriptivos de Escala de Actitudes Docentes ante la Inclusión Educativa

Escalas	Mínimo	Máximo	Media	Alfa de Cronbach
<i>Escala general</i>	1.876	3.714	2.834	.84
<i>Actitudes hacia la inclusión</i>	1.50	3.39	2.4616	.73
Respuesta Cognitiva	1.44	3.89	2.6500	
Respuesta Conductual	.25	3.25	1.8852	
Respuesta Evaluativa	1.20	4.00	2.5858	
<i>Estrategias Inclusivas</i>	1.55	4.00	3.1781	.88
Estrategia Organizativa	1.25	4.00	3.0151	
Estrategia Didáctica	1.20	4.00	3.2567	
Estrategia de Agrupamiento	.00	4.00	2.6522	
Estrategia de uso de Recursos	.75	4.00	2.9160	
Estrategia de Reflexión de la Diversidad	2.50	4.00	3.7143	

La figura 21 muestra que referente a la respuesta cognitiva, el mayor porcentaje de docentes están de acuerdo o muy de acuerdo con los siguientes reactivos favorables hacia la inclusión: una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia de otros docentes en el aula; la inclusión tiene más ventajas que desventajas; la presencia de alumnos con NEE necesitará nueva preparación de docentes; los alumnos con NEE deben tener todas las oportunidades para unirse a una escuela regular; la integración de alumnos con NEE requiere cambios en la clase; la integración del alumno con NEE promoverá su independencia social.

De igual manera, la mayor parte de los participantes se colocó en de acuerdo o muy de acuerdo en el reactivo “la atención que requieren los alumnos con NEE perjudicará a los demás compañeros”, considerada respuesta desfavorable hacia la inclusión, pues ilustra un prejuicio hacia alumnos con NEE.

Por otro lado, la mayor parte de los participantes se colocó en indeciso o desacuerdo en “probablemente el alumno con NEE desarrolle más rápido sus capacidades en una clase especial que en una clase normal” evidenciando la incertidumbre en docentes sobre la educación inclusiva, en la misma posición de la escala se posicionó el reactivo “la mayoría de los niños con NEE tienen un buen comportamiento en clase” exponiendo la inquietud de los participantes sobre el comportamiento.

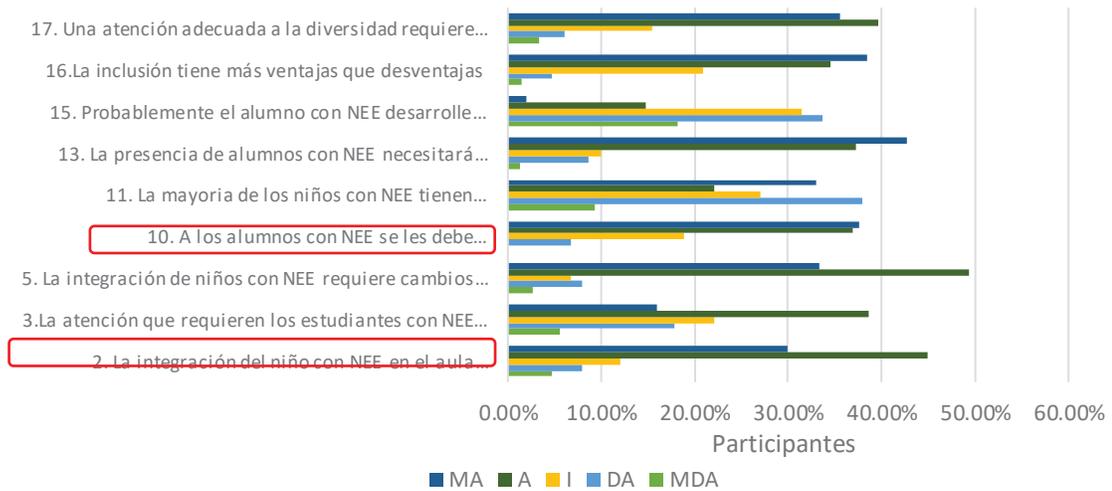


Figura 21. Porcentaje de reactivos pertenecientes a la respuesta cognitiva hacia la inclusión de alumnos con NEE.

En cuanto a la respuesta evaluativa, la figura 22 muestra que gran porcentaje de los participantes están muy de acuerdo o acuerdo con los reactivos “separar a los alumnos con NEE del resto es injusto” y “la integración ofrece posibilidades de interacción en clase que favorecen la comprensión y aceptación de diferencias” lo que indica el conocimiento por parte del docente de la importancia de la inclusión en el aula.

Por otra parte, la mayor parte de los participantes refirieron estar indecisos o en desacuerdo con el reactivo “el alumno con NEE puede ser aislado socialmente por sus compañeros”. Así mismo, los docentes están de acuerdo e indecisos con que “la integración de estudiantes con NEE puede ocasionar confusión en los otros estudiantes”, así como en “el aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con NEE”.

Estas oraciones muestran que existen ambivalencias en el grado de aceptación que tienen los alumnos con NEE en el centro escolar, específicamente en la respuesta que sus compañeros tendrán hacia ellos, así como en la eficacia de educarlos en un aula regular y no en un centro especial.

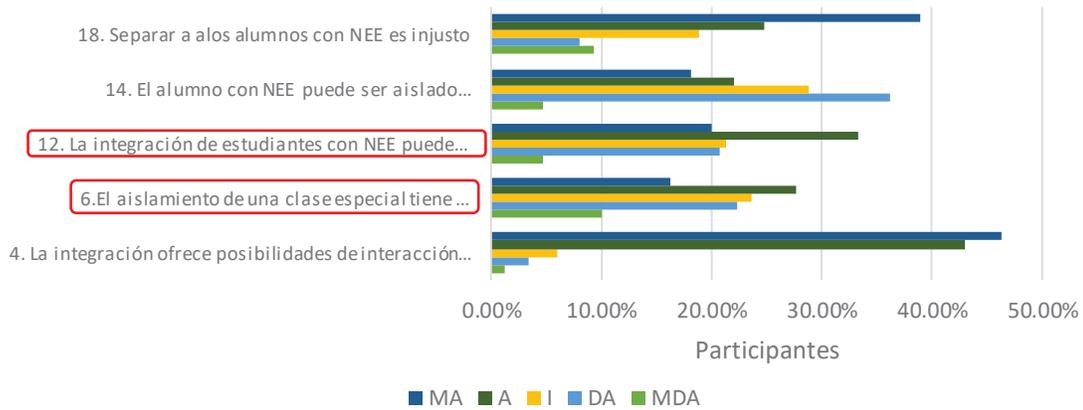


Figura 22. Porcentaje de reactivos pertenecientes a la respuesta evaluativa hacia la inclusión de alumnos con NEE.

La figura 23 expone la puntuación obtenida en la respuesta conductual. Se aprecia que gran porcentaje de los participantes están de acuerdo con que “muchas actividades realizadas por docentes con estudiantes sin NEE son apropiadas para alumnos con NEE”, indicando que los alumnos con NEE también son capaces de trabajar como sus compañeros.

Por otro lado, los docentes se encuentran en desacuerdo o indecisos en el reactivo “la conducta de alumnos con NEE complica mantener el orden en el aula”, por lo que se infiere que depende de la NEE será su comportamiento, o bien, de la capacidad del docente para manejar determinada necesidad.

Los participantes también se mostraron en desacuerdo con los reactivos “el tiempo para atender las NEE que brinda la institución es suficiente” y “los docentes de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a alumnos con NEE”, exponiendo la preocupación por no estar suficientemente preparados para atender las NEE, tanto como profesionales e institución.

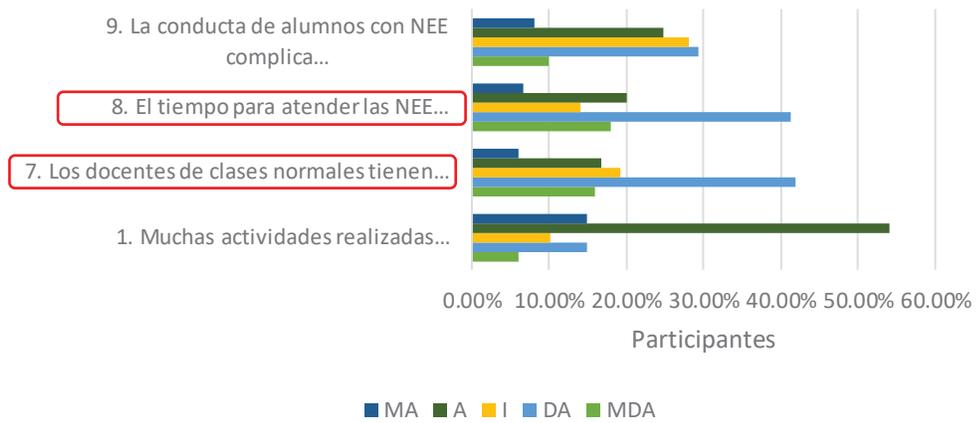


Figura 23. Porcentaje de reactivos pertenecientes a la respuesta conductual hacia la inclusión de alumnos con NEE.

Con relación al uso de estrategias inclusivas, la figura 24 muestra que dentro de las estrategias organizativas los participantes refieren realizar las siguientes acciones casi siempre: verificar el dominio de conceptos y/o habilidades previas de sus alumnos, dedicar tiempo para determinados conceptos y/o procedimientos, y tomar en cuenta las necesidades de cada alumno para planificar clases.

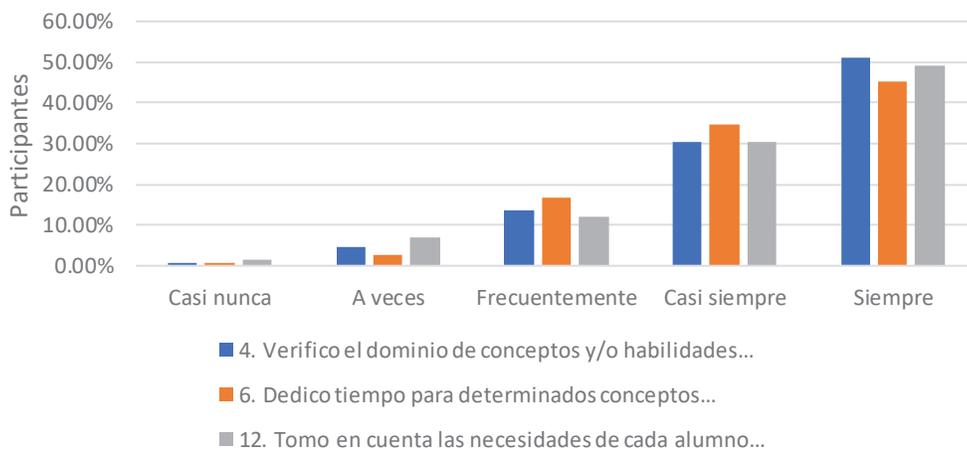


Figura 24. Uso de estrategias organizativas de participantes en porcentaje.

Del mismo modo, la figura 25 muestra las estrategias didácticas, donde los docentes refirieron hacer uso casi siempre o siempre de los siguientes reactivos: utilizo diversas estrategias para captar la atención durante la clase, verifico el dominio de conceptos y/o habilidades previas de mis alumnos, llevo registro y control del progreso de cada alumno, y tengo presente los resultados de evaluaciones para programar contenidos y actividades próximas.

Sin embargo, en el reactivo “utilizo material didáctico diverso a las competencias de mis alumnos” se aprecia un amplio rango de respuesta entre frecuentemente, casi siempre y siempre. Esto indica que a pesar de que los participantes reportan hacer uso casi siempre de estas estrategias, en realidad no hacen uso de material didáctico adaptado a las necesidades de sus alumnos.



Figura 25. Uso de estrategias didácticas de participantes en porcentaje.

Por otro lado, en la estrategia de agrupamiento se puede observar amplitud en el rango de respuestas (figura 26), donde en el reactivo “agrupo a todos los alumnos de clase en pareja” la mayoría se posiciona en frecuentemente. Mientras que en “enseño individualmente en ciertas ocasiones a algunos alumnos” el mayor porcentaje se colocó en casi siempre, y en “reajusto el

espacio físico del aula según las actividades a realizar” la puntuación alta fue siempre. Esto ilustra un buen manejo de estrategias de agrupamiento, puesto que las actividades deben ser diversas en clase, por lo cual es necesario realizar ajustes, hacer grupos y brindar asesoría individual en caso de ser necesario.

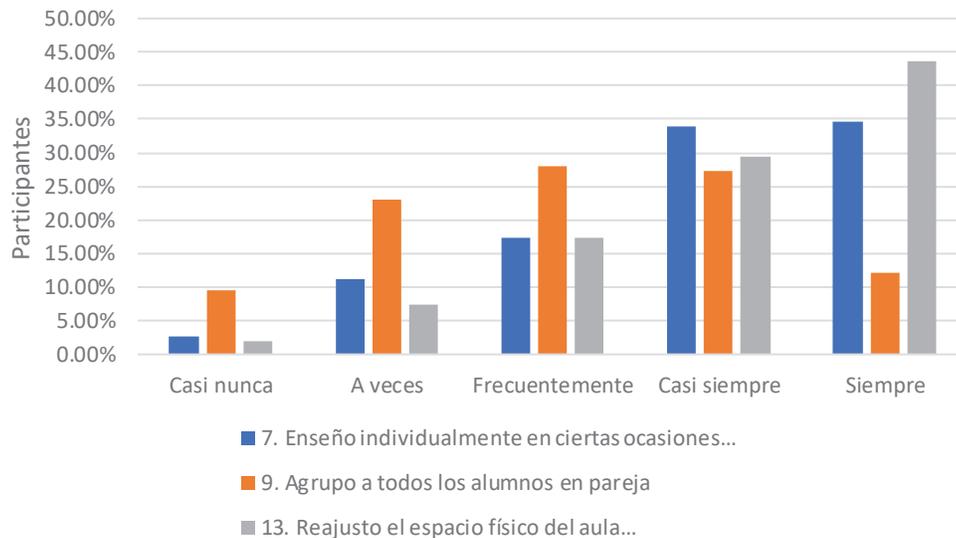


Figura 26. Uso de estrategias de agrupamiento de participantes en porcentaje.

La figura 27 ilustra la categoría de estrategia de utilización de recursos. Se aprecia que los participantes se posicionaron entre casi siempre y siempre en el uso de los competentes: busco apoyo del personal de apoyo para resolver ciertas situaciones, propongo actividades de diversos niveles de exigencia, preparo diversas actividades para llevar a cabo simultáneamente, y descompongo actividades en secuencias más simples.

No obstante, es importante considerar el porcentaje de participantes que hace uso frecuente o nulo de estas estrategias, debido a que exponen su poca implicación en la inclusión de alumnos con necesidades especiales, ya que dichas estrategias son ideales para la adaptación de actividades acorde a las competencias que el alumno demande.

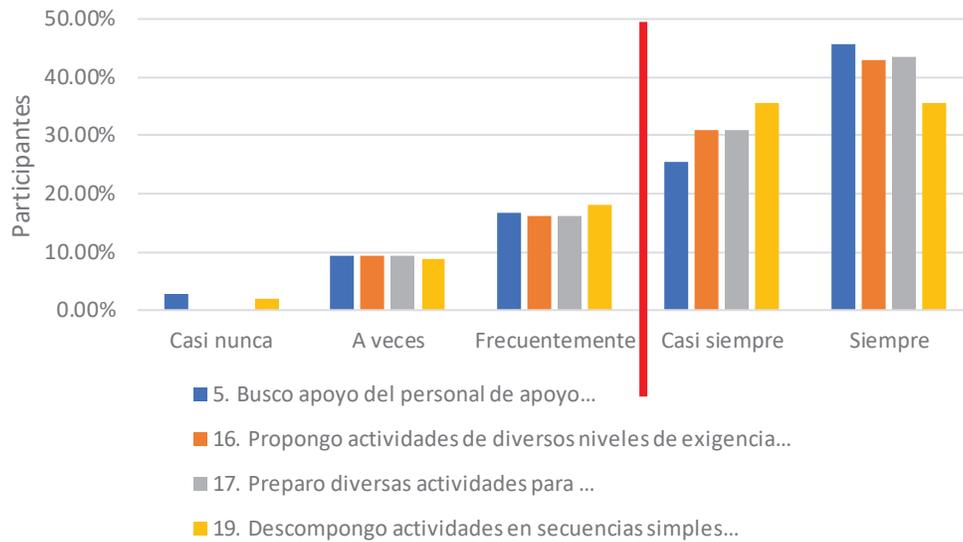


Figura 27. Uso de estrategia de utilización de recursos de participantes en porcentaje.

En cuanto a la categoría estrategia de reflexión sobre la diversidad, en la figura 28 se observa ser la de mayor uso de participantes, debido a que la mayor parte de ellos se colocó en hacer uso de los siguientes reactivos siempre: reflexiono mis acciones y sus consecuencias, promuevo la igualdad entre alumnos dentro y fuera del aula, motivo a los estudiantes a ayudarse mutuamente y trato con respeto a mis alumnos. Estos resultados indican la existencia de la intención hacia la aceptación y convivencia equitativa dentro del centro escolar.

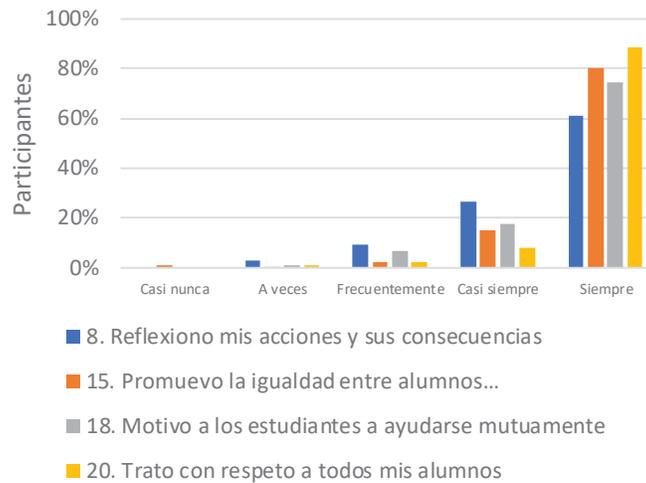


Figura 28. Uso de estrategia de reflexión sobre la diversidad de participantes en porcentaje.

Respecto a la correlación de las variables de estudio, únicamente se tuvo en consideración el criterio de selección “experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales”, correspondiente al 79% de los participantes, se utilizó el análisis de Correlación de Pearson. Los datos obtenidos (véase tabla 15) muestran que existe una correlación significativamente moderada entre la actitud ante la inclusión y el uso de estrategias inclusivas $-.605^*$.

Así mismo, se puede observar correlaciones moderadas en las variables respuesta cognitiva, uso de estrategias de organización $-.502^*$ y de estrategias de reflexión sobre la diversidad $-.550^*$, coincidiendo con las variables de respuesta conductual, uso de estrategias de agrupamiento $-.553^{**}$ y de utilización de recursos $-.596^{**}$, así como también exponer correlación moderada entre respuesta evaluativa y uso de estrategias de utilización de recursos $-.506^{**}$ y reflexión de la diversidad $-.594^*$. En este sentido, las estrategias con mayor correlación a la actitud hacia la inclusión son de utilización de recursos $-.576^*$ y reflexión de la diversidad $-.488$.

De igual modo, en la tabla 14 se aprecia correlación significativa entre el uso de estrategias inclusivas, entre las cuales destacan organizativa y de agrupamiento $-.768^{**}$, mostrando que los

participantes se basan en reglas, horarios y actividades planificadas para la organización del aula y asesorías individuales. También se muestra una correlación en el uso de estrategias didácticas y de reflexión sobre la diversidad $-.616^{**}$ -, indicando que los docentes hacen uso de diversos materiales y estrategias de enseñanza con base a las capacidades y resultados de sus alumnos, lo cual le permite analizar sus acciones y métodos de enseñanza

Tabla 15.
Correlación de Pearson entre variables de estudio en Docentes de Educación Básica

	<i>Actitud ante la Inclusión</i>	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	<i>Estrategias Inclusivas</i>	Estrategia 1	Estrategia 2	Estrategia 3	Estrategia 4	Estrategia 5
<i>Actitud ante la Inclusión</i>	1	.840**	.611**	.754**	.605*	.457*	.205*	.257*	.576*	.488*
Respuesta 1	-	1	.294**	.488**	.252*	.502**	.409*	.212*	.408*	.550*
Respuesta 2	-	-	1	.263**	.341*	.324*	.532**	.553**	.596**	.371*
Respuesta 3	-	-	-	1	.469*	.288*	.454*	.395*	.506**	.594*
<i>Estrategias Inclusivas</i>	-	-	-	-	1	.837**	.863**	.749**	.829**	.712**
Estrategia 1	-	-	-	-	-	1	.704**	.768**	.570**	.531**
Estrategia 2	-	-	-	-	-	-	1	.545**	.602**	.616**
Estrategia 3	-	-	-	-	-	-	-	1	.552**	.435**
Estrategia 4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.492**
Estrategia 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Respuesta 1 = Cognitiva, Respuesta 2 = Conductual, Respuesta 3 = Evaluativa

Estrategia 1 = Organizativa, Estrategia 2 = Didáctica. Estrategia 3= Agrupamiento, Estrategia 4 = Uso de Recursos,

Estrategia 5 = Reflexión de la Diversidad

Referente a indagar en las variables atributivas consideradas en la literatura como factores asociados a la práctica y actitud docente se recurrió al método de análisis Prueba T-Student para muestras independientes. La tabla 16 y figura 29 exponen que no existen diferencias significativas

entre los docentes hombres y docentes mujeres con relación a actitud ($t=.920, p= > .05$) y uso de estrategias inclusivas ($t= .415, p= > .05$), del mismo modo indica que mujeres y hombres, muestran una actitud neutral hacia la inclusión y reportan utilizar estrategias inclusivas con frecuencia.

Tabla 16.
Prueba de muestras independientes: variable sexo.

		Prueba Levene		Prueba T		
		F	Sig.	t	Gl	Sig (bilateral)
<i>Actitud hacia la Inclusión</i>	<i>Se asumen varianzas iguales</i>	.282	.596	.100	125	.920
Respuesta Cognitiva	Se asumen varianzas iguales	.459	.499	-.017	125	.987
Respuesta Conductual	Se asumen varianzas iguales	.234	.630	-.896	125	.372
Respuesta Evaluativa	Se asumen varianzas iguales	.460	.499	1.018	125	.311
<i>Estrategias Inclusivas</i>	<i>Se asumen varianzas iguales</i>	.828	.364	.818	125	.415
Estrategia Organizativa	Se asumen varianzas iguales	.179	.673	.121	125	.904
Estrategia Didáctica	Se asumen varianzas iguales	.011	.915	.369	125	.713
Estrategia Agrupamiento	Se asumen varianzas iguales	.568	.452	.474	125	.636
Estrategia Uso de Recursos	Se asumen varianzas iguales	.066	.797	.679	125	.498
Estrategia Reflexión de la Diversidad	Se asumen varianzas iguales	.074	.786	.866	124	.388

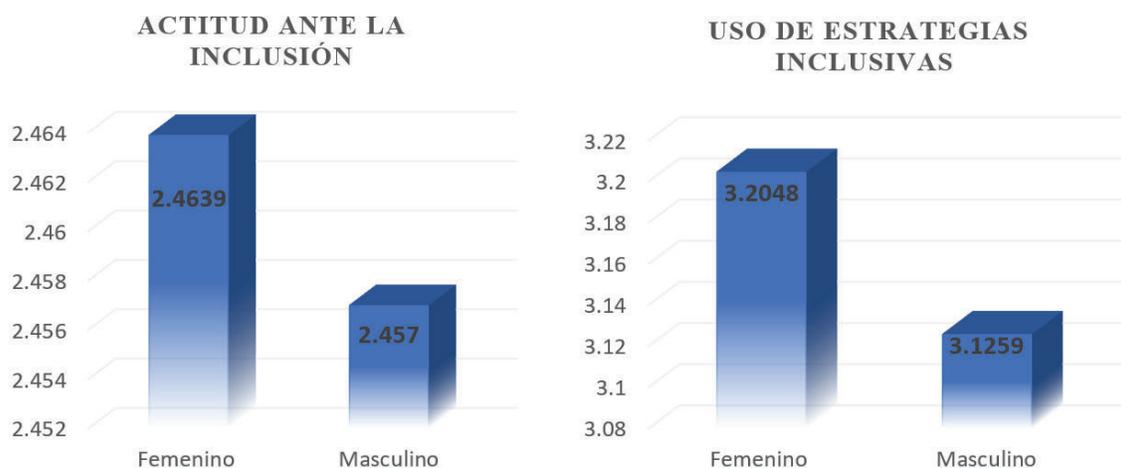


Figura 29. Medias de actitud docente hacia la inclusión educativa y uso de estrategias inclusivas por genero

En la tabla 17 y figura 30 se muestra que el grupo de docentes con actitudes más favorables hacia la inclusión ($t = .033$, $p < .05$) son los de educación secundaria ($x = 2.5162$) en comparación a los docentes de educación primaria ($x = 2.3737$), especialmente en el componente de respuesta conductual ($t = -.005$, $p < .05$, $x = 2.008$).

Del mismo modo, exponen que no existen diferencias significativas en el uso de estrategias inclusivas entre ambos niveles educativos ($t = .064$, $p < .05$), no obstante, se observa leve diferencia en el uso de estrategias de agrupamiento ($t = .003$, $p < .05$), donde los docentes de educación primaria tienden a hacer uso frecuente de ésta ($x = 2.92$) en comparación al uso en educación secundaria ($x = 2.487$).

Tabla 17.

Prueba de muestras independientes: variable nivel educativo impartido

		Prueba Levene		Prueba T		
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)
<i>Actitudes hacia la inclusión</i>	<i>Se asumen varianzas iguales</i>	.965	.328	-2.160	124	.033
Respuesta Cognitiva	Se asumen varianzas iguales	1.211	.273	-2.116	124	.036

Respuesta Conductual	Se asumen varianzas iguales	1.296	.257	-2.890	124	.005
Respuesta Evaluativa	Se asumen varianzas iguales	.275	.601	.163	124	.871
Estrategias Inclusivas	Se asumen varianzas iguales	.243	.623	1.871	124	.064
Estrategia Organizativa	Se asumen varianzas iguales	.031	.860	1.405	124	.162
Estrategia Didáctica	Se asumen varianzas iguales	.255	.615	.591	124	.555
Estrategia Agrupamiento	Se asumen varianzas iguales	2.633	.107	3.066	124	.003
Estrategia Uso de Recursos	Se asumen varianzas iguales	5.891	.017	1.959	124	.052
Estrategia Reflexión de la Diversidad	Se asumen varianzas iguales	.454	.502	.292	123	.771

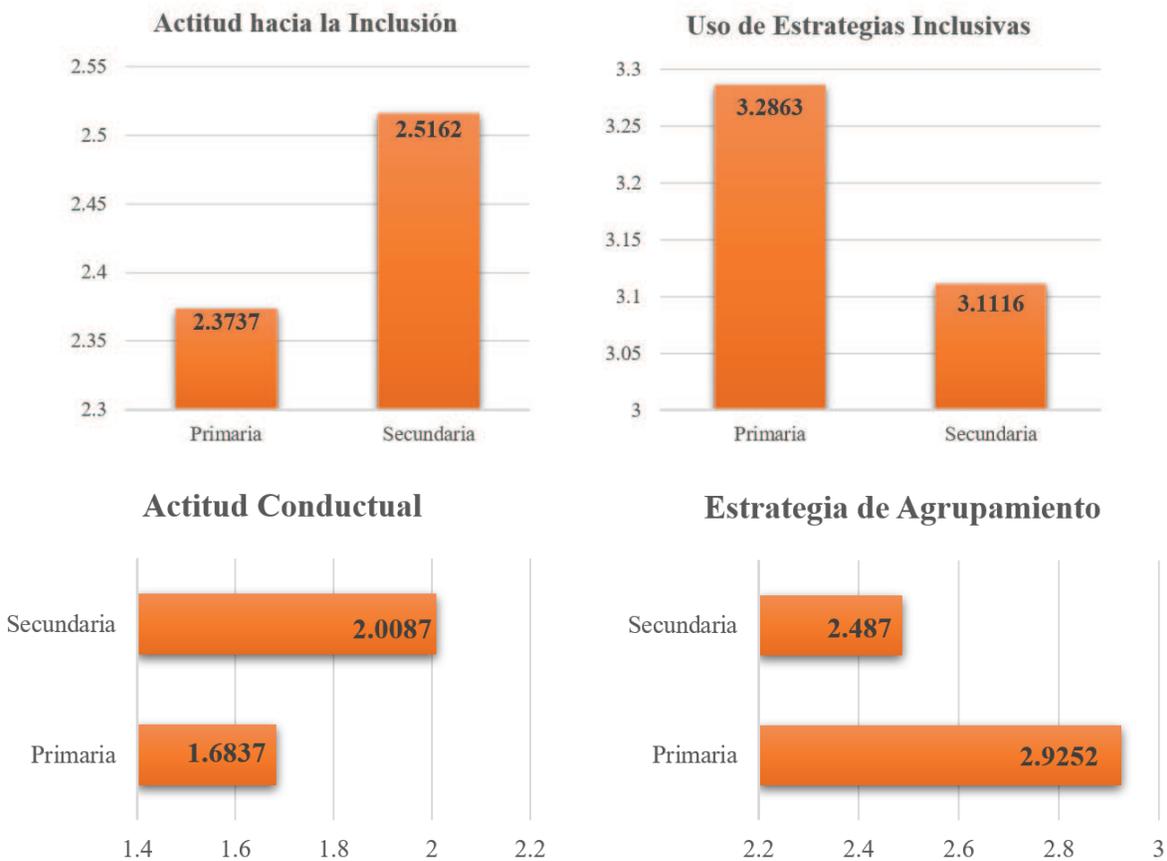


Figura 30. Medias de actitud docente hacia la inclusión educativa y uso de estrategias inclusivas por nivel educativo impartido

Por otra parte, la tabla 18 y figura 31 exponen que la experiencia académica con alumnos con necesidades educativas especiales no es un factor significativo en la actitud hacia la inclusión ($t = .207, p = > .05$) o el uso de estrategias inclusivas ($t = .420, p = > .05$).

Sin embargo, existe una diferencia significativa en el componente conductual de la actitud ($t = .002, p = < .05$) la cual muestra que los docentes que no han tenido experiencia con alumnos que presenten alguna necesidad educativa especial consideran realizar acciones apropiadas para promover la inclusión ($x = 2.2391$); mientras que los docentes que si han trabajado con alumnos con alguna necesidad especial refirieron no realizar acciones suficientes, adecuadas y/o pertinentes para promover o afrontar la inclusión.

Tabla 18

Prueba de muestras independientes: variable experiencia con alumnos con NEE

		Prueba Levene		T	Prueba T	
		F	Sig		Gf	Sig. (bilateral)
Actitud hacia la inclusión	<i>Se asumen varianzas iguales</i>	1.349	.248	-1.270	123	.207
Respuesta Cognitiva	Se asumen varianzas iguales	.276	.600	-.020	123	.984
Respuesta Conductual	Se asumen varianzas iguales	5.445	.021	-3.090	123	.002
Respuesta Evaluativa	Se asumen varianzas iguales	.342	.560	-.256	123	.799
Estrategias Inclusivas	<i>Se asumen varianzas iguales</i>	1.998	.160	.809	123	.420
Estrategia Organizativa	Se asumen varianzas iguales	1.523	.220	.671	123	.503
Estrategia Didáctica	Se asumen varianzas iguales	1.720	.192	.540	123	.590
Estrategia Agrupamiento	Se asumen varianzas iguales	3.708	.056	1.213	123	.228
Estrategia Uso de Recursos	Se asumen varianzas iguales	.051	.822	.174	123	.862
Estrategia Reflexión de la Diversidad	Se asumen varianzas iguales	.027	.871	.248	122	.804

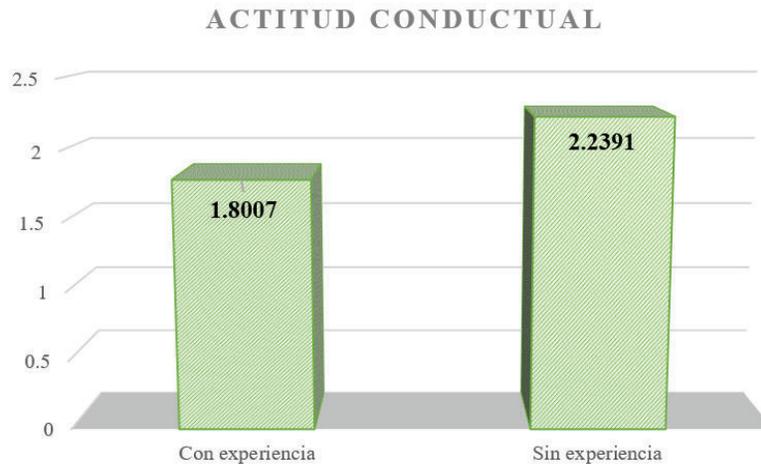


Figura 31. Medias de respuesta conductual en docentes con y sin experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales

Otro método de análisis utilizado fue la Prueba ANOVA, permitió identificar diferencias entre medias de más de tres grupos. En la tabla 18 se muestra que, respecto a la actitud hacia la inclusión educativa, los docentes no muestran diferencias significativas según sus edades ($F(.582) = .628, p = > .05$), pero se observa que en cuanto al uso de estrategias inclusivas existen diferencias significativas ($F(7.459) = .000, p = < .05$), siendo los docentes en edades de 20 a 30 años quienes recurren con mayor frecuencia a ellas ($x = 3.422$) y los docentes de edades mayores a 50 quienes hacen un menor uso de éstas ($x = 2.826$).

Así mismo, la tabla 19 y la figura 32, muestran los componentes de estrategias inclusivas que exponen diferencias significativas: a) estrategia organizativa ($F(4.894) = .000, p = < .05$), donde los docentes de 20 a 30 años reportan mayor uso ($x = 3.31$) a diferencia de mayores de 50 años ($x = 2.62$); b) estrategia didáctica ($F(4.894) = .003, p = < .05$), posicionando con mayor puntuación a los docentes de 20 a 30 años ($x = 3.52$) y con menor puntuación a mayores de 50 años ($x = 2.95$); c) estrategia de agrupamiento ($F(6.012) = .001, p = < .05$), siendo de nuevo los docentes jóvenes quienes muestran mayor frecuencia de uso ($x = 3.02$) y los docentes de edad más avanzada

con menor uso ($x= 2.17$); y d) estrategia uso de recursos ($F(4.161)= .008, p= .05$), coincidiendo con los resultados anteriores al indicar que los docentes en rango de edad de 20 a 30 años recurren con mayor frecuencia a ésta ($x= 3.14$) que los de más de 50 años ($x= 2.48$).

Tabla 19.
Prueba ANOVA. Factor: Edad de los participantes

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
<i>Actitud hacia la Inclusión</i>	Entre grupos	.239	3	.080	.582	.628
	Dentro de grupos	16.459	120	.137		
	Total	16.699	123			
Respuesta Cognitiva	Entre grupos	.383	3	.128	.838	.475
	Dentro de grupos	18.257	120	.152		
	Total	18.640	123			
Respuesta Conductual	Entre grupos	1.323	3	.441	1.104	.350
	Dentro de grupos	47.956	120	.400		
	Total	49.279	123			
Respuesta Evaluativa	Entre grupos	.907	3	.302	.855	.467
	Dentro de grupos	42.438	120	.354		
	Total	43.344	123			
<i>Estrategias Inclusivas</i>	Entre grupos	5.226	3	1.742	7.459	.000
	Dentro de grupos	28.024	120	.234		
	Total	33.249	123			
Estrategia Organizativa	Entre grupos	6.671	3	2.224	6.462	.000
	Dentro de grupos	41.291	120	.344		
	Total	47.962	123			
Estrategia Didáctica	Entre grupos	4.557	3	1.519	4.894	.003
	Dentro de grupos	37.245	120	.310		
	Total	41.802	123			
Estrategia Agrupamiento	Entre grupos	10.658	3	3.553	6.012	.001
	Dentro de grupos	70.915	120	.591		
	Total	81.572	123			
Estrategia Uso de Recursos	Entre grupos	7.909	3	2.636	4.161	.008
	Dentro de grupos	76.029	120	.634		
	Total	83.937	123			
Estrategia Reflexión de la Diversidad	Entre grupos	1.039	3	.346	2.425	.069
	Dentro de grupos	17.001	119	.143		
	Total	18.041	122			

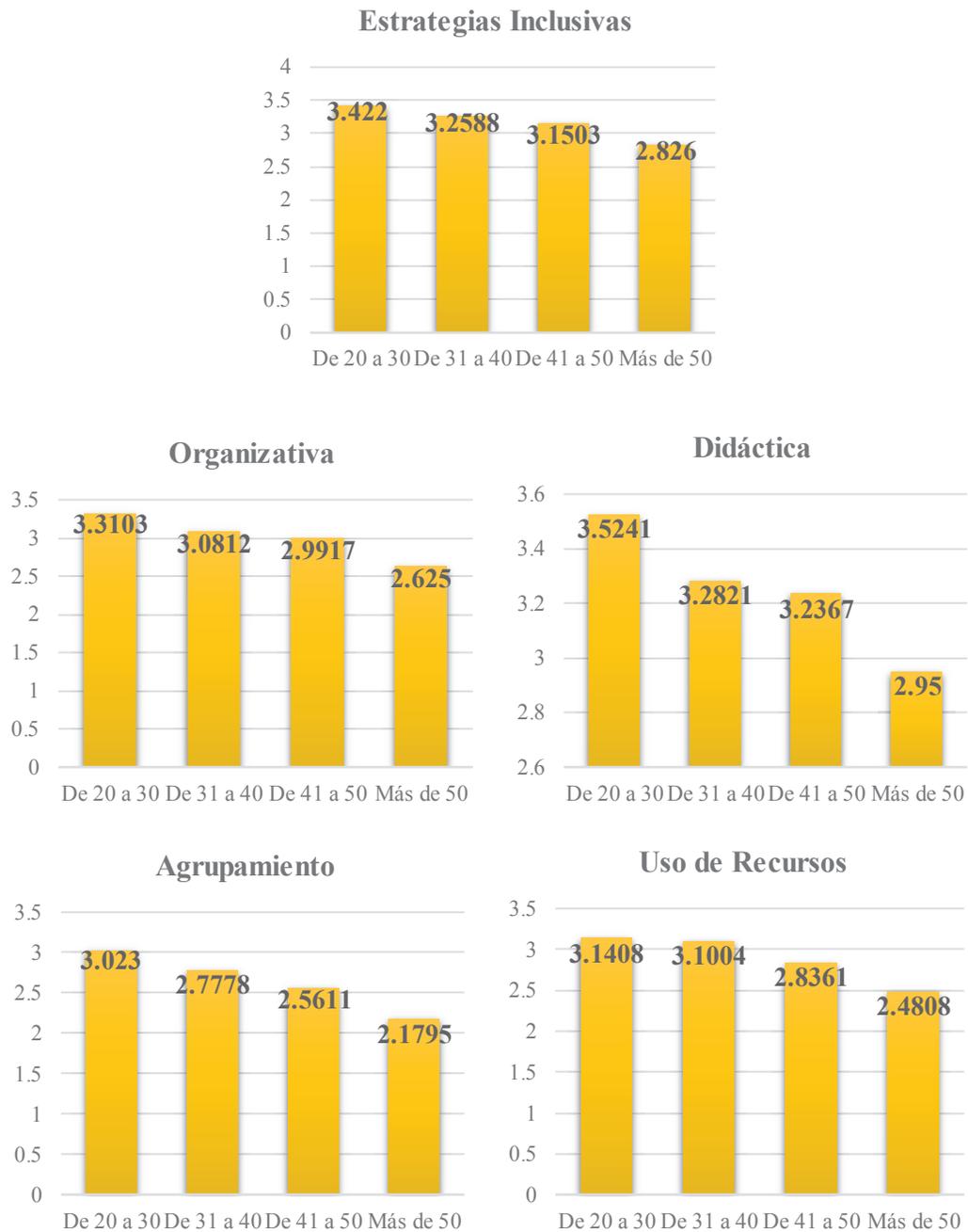


Figura 32. Medias de uso de estrategias inclusivas de docentes por edades

Referente a la formación académica recibida, la prueba ANOVA no indicó diferencias significativas entre las variables y los grupos analizados, esto significa que en promedio no hay diferencias en la actitud ante la inclusión ($F (.720) = .489, p = > .05$), así como tampoco existir

diferencias en el uso de estrategias inclusivas ($F(1.776) = .174, p = >.05$) relacionadas con el nivel de formación académica del docente, puesto que docentes con licenciatura, maestría y doctorado tienen actitudes y uso de estrategias similares, tal como se observa en la tabla 20.

Tabla 20.
Prueba ANOVA, Factor: Formación Académica

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Actitud hacia la Inclusión	Entre grupos	.195	2	.098	.720	.489
	Dentro de grupos	16.412	121	.136		
	Total	16.608	123			
Respuesta Cognitiva	Entre grupos	.017	2	.009	.057	.945
	Dentro de grupos	18.441	121	.152		
	Total	18.458	123			
Respuesta Conductual	Entre grupos	1.393	2	.696	1.758	.177
	Dentro de grupos	47.933	121	.396		
	Total	49.326	123			
Respuesta Evaluativa	Entre grupos	.587	2	.294	.838	.435
	Dentro de grupos	42.410	121	.350		
	Total	42.997	123			
Estrategias Inclusivas	Entre grupos	.949	2	.475	1.776	.174
	Dentro de grupos	32.330	121	.267		
	Total	33.279	123			
Estrategia Organizativa	Entre grupos	1.153	2	.577	1.489	.230
	Dentro de grupos	46.862	121	.387		
	Total	48.015	123			
Estrategia Didáctica	Entre grupos	1.362	2	.681	2.039	.135
	Dentro de grupos	40.423	121	.334		
	Total	41.785	123			
Estrategia Agrupamiento	Entre grupos	2.096	2	1.048	1.608	.205
	Dentro de grupos	78.894	121	.652		
	Total	80.990	123			
Estrategia Uso de Recursos	Entre grupos	1.358	2	.679	1.000	.371
	Dentro de grupos	82.161	121	.679		
	Total	83.519	123			
Estrategia Reflexión de la Diversidad	Entre grupos	.309	2	.154	1.047	.354
	Dentro de grupos	17.695	120	.147		
	Total	18.004	122			

Bajo el mismo método de análisis, en la tabla 21, se ilustra que en cuanto a los años de experiencia docente no existen diferencias significativas respecto a la actitud ($F(1.092) = .364, p = >.05$), es decir, tanto docentes con poca experiencia y docentes con años de experiencia tienden a mostrar actitudes hacia la inclusión similares.

Por otro lado, se puede apreciar que referente al uso de estrategias de agrupamiento existen diferencias significativas ($F(2.354) = .059, p = .05$), donde los docentes con menos de 1 año de experiencia ($x = 3.44$) recurren a utilizar con mayor frecuencia material o personal de apoyo a comparación a los docentes con más de 16 años de experiencia ($x = 2.43$), tal como se observa en la figura 33.

Tabla 21.

Prueba ANOVA, Factor: Años de experiencia

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Actitud hacia la Inclusión	Entre grupos	.606	4	.151	1.092	.364
	Dentro de grupos	14.284	103	.139		
	Total	14.889	107			
Respuesta Cognitiva	Entre grupos	.436	4	.109	.697	.596
	Dentro de grupos	16.124	103	.157		
	Total	16.561	107			
Respuesta Conductual	Entre grupos	1.193	4	.298	.730	.574
	Dentro de grupos	42.090	103	.409		
	Total	43.283	107			
Respuesta Evaluativa	Entre grupos	2.124	4	.531	1.487	.212
	Dentro de grupos	36.792	103	.357		
	Total	38.916	107			
Estrategias Inclusivas	Entre grupos	2.293	4	.573	2.283	.065
	Dentro de grupos	25.865	103	.251		
	Total	28.158	107			
Estrategia Organizativa	Entre grupos	2.435	4	.609	1.713	.153
	Dentro de grupos	36.613	103	.355		
	Total	39.048	107			
Estrategia Didáctica	Entre grupos	2.106	4	.527	1.616	.176
	Dentro de grupos	33.554	103	.326		
	Total	35.660	107			
Estrategia Agrupamiento	Entre grupos	5.957	4	1.489	2.354	.059
	Dentro de grupos	65.170	103	.633		
	Total	71.126	107			
Estrategia Uso de Recursos	Entre grupos	4.520	4	1.130	1.676	.161
	Dentro de grupos	69.439	103	.674		

	Total	73.959	107			
Estrategia Reflexión de la Diversidad	Entre grupos	.430	4	.107	.707	.589
	Dentro de grupos	15.501	102	.152		
	Total	15.931	106			



Figura 33. Medias de uso de estrategia de agrupamiento según los años de experiencia docente

5.2 Resultados cualitativos

La muestra total fue de 10 participantes de los cuales el 70% pertenece al género femenino y el 30% al género masculino (ver figura 34), la edad de los docentes abarco el rango de 25 a 52 años con una media de edad de 34.6.

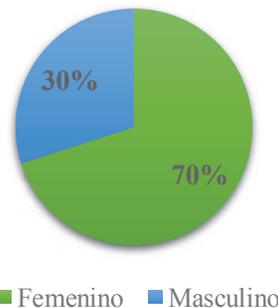


Figura 34. Porcentaje de participantes por genero

El 50% ejerce educación primaria y el 50% educación secundaria (ver figura 35), así mismo reportaron haber tenido formación en distintas profesiones, 40% pertenece a licenciatura en educación (ver figura 36). Respecto al tiempo de experiencia profesional se obtuvo una media de 10.8 años de experiencia con rangos de los 2 a los 24 años de experiencia profesional.

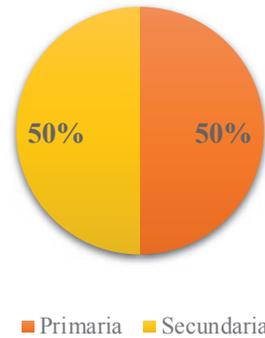


Figura 35. Nivel de educativo impartido de los participantes en porcentaje

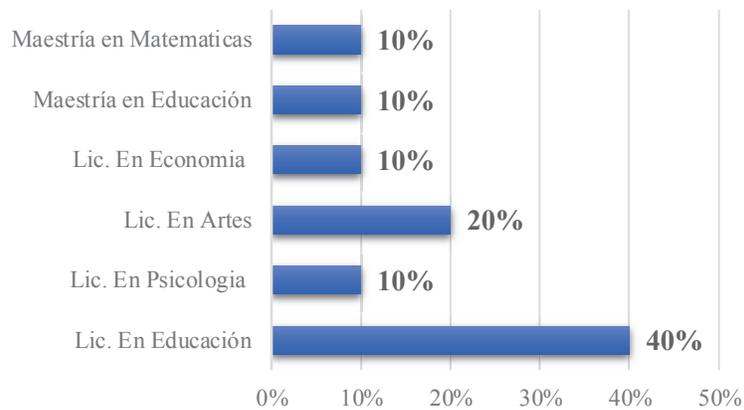


Figura 36. Nivel de formación académica de los participantes en porcentaje

En la figura 37 se observan los resultados obtenidos ante las necesidades educativas especiales visualizadas en centros educativos regulares durante la trayectoria académica de los docentes, donde la mayoría reportó problemas de conducta media (70%), seguida por audición profunda, visión leve e intelectual media (50%) como las de mayor frecuencia.

Del mismo modo, se ilustra que en educación primaria las necesidades educativas que se observan mayormente son intelectual leve, media y profunda, problemas de conducta leve y media, así como carencias sociofamiliares leves (30%).

Por otro lado, en educación secundaria las necesidades especiales que se presentan frecuentemente son de audición profunda (50%), visión leve, motriz profunda y conducta media

(40%), lo cual revela un dato interesante en contraste a educación primaria, donde es evidente e interesante cómo cesan las necesidades educativas intelectuales en educación secundaria.

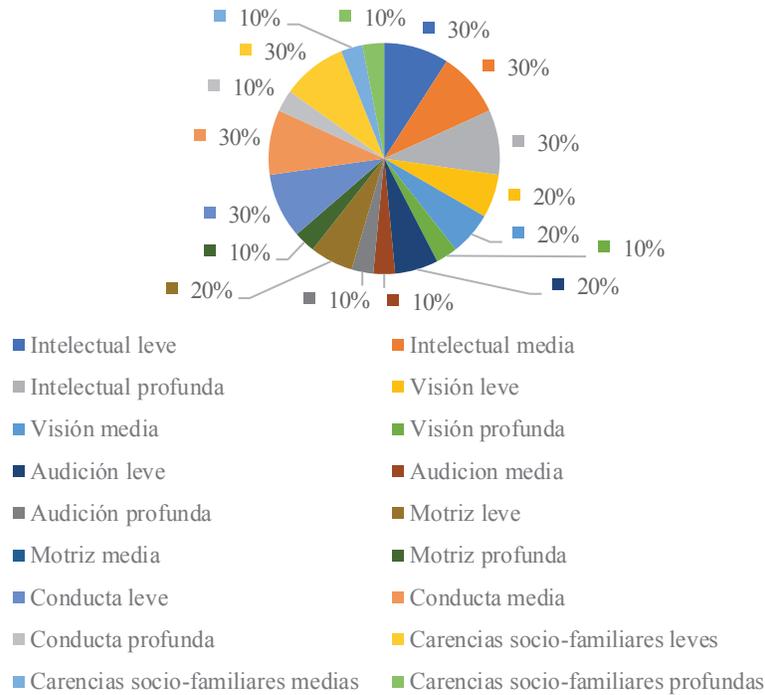


Figura 37. Porcentaje de las necesidades educativas visualizadas por los participantes en centros educativos regulares

Referente a la experiencia con necesidades especiales, el 60% refirió trabajar o haber trabajado con alumnos que presentan Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad – TDAH, porcentaje compartido en ambos niveles de educación (30% y 30%), del mismo modo, el 50% reportó trabajar o haber trabajado con alumnos con problemas conductuales, de los cuales el 30% fueron docentes de educación primaria y el 20% de educación secundaria, tal como se observa en figura 38.

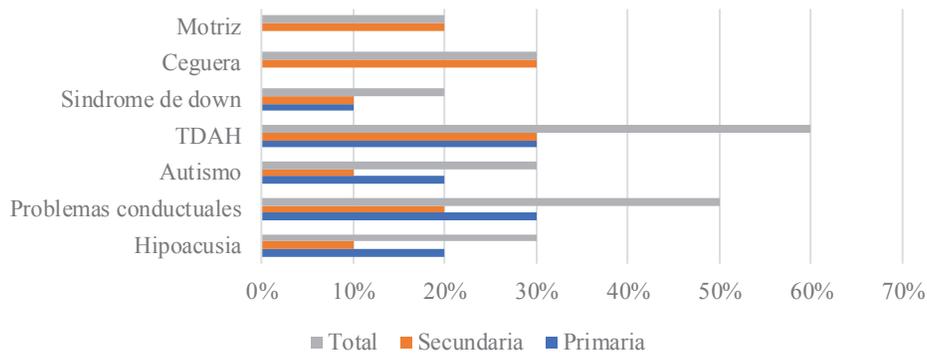


Figura 38. Porcentaje de necesidades educativas especiales con las que los participantes han tenido experiencia laboral.

A continuación, se muestran las redes semánticas obtenidas mediante las entrevistas realizadas a los participantes. Dichas redes semánticas hacen alusión a los diversos componentes de actitud, así como práctica inclusiva referidas en el marco conceptual.

Respuesta Cognitiva

La figura 39 expone el significado de inclusión en el contexto educativo para los docentes, representando la adaptación de actividades con el objetivo de que los alumnos con necesidades especiales pueda realizarlas, tengan la oportunidad de aprender y desarrollar el sentido pertenencia dentro del contexto escolar, así mismo destaca la dificultad de aprendizaje, siendo un reto para los docentes; a continuación, discursos alusivos:

... *“la inclusión para mí es eso, es tomar la clase y adaptarla al alumno y que este se sienta como... no sé si decir protegido, pero si que se sienta incluido, como parte del grupo pues”* (Participante 9, mujer, educación secundaria)

... *“yo si siento que va mas allá, incluirlos es hacer que realmente funcionen en todas las actividades y yo creo que eso es algo muy complicado”* (Participante 1, mujer, educación primaria).

... “Si con un niño que no presenta necesidades educativas es bien difícil llevar a cabo la actividad que uno planea, ahora con estos niños es completamente un reto, sin embargo, nosotros necesitamos procurar que de alguna manera u otra ellos se incluyan a la actividad”. (Participante 3, mujer, educación primaria).

... “incluirlos en actividades, en trabajos que se tengan que hacer, en platicar con ellos sobre sus problemas, platicar con ellos cual sería la mejor manera de poder trabajar con ellos, o sea... como podemos ayudarle”. (Participante 4, hombre, educación primaria”)

... “La inclusión educativa consiste para mí en darle la oportunidad de aprender a todos los niños que estén con niños que tengan una u otra manera de comportarse ¿no?”
(Participante 10, hombre, educación secundaria)

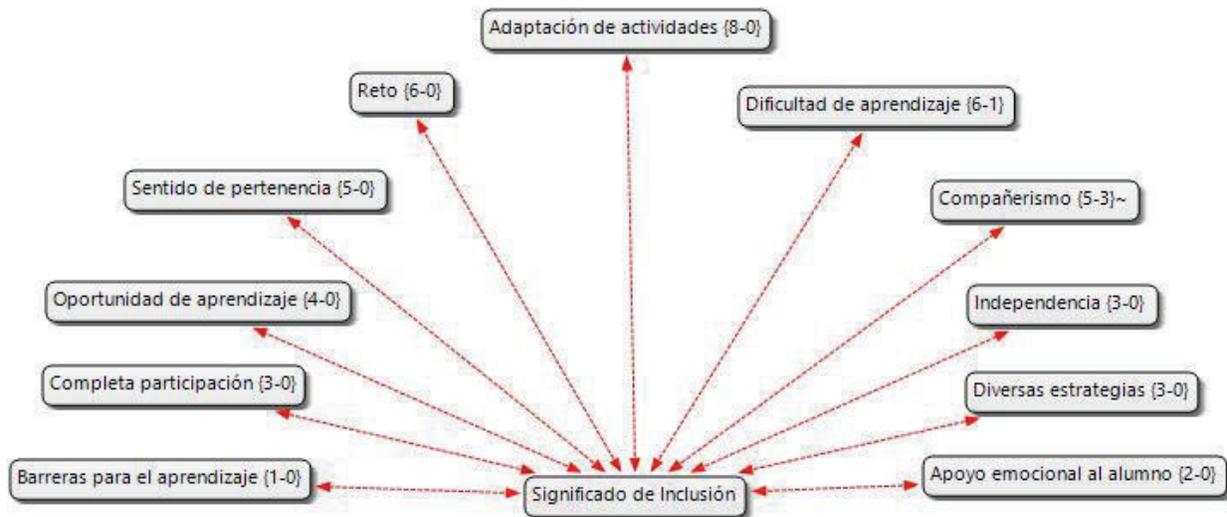


Figura 39. Significado de inclusión en el ámbito educativo

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a la opinión sobre ¿qué alumnos se deben incluir en escuelas regulares? La figura 40 ilustra diversas opiniones, cómo incluir a alumnos con capacidades diferentes, provenientes de

escuelas especiales, alumnos con problemas socioemocionales, con dificultad de aprendizaje, ya sea detectados por observación o diagnóstico profesional. También reportaron ser importante la implicación del alumno para lograr su inclusión, tal como se observa en la figura x. Se exponen discursos alusivos:

... *“niños con discapacidades intelectuales de primero que si lo veré más difícil de incluir por el tipo de necesidad... niños que definitivamente siento yo como maestro que necesita más de otra escuela que le pueda ayudar mejor”* (Participante 10, hombre, educación secundaria)

... *“sí es un niño con autismo que ya es bastante agresivo, que no se pueda controlar o que no reciba ordenes o algo así, entonces ahí ya sería un riesgo”* (Participante 6, mujer, educación secundaria)

... *“personas superdotadas, con condiciones ya sea motrices y dependiendo el límite, índice o lo que tengan, puede ser discapacidad o puede ser también un trastorno de aprendizaje”*
(Participante 1, mujer, educación primaria)

... *“a aquel alumno que realmente quiere ser incluido, el que le pone empeño aun cuando sus pocas posibilidades sean un reto para el desarrollo”* (Participante 7, hombre, educación secundaria)

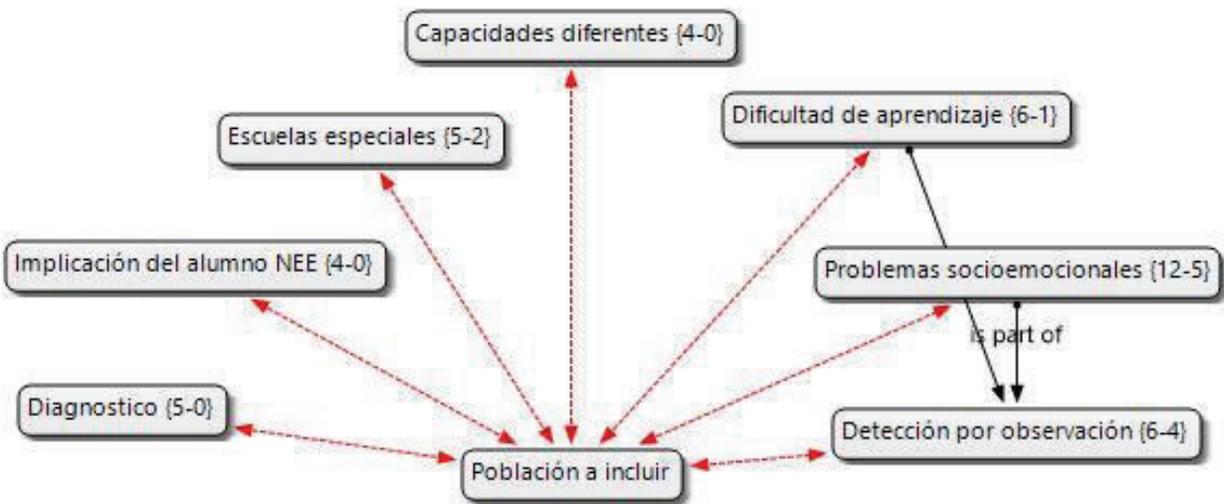


Figura 40. Población que debe ser incluida en escuelas regulares

Fuente: Elaboración propia

Los resultados expuestos muestran que los participantes cuentan con el conocimiento del significado de inclusión dentro de la pedagogía, que si bien, es entendida como una práctica para formar sujetos, los docentes tienen presente que enfocada en la inclusión es necesario la adaptación de actividades basándose en las características de sus alumnos, especialmente aquellos que presenten un nivel de aprendizaje diferente al resto del grupo.

Así mismo, el concepto de inclusión en el imaginario de los participantes concuerda con lo establecido por la UNESCO (2006) en relación con ser un proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante su total participación en el aprendizaje, cultura y comunidades, por lo que el sistema y actores educativos deben transformarse para responder pertinentemente a las necesidades educativas en contextos pedagógicos, escolares y extraescolares.

No obstante, se observa que en la mayoría de los participantes aún existe la ideología que la población a incluir son alumnos con discapacidades, ya sean motrices, visuales, auditivos o

intelectuales, lo cual genera que se deje de lado a población sin discapacidad con problemas conductuales, familiares, económicos, etnológicos, entre otros, que de igual modo afectan negativamente su proceso académico.

De igual modo, Booth y Ainscow (2011) señalan que al pensar en inclusión y discapacidad se generan “etiquetas” provocando expectativas bajas por parte del docente y desviando la atención de otras dificultades en otros alumnos. Con base a lo anterior, es importante señalar que al hablar de educación inclusiva se debe tener presente que va dirigida a todos los niños/as y jóvenes, con y sin discapacidad, pues tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión (UNESCO, 2006)

En la figura 41 se muestran las reflexiones que acorde los participantes, surgen durante su práctica, involucrando creencias, opiniones, así como efectos emocionales que han experimentado. Por ejemplo, hacen referencia a la importancia de estar actualizando su conocimiento y la necesidad de conocer las diversas necesidades especiales a fondo; del mismo modo, mencionan que en ocasiones no son capaces de controlar sus emociones. A continuación, se muestran discursos alusivos:

... *“yo sé que las está haciendo, pero no las está terminando por el tiempo en que me lo están exigiendo. Es cuando tu entras en duelo y dices; bueno, estoy fallando yo como docente y está fallando también el sistema”* (Participante 1, mujer, educación primaria)

... *“en lo poco preparados que estamos nosotros, y sobre todo a nivel nacional la poca cultura que hay, lo difícil que todavía es a nivel familiar por ejemplo que los niños acepten, que los niños incluyan también”* (Participante 3, mujer, educación primaria)

... “en las tardes me ayuda a pensar en cómo ayudar, en cómo mejorar para que se sienta realmente parte de la escuela, al menos en mi clase, también es muy enriquecedor para mi” (Participante 6, mujer, educación secundaria).

... “no eres tú el único responsable, tiene que estar al pendiente tanto como el director, como los compañeros para concientizar” (Participante 1, mujer, educación primaria)

... “creo que aprendo más, en todos mis años de maestro siempre aprendo algo nuevo, y sobre todo siempre me doy cuenta de como es importante estarse actualizando” (Participante 10, hombre, educación secundaria”

... “me crea conflicto pues, si me dicen: “es que el niño no puede” pues si pero debe de trabajar en las medidas de sus capacidades y no trabaja... y según el gobierno yo no lo puedo reprobar y entonces ¿Cómo va a avanzar el que tiene una discapacidad y no va a avanzar el que no la tiene” (Participante 7, hombre, educación secundaria”

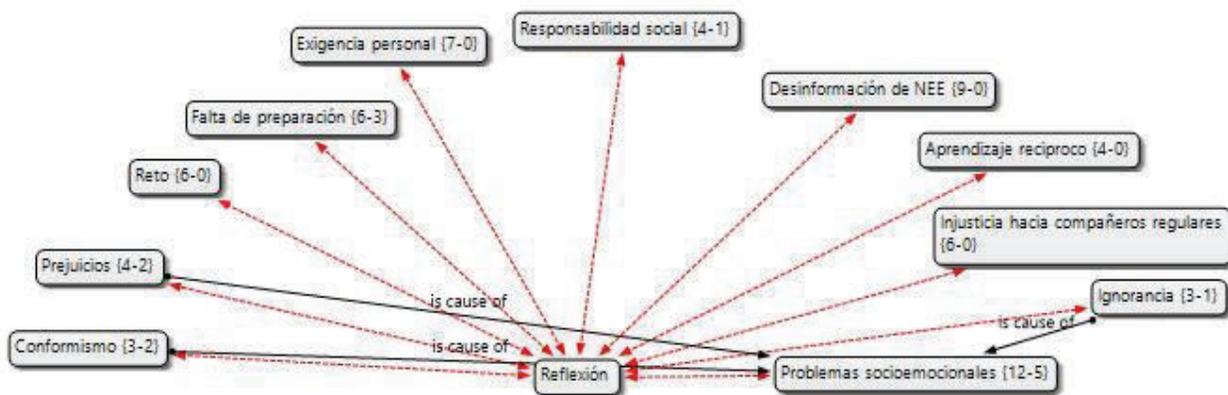


Figura 41. Reflexión sobre la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

Dicho panorama expone que los maestros entran en conflicto al realizar su práctica profesional, demostrando que la realidad educativa no es lineal, es decir, no se basa en un

conocimiento científico-técnico, a lo que responden de forma reflexiva, al percatarse de la necesidad de mejorar como docentes y centro escolar, entre otros aspectos. Ante esto, Schön (1992) argumenta que la práctica docente se caracteriza por su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, conflicto de valores que conllevan a pensar en la ineficacia de las técnicas empleadas para la gestión del aula.

Ante la necesidad de profesionalizar al maestro, surge la reflexión en la acción con la intención de superar la línea conocimiento científico-técnico, por lo que gran parte del éxito del docente dependerá de su habilidad para manejar y resolver problemas prácticos en el aula escolar a partir de la reflexión (Schön, 1992).

Bajo dicho supuesto, que los participantes refieran reflexionar sobre su práctica, y sean capaces de identificar los aspectos que intervienen en su labor y la inclusión del alumno da pie a conocer los factores en que es necesario trabajar como centro escolar, permitiendo la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos en relación con la inclusión para poner en marcha los pilares de la escuela inclusiva: respetar políticas inclusivas, crear prácticas inclusivas y fomentar una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2011).

Respuesta Evaluativa

De igual modo, se hicieron preguntas con índole evaluativo hacia la inclusión y acciones escolares con el fin de indagar en el sentir de los participantes hacia diversos aspectos. La figura 42 expone las ventajas de la inclusión, entre ellas se encuentra el apoyo entre compañeros, el cual es causante de la sensibilización que se hace sobre las necesidades especiales, también se destaca como ventaja que los niños desarrollen sentido de pertenencia, socialización, independencia, así como la oportunidad de aprendizaje que se les da. En cuanto a la ventaja sobre los participantes

como profesionales, refieren el aprendizaje recíproco y reflexión de su práctica docente para mejorar. Se señalan los siguientes discursos de los participantes:

... *“que socialicen con otros niños más normales, en un entorno real, porque ellos no siempre van a estar en una burbuja, van a salir a la realidad... ellos van a tener un trabajo, van a estar en una secundaria y preparatoria y tienen que saber cómo relacionarse”*

(Participante 2, mujer, educación primaria)

... “ayuda mucho a sensibilizar a los otros niños, a hacer empáticos y trabajar muchos valores que de manera inconsciente” (Participante 3, mujer, educación primaria).

... “para mí eso es lo más importante, que sean niños, que sean jóvenes, que sean adolescentes y que lo vivan diariamente, que no se sientan más perdidos en esa dificultad que tiene, que estén en su ambiente normal” (Participante 10, hombre, educación secundaria).

... “que se sientan desde un principio que son iguales que todos, y que, como ellos puedan trabajar y se vuelvan capaces” (Participante 5, mujer, educación primaria).

... “esos niños son los que a final de ciclo escolar son los que más nos enseñan a nosotros, son las experiencias que más nos enriquecen” (Participante 3, mujer, educación primaria).

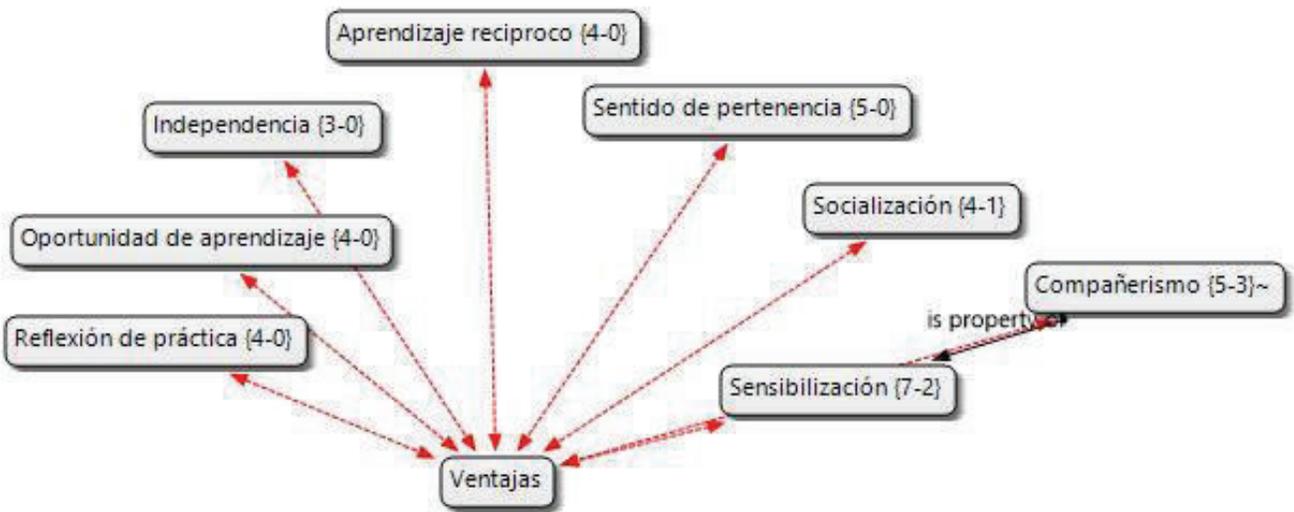


Figura 42. Ventajas de la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

También se analizaron las desventajas de la inclusión según la opinión de los participantes, entre las cuales se encuentran la percepción de ser una injusticia hacia los otros compañeros debido a la atención que el alumno con NEE requiere, así mismo, se hace énfasis en que las verdaderas desventajas son para los docentes, puesto que no estar preparados -como docentes y centro escolar- para atender a los alumnos con necesidades especiales, lo cual desemboca en ellos sentimientos. Véase la figura 43.

Se describen algunos discursos alusivos sobre las desventajas de la inclusión:

... *“siento que llega a afectar a los demás niños con problemas de conductas, también porque le tienes que dedicar más tiempo al alumno especial”*

(Participante 2, mujer, educación primaria)

... *“la desventaja es para nosotros los maestros, no sabemos cómo hacerle con esos niños... a lo mejor en lo que le afectaría al niño es el estar en un salón*

tan numeroso, pero en sí, es más para nosotros el reto que para el niño”

(Participante 3, mujer, educación primaria)

... *“Pues que es un reto más fuerte para el maestro, es doble trabajo, es cansado y podríamos decir que se puede llegar a descuidar el grupo”* (Participante

5, mujer, educación primaria)

... *“la carga de trabajo es muy fuerte para nosotros los maestros y es molesta para los otros alumnos”* (Participante 8, mujer, educación secundaria)

... *“poner a un niño con necesidades especiales en una escuela regular no lo veo fructífero, muchas personas dicen que sí, que por que tienen que aprender a convivir con las demás personas, pero los maestros de escuela regular no estamos preparados para tratar con esos niños”*

(Participante 4, hombre, educación primaria)

... *“Pues a lo mejor que pudiera hacer más lento el avance con los compañeros”*

(Participante 9, mujer, educación secundaria)



Figura 43. Desventajas de la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

Dichas opiniones sobre ventajas y desventajas de los docentes demuestran existencia de ambivalencia en la actitud, ya que se detectan emociones opuestas hacia la inclusión debido a que es valorada como un “trabajo difícil, excesivo y/o estresante” que debe realizarse para que los alumnos especiales puedan aprender y desarrollarse como el resto de la sociedad.

Siguiendo a Ajzen (2001), la ambivalencia de las actitudes es resultado de conflictos entre el componente cognitivo y afectivo en la valoración actitudinal, la cual es propia de objetos o eventos sensibles donde existe presión social para mantener determinada postura, es decir, existe una norma subjetiva.

Las entrevistas también revelaron las barreras existentes para promover la inclusión en los centros escolares, que como se observa en la figura 44, referente a factores del personal docente destacan las acciones escolares, tales como no estar lo suficientemente preparados, la falta de material didáctico, y la mala coordinación entre las diversas personas implicadas en el proceso de inclusión (personal de apoyo y docentes).

Así mismo, los maestros señalan que existe desinformación sobre las necesidades especiales en el centro escolar de manera general, percibiéndolo también como barrera. A continuación, se presentan discursos alusivos:

... *“la falta de preparación, pero creo que va muy ligada con lo actitudinal, principalmente si tú maestro no te preocupas por saber de ese trastorno o esa discapacidad, no vas a poder hacer que tus alumnos comprendan esa discapacidad”* (Participante 1, mujer, educación primaria).

... *“necesitamos más conocimientos sobre esos niños, más cursos, realmente no sabemos nada sobre educación especial”* (Participante 10, hombre, educación secundaria).

... “no hay material indicado, la escuela es de varios pisos... los niños no se pueden mover ni aprender con la misma fluidez que los demás” (Participante 10, hombre, educación secundaria).

... “falta una buena colaboración con las personas de USAER o la psicóloga que va cada semana... se requiere una maestra sombra, pero no la contemplan dentro de esa planeación” (Participante 1, mujer, educación primaria)

... “no hay coordinación o apoyos, por ejemplo, el informe de USAER no cumple con todas las cosas y uno como maestro es el que se está mortificando y muchas veces cuando son casos muy extremos no estamos preparados” (Participante 8, mujer, educación secundaria).



Figura 44. Barreras de inclusión detectadas por participantes

Fuente: Elaboración propia

La figura 45 muestra las valoraciones realizadas hacia el centro escolar, obteniendo valoraciones negativas hacia acciones escolares, como la escasa capacitación, mala organización escolar y la falta de material didáctico. También se muestran valoraciones negativas hacia otros

miembros de la comunidad escolar, puesto que existe desinformación y desinterés por conocer las necesidades especiales y el modo de trato. Entre las valoraciones positivas, los maestros destacan la solidaridad entre compañeros, pues se muestran dispuestos a brindar apoyo a los alumnos especiales.

Se exponen algunos discursos representativos:

... *“si la persona de la tiendita o la persona que está en la puerta no sabe o no está informado de ese trastorno o discapacidad, entonces desde ahí, en ese momento ya puede ocurrir cualquier accidente”* (Participante 1, mujer, educación primaria)

... *“pero en cuanto a capacitación no tenemos, y yo creo que se nos tiene que dar capacitación constante sobre las diferentes necesidades”* (Participante 7, hombre, educación secundaria)

... *“a los alumnos los noto más comprensivos, más interesados en sus compañeros... yo veo como los incluyen y eso me da bastante gusto”* (Participante 6, mujer, educación secundaria)

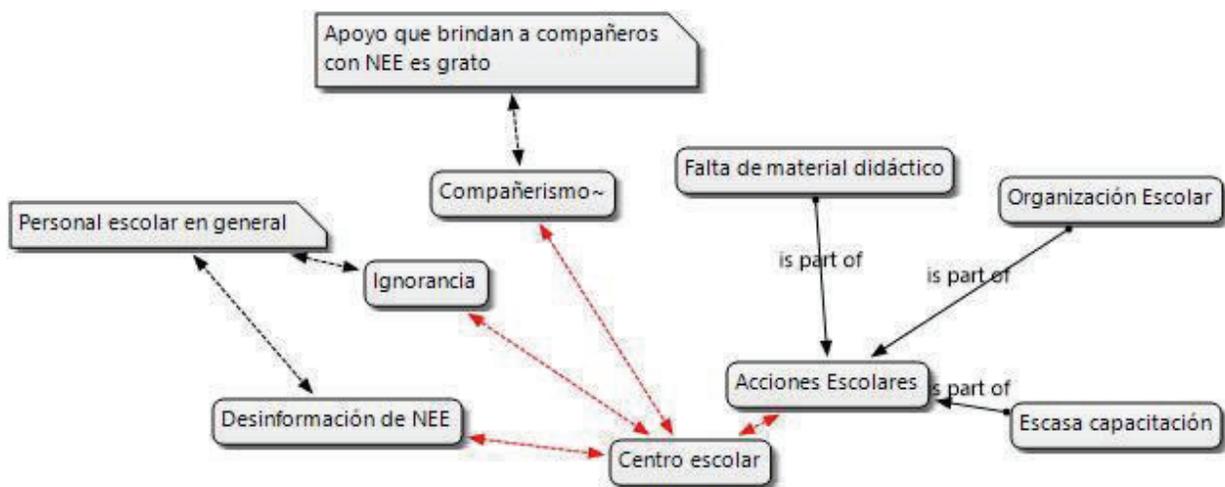


Figura 45. Valoración al centro escolar e inclusión

Fuente: Elaboración propia.

La figura 46 expone la valoración negativa de los participantes hacia su práctica, pues refieren ser una carga laboral excesiva, un trabajo estresante, así como valorar no tener la preparación adecuada, lo cual tiene como consecuentes sentimientos de incapacidad e impotencia. Los participantes también exponen aspectos necesarios para mantener su labor, como estar en aprendizaje continuo, exigencia personal y desarrollar tolerancia. Exposición de oraciones representativas:

... *“ la verdad considero que me debo exigir más a mi misma y prepararme más, porque tú también aprendes de ese niño, de su condición, pocas personas hablan de eso”*

(Participante 1, mujer, educación primaria).

... *“psicológicamente me eh vuelto un poco loca, muchas veces a veces tenemos que entregar las adecuaciones, hacer material diferente para esos niños, a veces es más trabajo porque los grupos de trabajo son muy grandes”* (Participante 2, mujer, educación primaria).

... *“yo trato de ver cómo mejorar para que se sienta realmente parte de la escuela, al menos en mi clase, también es muy enriquecedor para mí como maestra”* (Participante 6, mujer, educación secundaria)

... *“Yo en muchas ocasiones sinceramente me salgo, respiro aire... y es para armarme otra vez de paciencia, porque eso ocupamos, ser más tolerantes”* (Participante 3, mujer, educación primaria).

... “Pero si me da coraje en el sentido de que llegan, te lo avienta... y porque así siente uno, que te lo avientan y no te dicen qué hacer” (Participante 8, mujer, educación secundaria).

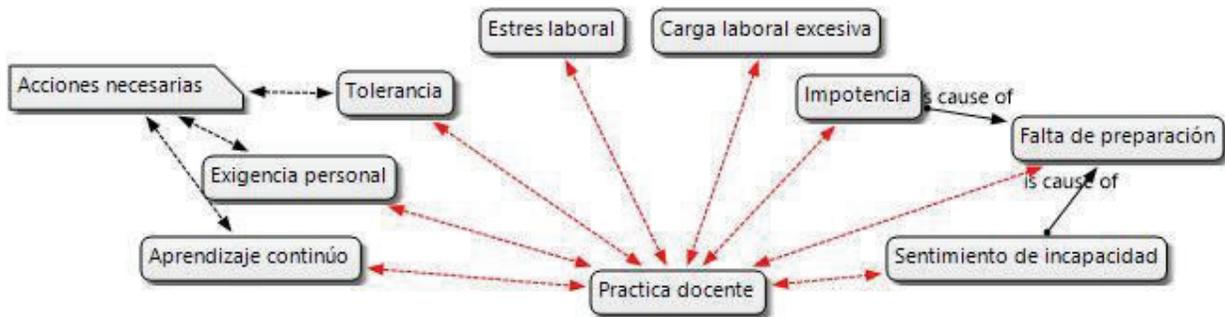


Figura 46. Evaluación de la práctica docente

Fuente: Elaboración propia

Englobando las categorías evaluación de práctica docente, valoración del centro escolar y barreras de aprendizaje detectadas, es posible decir que los participantes poseen actitudes negativas, pues reportan no estar preparados como profesionales ni recibir el apoyo necesario por el sistema educativo para atender a todos los niños/as y jóvenes que reciben.

Cabe señalar que esta situación demuestra la falta de implicación del estado, ya que acorde la Ley General de Educación y Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses Todas las Oportunidades, deben existir recursos de infraestructura, material y personal idóneo en cada centro escolar para brindar atención de calidad y cumplir con los objetivos y metas establecidas con relación en educación, por ejemplo, el Objetivo 4 del Programa Nacional para el Desarrollo e Inclusión para las Personas con Discapacidad.

Hay que mencionar, además Booth y Ainscow (2011) sostienen que construir escuelas inclusivas dependerá de tres ejes, donde uno de los más importantes es la creación y aplicación de políticas inclusivas, con el fin de contar con recursos pertinentes para producir prácticas inclusivas, y fomentar una cultura inclusiva.

Del mismo modo, se detectaron inconformidades hacia la inclusión de alumnos con necesidades especiales, la cual es dirigida hacia la falta de capacitación. Se mencionan aspectos como la organización escolar, el personal de apoyo, falta de material didáctico, el modo de trabajo, la escasa capacitación y la formación como docentes, tal como se observa en la figura 47. Se añaden discursos alusivos de los docentes:

... *“la psicóloga hace una planeación y dice el niño tiene que trabajar así, pero la maestra del grupo no lo atiende o esa maestra no sabe lo da a su maestra sombra, se perdió y quedo en evidencia, no hay coordinación entre maestros y apoyos”* (Participante 1, mujer, educación primaria).

... *“Me gustaría saber cómo manejar a los niños con TDA, las estrategias para trabajar con niños con hiperactividad, talleres para manejar problemas conductuales, porque nada de eso nos enseñan”* (Participante 2, mujer, educación primaria)

... *“quieras o no muchas veces las clases se detienen, los niños hacen berrinches, se tiran al piso, gritan, lloran”* (Participante 3, mujer, educación primaria)

... *“el niño cumple o hace lo que tu querías en el pizarrón, pero no, realmente ni siquiera lo entendió, no aprenden”* (Participante 1, mujer, educación primaria)

... *“no hay apoyo con el control del aula, hay muchos problemas de conducta con estos niños con dificultades para leer o escribir”* (Participante 10, hombre, educación secundaria)

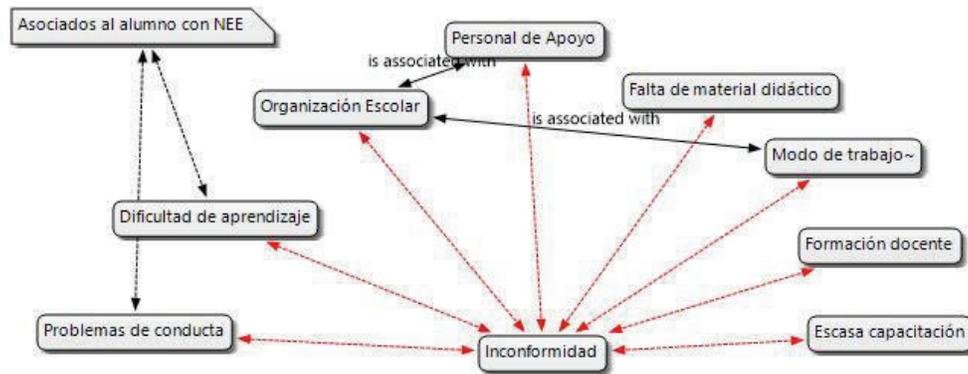


Figura 47. Desconformidad hacia la inclusión detectada

Fuente: Elaboración propia

La figura 48 muestra sugerencias de mejora escolar para fomentar la inclusión y brindar educación de calidad a alumnos con necesidades especiales. Se posiciona como relevante la organización escolar, incluyendo aspectos como la ubicación espacial dentro del aula, contar con el material didáctico pertinente, estar en aprendizaje continuo, hacer mayor y mejor uso de recursos tecnológicos, establecer comunicación efectiva con el personal de apoyo y padres de familia.

De igual modo, los participantes consideran importante mejorar la actitud docente, así como trabajar en escuelas especiales con personas con discapacidad intelectual graves, sobre todo, transformar la formación docente incluyendo experiencia previa con necesidades especiales y educación sobre los temas relevantes de la inclusión. Algunos discursos alusivos son:

... *“que genial serían aulas grandes, si yo quiero tirarme en el piso con los niños tengo que mover todo y nos queda un círculo chiquito en el centro y ahí estamos hechos bolas... ósea los espacio no nos favorecen para nada”* (Participante 3, mujer, educación primaria)

... *“falta proveer de material, de cursos para los maestros, tener recursos en la escuela, todo lo necesario como lo tecnológico, libros”* (Participante 2, mujer, educación primaria)

... “sería ideal ponernos en contacto frecuentemente con la familia, pues, para estar en sintonía y ponernos de acuerdo de cómo se va a trabajar tanto en casa como en la escuela” (Participante 3, mujer, educación primaria)

3, mujer, educación primaria)

... “si la actitud no es positiva el alumno por más que nosotros tratemos de motivarlo no va a cambiar, debemos mejorar mucho” (Participante 7, hombre, secundaria)

... “yo digo que más que nada en las escuelas especiales deberían de estar niños con un grado alto intelectual” (Participante 2, mujer, educación primaria)

... “falta más experiencia somos más pacientes, les tenemos más paciencia y tenemos más recursos para tratar a este tipo de alumnos” (Participante 10, hombre, educación secundaria)

... “pues creo que más que maestros de apoyo deberíamos tener a personas que presten servicio social, por ejemplo, muchachos de preparatorias, quienes estén para que apoyen con el control del aula (Participante 4, hombre, educación primaria).

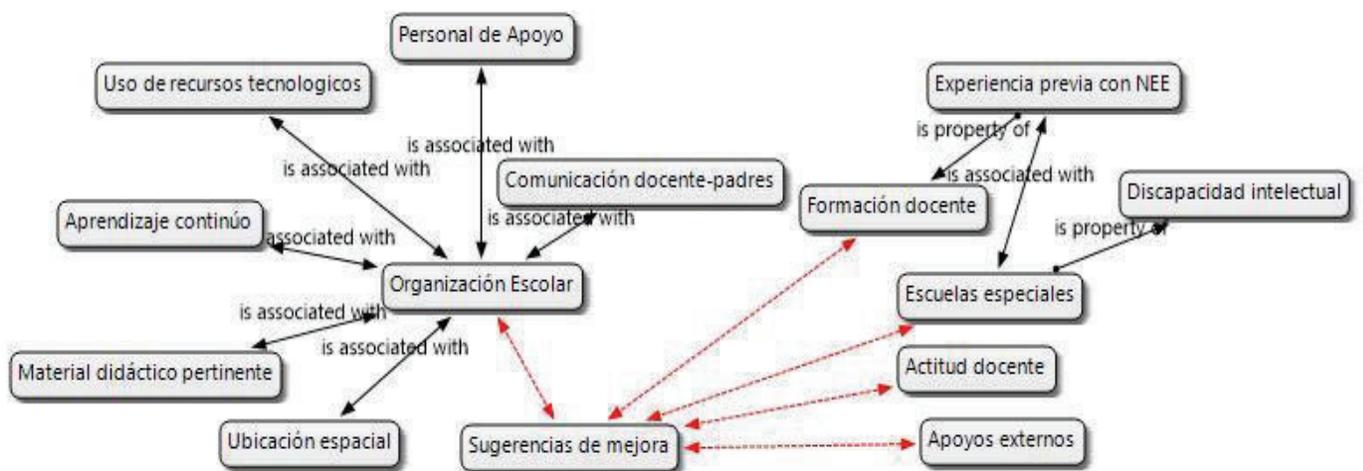


Figura 48. Sugerencia de mejoras

Fuente: Elaboración propia

Es relevante conocer cómo mejorar el proceso educativo por parte de sus principales actores, puesto que una intervención o programa de transformación debe partir siempre de las necesidades detectadas y reportadas por los miembros de la población de intervención, pues acorde Booth y Ainscow (2011), la elaboración de un plan de mejora escolar corresponde a la fase 3 en el proceso del Índice, debe reflejar los objetivos inclusivos y las prioridades identificadas en la etapa 2. La fase 1 corresponde a la iniciación del Índice y la fase 2 al análisis del centro, partiendo de los actores escolares.

A su vez, las sugerencias de los participantes ilustran ser conscientes de la necesidad del cambio, resultado de la reflexión sobre la reflexión en acción, en otras palabras, el análisis final de la situación compleja, puesto que el docente adquirió nuevos conocimientos tras la reflexión en la acción y detecto puntos débiles contextuales y personales (Schön, 1992).

Respuesta Conductual

Referente a estrategias utilizadas, los docentes refieren hacer uso del personal de apoyo, adaptación de actividades, sensibilización, trabajar acorde estilos de aprendizajes, recurrir a recursos tecnológicos, variar los modos de evaluación, realizar trabajo en equipo, modificar el nivel de exigencia en las actividades, realizar técnicas conductuales, así como realizar búsquedas autónomas de estrategias inclusivas en foros de internet. Se exponen en la figura 49.

Se señalan los discursos relevantes:

... “poner al niño a reflexionar de cómo trabajó esta semana, y ¿qué te hubiera gustado hacer?...

Manejo mucho el tratarlo de ligar a cosas que sean significativas para él” (Participante 1, mujer, educación primaria)

... “por ejemplo, para la adaptación curricular yo con un niño llevo un cuadernillo de dos grados anteriores, ejercicios de motricidad para que definan su trazo, trabajar con él desde mi escritorio; y después del recreo irse con las maestras de educación especial para trabajar otros materiales cada dos día” (Participante 3, mujer, educación primaria)

... “trabajamos con los de USAER o algún profesional que nos dice más o menos como debemos llevar a cabo nuestra labor... para evaluar por ejemplos, no le pongo exámenes, a veces con una exposición o bien con un examen oral” (Participante 10, hombre, educación secundaria)

... “Por ejemplo de material, que pones algo ahí para motivar la conducta, y si te puede funcionar una semana, dos semanas y ya después ya no les llama la atención y ya tienes que buscar otro material” (Participante 6, mujer, educación secundaria).

... “primordialmente se trabaja en equipos, si reaccionan de mala manera yo me pongo a platicar con ese niño y les explico que ese niño les pudiera ser de mucha ayuda si lo ponen a hacer algo que a él le guste hacer” (Participante 4, hombre, educación primaria).

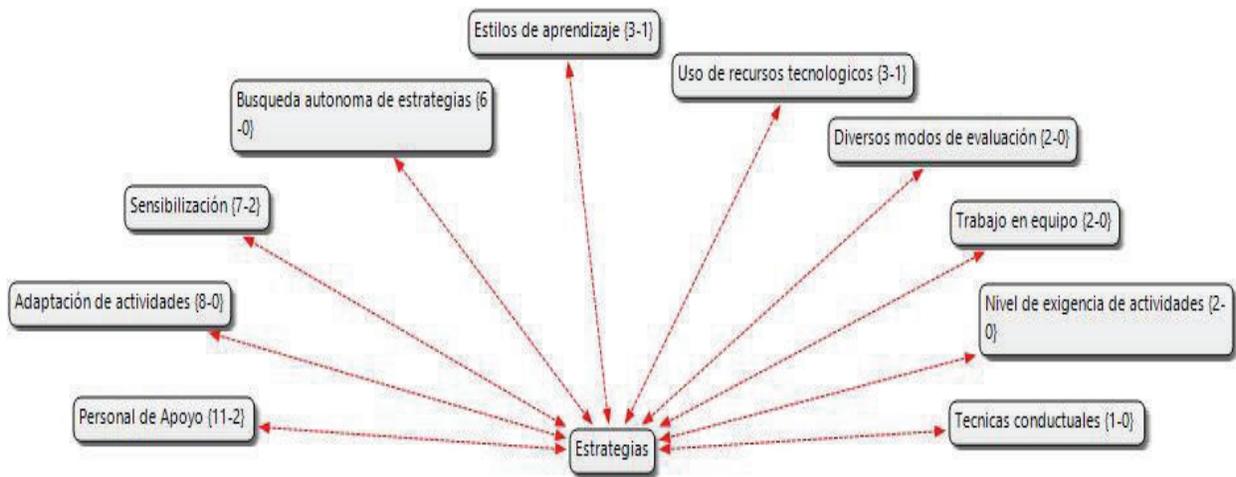


Figura 49. Estrategias utilizadas por los participantes

Fuente: Elaboración propia

Respecto a prácticas para fomentar la inclusión, en la figura 50 se muestra lo referido por los docentes, señalan sensibilizar a los compañeros debido a que la inclusión es una responsabilidad social, así como tratar de utilizar el material didáctico pertinente. Así mismo, reportan ser flexibles en sus horarios, brindar asesorías extras y tratar que los alumnos participen en todas las actividades escolares, incluidas culturales y sociales.

Se presentan enunciados importantes:

... *“saber que es responsabilidad de todos, el decir yo soy parte de esta comunidad escolar y puedo ver en que puedo aportar”* (Participante 1, mujer, educación primaria)

... *“una actividad específica para hablar de inclusión no, pero en todas las actividades que se organicen si van incluidos todos”* (Participante 3, mujer, educación primaria).

... “pláticas con los alumnos, sobre todo los más grandes para que ellos mismo acepten a esos niños que llegaron con alguna discapacidad” (Participante 5, mujer, educación primaria)

... “se modifican los horarios también de acuerdo con las necesidades de estos niños, entonces yo creo que si está haciendo cosas por la inclusión”.
(Participante 6, mujer, educación secundaria)

... “hablar de eso en los consejos técnicos, y hacer que los niños convivan con otros con condiciones diferentes” (Participante 9, mujer, educación secundaria).

... “los sábados ellos vienen a clases extras, tienen mucha mancuerna con los papas y se les da mucho seguimiento a sus clases por fuera” (Participante 8, mujer, educación secundaria).

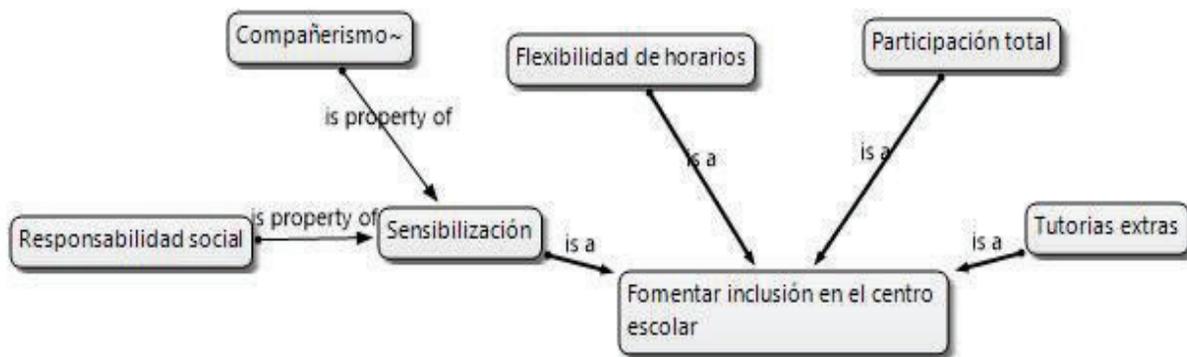


Figura 50. Prácticas para fomentar la inclusión del centro escolar

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados exponen que, a pesar de existir actitud ambivalente por parte de los participantes, la intención conductual de ser inclusivos y fomentar la inclusión se encuentran presentes en su labor. Así mismo, las estrategias utilizadas por los docentes en el aula son

características del aula inclusiva, Gento (2008), Echeita (2007) y Booth y Ainscow (2002) las indican: Adecuaciones al currículo acorde las necesidades de cada alumno, flexibilidad en organización, currículo, didáctica y evaluación, apoyo dentro del aula, reflexión donde se valore la diversidad, instrucciones acorde competencias de cada alumno, promoción de comprensión de diferencias individuales.

Dichos autores también señalan la importancia de reglas del aula: trato justo e igualitario, característica faltante en el discurso de los participantes. Respecto al centro escolar, se observa que, a pesar de pretender adaptarse para atender las diversas necesidades, aún hay un largo camino por recorrer, pues acorde las características del centro escolar inclusivo señaladas por Gento (2008), Echeita (2007) y Booth y Ainscow (2002), la mayoría de ellas se encuentran ausentes.

Es importante agregar, Rosenberg y Hovland (1960) señalan que las respuestas conductuales de los participantes no determinan su efectividad o aplicación en un 100%, o bien, no determina ser resultado de actitudes favorables en los otros componentes debido a los siguientes factores:

1. Existen también factores contextuales que afectan la respuesta conductual de los participantes, algunos mencionados: falta de material didáctico, poca organización entre personal de apoyo, falta de preparación, problemas de conducta, entre otros aspectos que limitan o repercuten en la conducta del docente dentro del aula.

2. La norma subjetiva, la cual hace referencia a la percepción de la presión social de realizar ciertas conductas al ser un actor relevante dentro de un ámbito contextual importante, en este sentido, el incumplimiento de las normas subjetivas no indica un castigo institucionalizado, pero sí recriminación social.

Actitud docente ante la inclusión

El análisis de los discursos permitió detectar variables, que, desde la visión de los participantes, influyen en la actitud negativa o positiva hacia la inclusión, se exponen en la figura 51. Dentro de la actitud positiva, los participantes hicieron mención a ser un ejemplo a seguir en la comunidad escolar, influyendo en el compañerismo y la implicación del alumno, donde si el docente se muestra motivado a trabajar, el alumno y compañeros responderán de modo similar, también se hace mención a la importancia de la vocación docente y la motivación hacia su trabajo.

Respecto a una actitud negativa, los participantes mencionan influir los prejuicios ya que predisponen al docente ante una necesidad especial, mencionan también la dificultad de aprendizaje, la ignorancia, desinterés y conformismo de colegas, puesto que causan problemas socioemocionales en los alumnos con necesidades especiales; sugieren también impactar en la implicación del alumno de manera negativa.

Se destacan los siguientes discursos alusivos:

... *“el docente es el mero mero, los alumnos hacen lo que el docente hace, si ven que los hacemos menos, ellos lo hacen, si ven que les ayudamos, ellos lo hacen”* (Participante 2, mujer, educación secundaria).

... *“cuando yo empecé a trabajar me di cuenta de que los niños trabajan de acuerdo con las actitudes que traen los maestros, o sea, si uno lo trata bien, lo motivo, el niño te trabaja”* (Participante 4, hombre, educación primaria).

... *“Si el niño tiene ganas, si sabe que tiene una barrera y el mismo quiere romperla o salir adelante, la actitud es muy importante para eso”* (Participante 5, mujer, educación primaria).

... “nos hacen a nosotros realizar un reporte de cuáles son los niños especiales, por ejemplo, o cuales son los niños con mala conducta... eso de alguna manera te predispone como maestro, o sea es bueno, pero también es malo” (Participante 3, mujer, educación primaria)

... “el alumno que me tiene que reconocer me reconoce y el que no, pues no me afecta la verdad, yo vengo a realizar mi trabajo” (Participante 7, hombre, educación secundaria).

... “si el maestro no está abierto, no quiere participar, no quiere modificar... es muy notorio, si no ponen de su parte pues no se puede hacer nada” (Participante 6, mujer, educación secundaria).

... “muchos maestros lo hacen, ni si quiera batallan, los justifican y los pasan, aunque no aprendan nada” (Participante 8, mujer, educación secundaria).

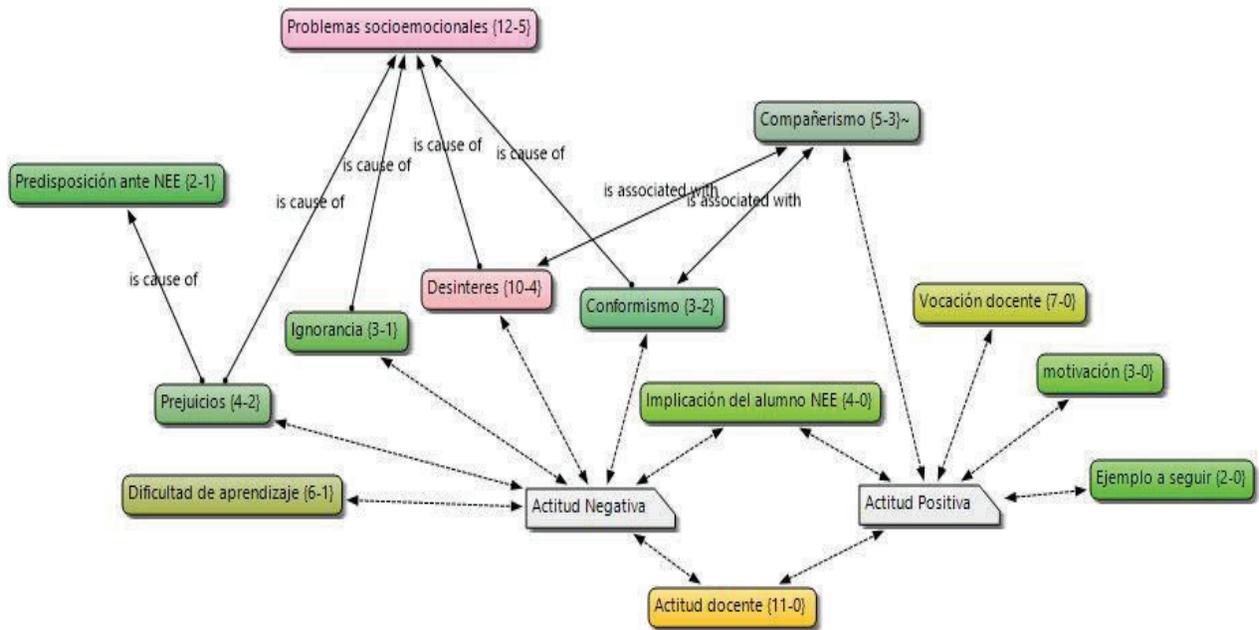


Figura 51. Actitud docente e inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, se permitió relacionar las variables sexo, tipo de formación y género respecto a la actitud del docente ante la inclusión según las opiniones de los docentes. En la figura 52 se ilustra que, respecto al tipo de formación, los participantes refieren mayor experiencia con necesidades especiales en aquellos formados en escuelas especiales, sin embargo, mencionan que la actitud del docente es también importante, así como la búsqueda autónoma de estrategias y la exigencia personal ante su labor. Un ejemplo es el siguiente discurso:

... *“ellos si conocen sobre el tema y nosotros pues a lo que uno mismo busca o lo que nos dicen en los consejos técnicos”* (Participante 9, mujer, educación secundaria)

... *“puede tener más dinámicas o más experiencia... pero pues nosotros también lo podemos hacer con una simple capacitación”* (Participante 7, mujer, educación secundaria)

Con relación al género, los participantes refieren no existir relación, si no ser cuestión de actitud y vocación docente:

... *“Todo depende de la vocación y las ganas que le pongan”* (Participante 1, mujer, educación primaria)

Mientras que en cuestiones de edad se encontraron opiniones ambivalentes, algunos docentes consideran que aquellos con mayor experiencia tienen más tolerancia para trabajar, mientras que otros opinan que están desinteresados, al igual que aquellos con poca experiencia, pues lo asocian con su formación y la poca experiencia con necesidades especiales:

... *“los que tenemos más experiencia somos más pacientes, les tenemos más paciencia y tenemos más recursos para tratar a este tipo de alumnos”* (Participante 10, hombre, educación secundaria)

... *“los maestros nuevos que tienen menos experiencia son muy descuidados, son muy distraídos y no les ponen atención a estos alumnos”* (Participante 10, hombre, educación secundaria)

... *“en la actualidad el maestro trabaja más por lo que le dicta la forma de educar, ya no viene a trabajar en como él va a realizar su trabajo, si no que ya viene dictado con lo que va a hacer, si lo tienes que pasar... pásalo”* (Participante 7, hombre, educación secundaria)

... *“ya hay maestros que tienen sus 30 o 28 años de servicio y ya no quieren nada”* (Participante 3, mujer, educación primaria)

De igual modo, algunos participantes consideran que la edad no es un inconveniente para trabajar con alumnos especiales, más bien es cuestión de actitud, vocación y exigencia personal:

... *“depende del maestro y de cómo sea creo, más que de la edad del carácter tal vez”*
(Participante 9, mujer, educación secundaria).

... *“la actitud es la que te va a hacer que lo saques adelante y no la experiencia”* (Participante 3, mujer, educación primaria)

... *“la edad... no es cierto, lo que si es cierto es la manera de pensar de cada maestro”*
(Participante 4, hombre, educación primaria).

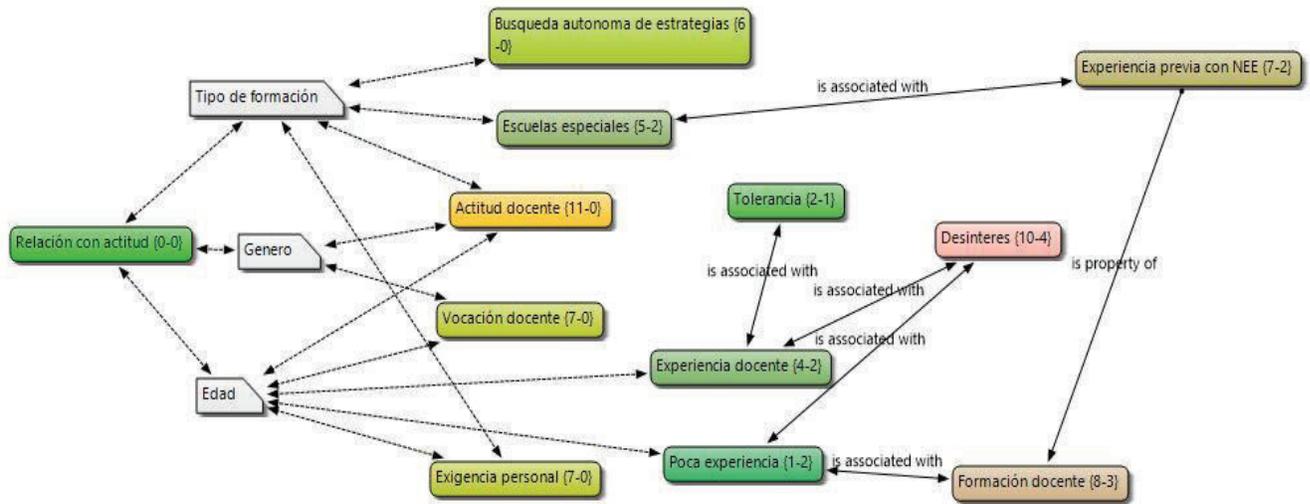


Figura 52. Variables relacionadas con actitud

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados exponen que los maestros son conscientes de la importancia de una buena actitud para realizar su labor, así mismo, son capaces de identificar qué factores pueden ser consecuentes en ellos una mala actitud (por ejemplo, prejuicios, desinterés, desinformación, la condición del alumno). Siguiendo a Schön (1992) y Booth y Ainscow (2011) la identificación de dichos conflictos permite al docente entrar en reflexión sobre cómo afecta su labor y personas implicadas, así como reflexionar e indagar en aspectos necesarios para mejorar su práctica.

De igual modo, Ainscow (2005) refiere que la actitud del docente tiene un impacto importante en los demás actores del centro educativo, por lo cual es necesario renunciar a la visión de que las diferencias representan un déficit, capacitar profesores y dotar centros escolares de recursos adecuados. También es importante conocer que la actitud que se adopta sobre la inclusión varía según las expectativas sociales que se tienen sobre la práctica docente, respondiendo en ocasiones por deshabilidad social en vez de vocación.

5.3 Triangulación de datos

La triangulación de datos metodológica tiene como objetivo comprobar la validez y fiabilidad de información recaudada en el método mixto, ya que, al ser complementarios, combinarlas permite obtener una visión del fenómeno estudiada amplia, así como detectar limitaciones en la investigación. También se contrasta con información teórica, con la finalidad de enriquecer los resultados con base al enfoque interdisciplinar de la presente.

- *Actitud docente ante la inclusión educativa*

Los resultados obtenidos en la fase cuantitativa indican que los participantes muestran actitudes ambivalentes ante la inclusión educativa – $x = 2.46$ -, es decir, tienen evaluaciones contrarias ante el fenómeno. Dicho resultado es evidente en el discurso de los docentes, pues concuerdan que tiene ventajas para los alumnos, pero desventajas para ellos por la carga laboral y responsabilidad que representa.

De igual modo, dicha ambivalencia actitudinal se aprecia en los participantes al referir la población que debe ser incluida, dejando de lado alumnos que cuenten con una discapacidad intelectual grave, y demostrando la falta de acciones escolares que apoyen su labor.

Dichos resultados similares a lo ocurrido en otras partes del país, por ejemplo, en el Estado de México los docentes sostienen la necesidad de educar inclusivamente, concientizar y sensibilizar ante las diferencias y promover el desarrollo óptimo de todos los niños/as y jóvenes, sin embargo, es necesario derribar las limitantes que existen en ellos y en los centros escolares para que la inclusión educativa sea la oportunidad de formar nuevas sociedades y no una visión utópica debido a la demanda de trabajo que conlleva (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012)

En cuanto a los componentes de la actitud, se encontró inconsistencia en resultados cuantitativos y cualitativos en la *respuesta cognitiva* que según la media es favorable ($x = 3.89$),

sin embargo, al profundizar en los reactivos de la escala y el discurso de los docentes se encuentra una vez más ambivalencia, debido a que refieren tener ventajas para el alumno con necesidades especiales al brindar la oportunidad de aprendizaje y desarrollo dentro de un ambiente heterogéneo y no en una escuela “especial”, e inclusive ser un aprendizaje para ellos como maestros y seres sociales.

No obstante, consideran la posibilidad de ser perjudicial para los otros alumnos al causar problemas de conducta o descuido del aula por parte del docente por el tiempo y atención que el alumno con necesidades especiales requiere. Así mismo, existe en el imaginario de los participantes la reflexión de no estar preparados para la inclusión de estos alumnos en escuelas regulares, así como exigir un cambio a nivel cultural y social, donde todos los actores escolares se vean involucrados y se realicen transformaciones escolares.

Bajo esta perspectiva, Díaz et al (2010) refieren que las creencias de los maestros impactan en sus percepciones y juicios, afectando a su vez su actuación en el aula, así como ser parte esencial para mejorar profesionalmente al permitir reflexionar críticamente sobre sus conocimientos y práctica pedagógica. Al igual que Schön (1992), Díaz et al (2010) agregan que la reflexión debe ser visualizada como un proceso que forma parte de la educación, brindado al docente confianza para elegir diferentes opciones pedagógicas y evaluar su eficacia. A su vez señalan que el éxito o fracaso del cambio educativo dependerá en gran medida del modo que sus actores educativos interpreten, analicen, y expresen los cambios propuestos.

En cuanto a la *respuesta evaluativa*, la media indico actitud neutral ($x= 2.58$) lo cual indica que los participantes no indicaron actitudes negativas o positivas en cuanto valoraciones y/o emociones hacia la inclusión dentro del contexto escolar. De igual modo, la encuesta expone ambivalencias

actitudinales, ya que al igual que en la respuesta cognitiva, existe inquietud en como la inclusión afecta el proceso académico de los compañeros, pero no se niega ser injusto tenerlos en un espacio educativo segregado.

Este dato resulta interesante, ya que al compararlo con los resultados cualitativos se confirma una respuesta evaluativa más que ambivalente, negativa por los siguientes motivos:

1. Se detectan ventajas en cuanto al desarrollo del alumno con necesidades especiales y formación de sociedades inclusivas debido a la sensibilización que la inclusión provoca, sin embargo, se expresan desventajas respecto a la praxis docente, señalan poca preparación en el ámbito inclusivo y falta de apoyo por parte del centro escolar, así como sentimientos de incapacidad, problemas de conducta e injusticia para los compañeros regulares debido al tiempo y atención que demanda el alumno especial.

2. Se exponen barreras de inclusión en el centro escolar, pues los maestros señalan existir desinterés, ignorancia y desinformación sobre las necesidades especiales en todos los miembros de la comunidad escolar, así como existir déficit en acciones escolares relacionados con falta de recursos didácticos, humanos y de infraestructura, organización escolar, gestión de tiempos, grupos de trabajo grandes y falta de capacitación.

3. Se evidencia un grado de inconformidad relevante respecto a la formación académica de los participantes, ya que expresan haber tenido escasa o nula sobre las necesidades especiales, diversidad e inclusión, por lo que tienen la percepción de ser incapaces para brindar educación de calidad a esos estudiantes, sufrir de estrés laboral y en ocasiones caer en el conformismo de su praxis. Así mismo valoran necesario desarrollar tolerancia, estar en aprendizaje continuo, y ser más exigentes con ellos mismos como docentes.

Acorde con autores como Ruiz, (2010), Chiner, (2011), Tenorio (2011), Verdugo y Rodríguez, (2012), Bravo (2013), Molina (2015), Rodríguez (2017), Angenscheidt y Navarrete (2017), Muñoz, et al (2018), y Figueroa et al (2019) indican la existencia de actitudes negativas hacia los aspectos mencionados en diversas partes del mundo, por lo que en ocasiones los maestros muestran resistencia a trabajar con necesidades intelectuales y considerar afectar la calidad de la educación.

De igual modo, Molina (2015), Nadal et al (2016), Campa y Contreras (2018) concuerdan y añaden como mayor influencia en una mala actitud y práctica en el aula las condiciones educativas deficientes en que se encuentran la mayoría de los centros escolares, por lo que demandan mayor implicación gubernamental para el mejoramiento de infraestructura, mobiliario, recursos, capacitaciones, etcétera.

Por otro lado, se observa que la respuesta conductual es desfavorable $-x= 1.88-$, donde acorde los resultados cuantitativos no existe el tiempo suficiente para atender las necesidades especiales en el aula, así como tampoco haber preparación en los docentes, aspectos reflejados en el discurso de los participantes al mostrarse inconformes con su práctica, tal como se expuso en respuesta evaluativa.

Así mismo, los participantes reportan hacer uso de diversas estrategias para educar al alumno/a diversa, a su vez, los participantes reportan no son efectivas todo el tiempo, por lo que es necesario reflexionar las estrategias empleadas y probar nuevas para conocer la manera en que el alumno se adapte mejor a la actividad. También refieren la importancia de la sensibilización como individuos, ya que sólo así los compañeros y demás miembros de la comunidad escolar aceptarán al alumno diverso y su práctica será más amena.

Es importante remarcar que la respuesta conductual no determina una conducta concreta, sino que también hace referencia a la intención de actuar (Rosenberg y Hovland, 1960), por lo que la expresión de realizar estrategias inclusivas no garantiza que funcionen, especialmente cuando existen barreras contextuales, cómo las condiciones escolares, para brindar educación de calidad. De ahí nace la importancia de poner en práctica las políticas inclusivas que establecen los recursos y acciones que deben existir en los centros educativos para dotar de herramientas y conocimiento a los actores escolares, políticas existentes a nivel estatal, nacional e internacional.

El panorama expuesto muestra como la actitud no es un aspecto psicosocial lineal, si no, es un aspecto psicosocial complejo, donde la inconsistencia se debe a factores individuales y contextuales, donde acorde Díaz et al (2010) se basa en información cognitiva, evaluativa y conductual, que, a su vez, se ve influenciada por cogniciones, evaluaciones e intenciones de conducta y la conducta misma o de otros actores sociales, por lo que es inconsistente y cambiante.

De igual modo es importante cuestionarse ¿realmente la actitud ambivalente, mayormente negativa es debida a factores externos en lugar de influir factores internos como prejuicios o creencias que omitieron o no aceptan? Por esto, es importante no descartar el sesgo por deseabilidad social dentro de la investigación. Según Cronbach (1946) la deseabilidad social se presenta cuando los participantes tienen como objetivo dar una imagen positiva de sí mismos, u obtener aprobación social de sí mismos por lo que tienden al engaño en la recogida de datos, por lo que es importante no descartar la posibilidad de que la ambivalencia actitudinal, y la actitud negativa hacia la respuesta conductual este moderada por creencias, prejuicios o expectativas bajas por parte del docente hacia los alumnos/as con NEE.

- *Uso de estrategias inclusivas en el aula*

La comparación de datos cuantitativos y cualitativos permite observar que los participantes hacen uso de estrategias inclusivas en el aula de forma frecuente, entre ellas destacan la adaptación de actividades y la sensibilización ante la inclusión en alumnos, ambas en resultados cuantitativos y cualitativos. No obstante, se observa dificultad en el discurso para explicar o referir que prácticas o estrategias didácticas realizan con los alumnos que requieran una atención personalizada.

De igual modo, existe similitud respecto al uso de material didáctico diverso y pertinente acorde las necesidades de los alumnos, el cual obtuvo un amplio rango de respuestas en la escala y a su vez el discurso de los participantes evidencio ser faltante el uso de material didáctico en las instituciones. También se pueden apreciar coincidencias respecto a la estrategia “uso de utilización de recursos”, pues el poco uso de herramientas como personal de apoyo, modificar el nivel de exigencia de actividades y uso de recursos tecnologías, así como la demanda de progresar en dichos aspectos fueron evidentes.

Dichos resultados pueden ser consecuentes del escaso o nulo conocimiento de estrategias didácticas para atender la diversidad, o bien ser producto de las condiciones inapropiadas de los centros escolares, o una inapropiada formación académica. Siguiendo a la UNESCO (2001) la preparación adecuada de docentes es un factor clave para la inclusión, es necesario crear programas de formación inicial de actitudes positivas hacia la diversidad que promueva guías, seminarios y capacitaciones pedagógicas que permitan al personal académico responder a las necesidades especiales.

Otro aspecto relevante para la praxis docente en el contexto inclusivo es la integración en escuelas regulares de docentes formados en escuelas especiales para brindar y coordinar apoyo, así como contar con psicólogos, terapeutas de lenguaje, entre otros actores esenciales para la

diversidad (UNESCO, 2001). Es importante considerar también que la práctica educativa del docente se puede ver permeada por aspectos sociales, infraestructura inadecuada, organización escolar, falta de recursos personales y materiales, así como la escasa o nula participación de las personas con necesidades especiales (Booth y Ainscow 2002, SEP, 2018).

Es importante no descartar la posibilidad de sesgo debido a la deseabilidad social, pues resulta interesante que el escaso uso de ciertas estrategias didácticas inclusivas recaiga únicamente en factores externos al docente, pues acorde Booth y Ainscow (2002) también puede ser consecuente de aspectos personales, como: expectativas creadas sobre las competencias de los alumnos, creencias sobre la discapacidad o problemas educativos, y experiencias desagradables con personas con necesidades especiales.

- *Influencia de actitud docente en el uso de estrategias inclusivas*

Siguiendo el significado de actitud en la psicología social, se estima una actitud podría ser favorable o desfavorable según la evaluación de sus competentes que a su vez orientaran la intención de realizar determinadas acciones (Rosenberg y Hovland, 1960). En este sentido se permite suponer que una actitud positiva hacia la inclusión influirá en el uso de estrategias didácticas inclusivas, pues Ainscow y Booth (2000) señalan que la mejor manera de utilizar estrategias para adaptar actividades en alumnos con necesidades especiales es a partir de la actitud del docente, siendo idónea una actitud favorable al cambio y a la diversidad.

Sin embargo, se ha observado que los participantes tienden a mostrar actitudes ambivalentes hacia la inclusión, con mayor inclinación hacia una actitud desfavorable y aun así referir hacer uso de estrategias inclusivas. Los resultados cuantitativos se acercan a esta situación, pues la correlación entre actitud y uso de estrategias fue moderadamente significativa (.605) en correlación

de Pearson), donde las estrategias que se relacionan con mayor fuerza a la actitud son la utilización de recursos (.579*) y la reflexión de la diversidad (.488).

Comparando con los resultados cualitativos, podemos deducir una explicación para los datos expuestos por la correlación de Pearson. Los participantes muestran actitudes ambivalentes y uso de estrategias inclusivas, que acorde el discurso su praxis es valorada como pobre, insuficiente, y negativa, donde aparentemente el causante son las condiciones laborales y su formación docente. Bajo este panorama, podemos deducir que los docentes encuentran valoraciones contrarias hacia la inclusión en el centro escolar, donde desafortunadamente prevalecen actitudes negativas, sin embargo, existe la intención de actuar y atender a esos alumnos, pues valoran que es beneficioso para ellos y es importante mostrar ante ellos una actitud positiva para motivar el trabajo en el aula.

No obstante, dicha intención de acción y acciones realizadas son valoradas negativamente, pues los docentes refieren no ser suficientes para que el alumno avance de modo eficaz dentro del centro escolar, pues no cuentan con las condiciones escolar y profesionales.

En otras palabras, se establece que la actitud del docente influye en el uso de estrategias inclusivas, pero no de forma absolutista, más bien en la calidad o eficacia de la práctica, donde se involucra no sólo la actitud del docente hacia la inclusión, si no también hacia el centro escolar y condiciones de trabajo. Santiago et al (2015) refiere que no contar con los recursos necesarios para atender las necesidades educativas especiales no garantiza la inclusión, ni la igual de oportunidades, aun cuando maestros se encuentren dispuestos a atender dicha población (Booth y Ainscow, 2000)

- *Factores que determinan la actitud docente ante la inclusión y uso de estrategias*

Acorde la literatura existen factores que influyen en la actitud del docente ante la inclusión de alumnos con necesidades especiales en el centro escolar, entre ellos el género, la etapa educativa, edad, años de experiencia, formación docente, y contacto anterior con necesidades educativas especiales (Chiner, 2011). Sin embargo, la metodología mixta arrojó que en la población de estudio estos factores no determinan su actitud o el uso de estrategias, a excepción de los siguientes:

1. Etapa educativa, siendo los docentes de educación secundaria quienes puntuaron mejor actitud ante la inclusión, sin embargo, el discurso indica que esta cuestión no es relevante en cuanto al uso de estrategias inclusivas, sino que dependerá de la actitud del docente y su vocación.

2. Experiencia previa con personas con necesidades especiales, en este punto se encontró un aspecto interesante, ya que en la metodología cuantitativa los participantes con mejor actitud son aquellos que no han tenido experiencia, por otro lado, la metodología cualitativa indica que los docentes creen necesario haber tenido experiencia durante su formación docente para mejorar su actitud y estrategias didácticas, siendo un factor asociado mayormente a su formación académica.

3. Formación docente y condiciones laborales, cabe señalar que estos aspectos no fueron medidos durante la fase cuantitativa, sin embargo, tuvieron gran peso en el discurso de los participantes, siendo uno de los factores que más influye en su actitud y la calidad de las estrategias didácticas utilizadas en el aula.

Esta situación cobra sentido, pues es evidente en diversas investigaciones y señalada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, puntualmente: las acciones y medidas realizadas para atender poblaciones vulnerables muestran las mayores carencias en material y métodos educativos, organización escolar, infraestructura e idoneidad de docentes.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

6.1 Conclusión y discusión

Acorde los datos obtenidos mediante la metodología mixta, objetivos planteados, preguntas e Hipótesis de investigación, se permitió dar explicación al rol docente ante la inclusión de alumnos con necesidades especiales en escuelas regulares de Hermosillo, Sonora.

Respecto al primer objetivo específico se detectaron actitudes ambivalentes ante la inclusión, es decir, se expresan posturas positivas y negativas asociadas a la percepción de no tener la suficiente preparación, estar desinformados sobre inclusión y necesidades especiales, así como valorar las acciones y condiciones escolares como poco favorables para ejercer su labor.

Ante esto Infante (2010) señala que la deplorable realidad en los centros educativos permea la práctica docente posicionándolos en situaciones complicadas, cuestión que concuerda con las opiniones de los participantes y la literatura, pues exponen la realidad de la educación en México, donde pues las condiciones de trabajo, la falta de recursos y la escasa capacitación que los docentes reciben repercuten de manera negativa en sus prácticas, y por ende no garantiza inclusión ni igualdad de oportunidades para sus alumnos (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012; Valenzuela, et al., 2014; Nájera, et al., 2015; Campa, 2017, González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Lo anterior refiere al componente conductual de la actitud, que acorde con Rosenberg y Hovland (1960) se ve reflejado en el comportamiento, intención o disposición a realizar acciones ante determinado objeto o fenómeno, que en este caso es la inclusión de alumnos con características particulares o problemas especiales.

En cuanto al segundo objetivo, se encontró que los docentes tienden a hacer más uso de estrategias de reflexión de la diversidad, estrategias didácticas y estrategias de organización, entre ellas la sensibilización hacia sus compañeros, uso de diversas estrategias, uso de recursos tecnológicos, adaptación de evaluaciones, adaptación al orden espacial del aula, entre otros aspectos.

Sin embargo, las valoraciones docentes hacia el uso de estrategias son negativas, ya que consideran no realizar las suficientes o pertinentes debido a la falta de material didáctico, a tener pocos recursos tecnológicos, no establecer relación efectiva entre docentes y personal de apoyo, y tener una carga laboral excesiva, por lo que refieren sentimientos de incapacidad, impotencia, desinterés y/o conformismo ante la adaptación.

En este sentido, es importante que el docente sea capaz de analizar y reflexionar sus acciones para modificarlas, pues la reflexión es necesaria para mejorar como profesional y responder de modo efectivo ante los retos de la inclusión (Schön, 1992).

Con relación al tercer objetivo, se encontró que existe relación entre la actitud y el uso de estrategias inclusivas, sin embargo, dicha relación no es determinante, pues a pesar de que los participantes mostraron actitudes ambivalentes el uso de estrategias inclusivas fue desfavorable. Es correcto que los participantes reportan el uso de estrategias inclusivas, sin embargo, la evaluación hacia ellas y sus resultados son negativos. Así mismo, se observa mayor relación en el uso de recursos y reflexión sobre la diversidad con la actitud docente.

De igual modo, los docentes reportan que la actitud del docente es indispensable, pues es importante al “ser un ejemplo a seguir” para los alumnos, por lo que deben mantenerse motivados

y sensibilizar a sus compañeros para que su labor sea efectiva y los alumnos especiales sean incluidos.

Bajo este panorama, se destaca a Gento (2006), quien señala ser evidente la diversidad de personas, sin embargo, su aceptación requiere un cambio en la actitud social, especialmente en la educación. No obstante, la realidad educativa ilustra que los docentes optan por una actitud no favorable a la inclusión, generalmente debido al desconocimiento o poco acceso a técnicas, estrategias y recursos pertinentes, concordando con la realidad de los participantes.

Referente al cuarto objetivo, los participantes permitieron apreciar cierta contradicción en cuanto a la literatura, pues autores como Chiner (2011), Verdugo y Rodríguez (2012), Buenestado (2015) y Muñoz, et al., (2018), refieren que la actitud del docente se asocia a factores como el género, edad, etapa educativa impartida, años de experiencia y experiencia previa con personas con NEE. Pero en los participantes se encontró que no existe relación entre el sexo y la edad en cuanto a su actitud ante la inclusión, pues según las entrevistas realizadas la actitud dependerá de su vocación docente y exigencia personal.

En cambio, se detectó relación entre el nivel de educativo y la actitud, por lo que podría considerarse factor asociado. Los participantes con actitud favorable pertenecen a educación secundaria, contradiciendo una vez más la literatura, pues ésta señala coloca a docentes de educación primaria con mejor actitud ante la inclusión, siendo en educación secundaria donde los docentes tienen conductas de evitación hacia los alumnos con NEE (Verdugo y Rodríguez, 2012; Bravo, 2013).

También se observó relación entre la experiencia previa con personas con necesidades especiales, el tipo de formación y la actitud, donde Casanova (2011), Tarraga, et al (2013),

Buenestado (2015) y Mishra, et al, (2018) hacen referencia a que la experiencia previa es un elemento importante para mostrar actitudes positivas ante la inclusión, puesto que la educación social se da conviviendo con lo diferente y solo se acepta lo que se conoce.

El aspecto mencionado coincide con lo señalado por los participantes en las entrevistas, pues expresaron deseos de experiencia con necesidades especiales durante su formación docente u otra etapa de vida. No obstante, los resultados cuantitativos indican que los docentes que muestran mejor actitud son los docentes que no tuvieron experiencia previa con personas con alguna necesidad especial.

Por lo que concierne al quinto objetivo, no se encontraron relaciones significativas en el género, nivel educativo impartido, experiencia previa con NEE, tipo de formación, y el uso de estrategias inclusivas, pues acorde con expresiones de los participantes dependerá más de su actitud, sin embargo, cabe señalar que los datos cuantitativos indican uso de estrategias inclusivas, aun cuando la actitud no es del todo favorable.

No obstante, se detectaron diferencias significativas en cuanto a la edad y años de experiencia, pues los docentes jóvenes y menor experiencia recurren con mayor frecuencia al uso de estrategias inclusivas, como mayor uso de material didáctico, personal de apoyo. Sin embargo, los resultados de las entrevistas indican que los docentes perciben que la edad no determinará las estrategias utilizadas, si no su actitud y vocación, aun así, consideran importante los consejos de docentes con más años de experiencia al momento de contar con un alumno que requiera educación adaptada.

A cerca de las preguntas de investigación, es importante señalar que lo mencionado permite responder a las siguientes cuestiones: 3) ¿El docente emplea estrategias de inclusión en el aula?, 4)

¿existe relación entre la actitud del docente y el uso de estrategias de inclusión en el aula? Y 5) ¿El uso de estrategias de inclusión varía según edad, género, años de experiencia docente, formación y/o experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales?

Por lo que se procede a dar respuesta las preguntas restantes. En cuanto a la primera pregunta de investigación, se permitió detectar que para el docente hablar de inclusión es un reto que impacta la vida de toda la comunidad escolar, pues además se implicar adaptaciones de actividades, dificultad de aprendizaje, señalan ser un apoyo emocional para los alumnos con necesidades especiales, pues es importante brindar el sentido de pertenencia, darles las mismas oportunidades de aprendizaje y lograr la inclusión por parte de los compañeros del alumno, por lo que en ocasiones lo consideran una carga laborar excesiva acompaña de sentimientos de incapacidad.

De igual modo, señalan que la inclusión de alumnos con diversas capacidades les ha permitido reflexionar sobre la importancia de su labor docente y la deplorable calidad de acciones escolares ante tal reto, que generalmente afectan su trabajo. Esto indica que el docente es consciente de su papel como líderes sociales, así como confirmar la complejidad de la práctica docente señalada por Schön (1992).

En consideración a la segunda pregunta de investigación, los docentes valoran que la inclusión de alumnos con necesidades especiales en escuelas regulares tiene ventajas y desventajas, donde la mayor ventaja es el sentido de pertenencia que se le brinda al alumno y la sensibilización que se da en el centro escolar. A su vez, los docentes consideran que la mayor desventaja es el sentimiento de incapacidad que los invade.

También refieren que una de las mayores barreras para la inclusión son las acciones del centro escolar (incluyendo directivos, personal de intendencia, padres de familia, entre otros), la desinformación sobre necesidades especiales y el desinterés por aprender.

Dichos aspectos se ven reflejados en la evaluación de la práctica docente, puesto que refieren no estar preparados, sentir una carga laboral excesivo, impotencia, estrés e inclusive desinterés, así como estar desconformes con otros aspectos como los problemas de conducta y la dificultad de aprendizaje que tienen los alumnos. Bajo este panorama y con base a la teoría de Rosenberg y Hovland (1960), dichas respuestas evaluativas evidencian una actitud poco favorable hacia la inclusión, especialmente hacia su labor docente y el apoyo brindado por el sistema educativo.

Por lo que respuestas expresadas como impotencia, conformismo o desinterés son el reflejo del escaso conocimiento sobre cómo incluir a alumnos especiales, y/o prejuicios sobre éstos, así como la evaluación negativa del apoyo recibido y el resultado de su práctica docente, viéndose implicadas las diversas respuestas de la actitud, que en este caso han sido desfavorables.

Del mismo modo, lo expresado por los participantes concuerda con Booth y Ainscow (200) señalan las bases de una escuela inclusiva, pues los docentes reflejan la necesidad de modificar la cultura, política y cultura escolar entorno a la inclusión para tomar las acciones necesarias para el cambio escolar.

Se debe agregar que las Hipótesis de investigación que se aceptan son las siguientes:

H₁: La actitud del docente hacia la inclusión de alumnos con NEE influye en el uso de estrategias inclusivas dentro del aula.

H₀₂= El sexo del docente no determina su actitud o uso de estrategias ante la inclusión.

H_{3a}= El nivel impartido por los docentes es un factor que influye en su actitud ante la inclusión

H₀₃= El nivel impartido por los docentes no se relaciona con su actitud ante la inclusión

H_{03e}= El nivel impartido por los docentes no se relaciona con el uso de estrategias inclusivas en el aula.

H₀₄= La experiencia previa con personas con necesidades especiales no influye en la actitud del docente ante la inclusión y/o en el uso de estrategias inclusivas en el aula *

H_{5e}= Los docentes jóvenes hacen mayor uso de estrategias inclusivas en el aula que los docentes de edad avanzada

H_{05a}= La edad del docente no influye en su actitud ante la inclusión

H₀₆= La formación académica del docente no se relaciona con su actitud ante la inclusión y/o el uso de estrategias inclusivas en el aula *

H₀₇= Los años de experiencia laboral no se relaciona con la actitud del docente ante la inclusión

H_{7e}= La experiencia laboral influye en el uso de estrategias inclusivas en el aula

H_{07a}= Los años de experiencia laboral no se relaciona con la actitud del docente ante la inclusión

Con base a lo establecido, se concluye que los participantes la inclusión educativa es un reto, pero sobre todo una responsabilidad social que no debe recaer únicamente en el trabajo del

profesorado. Así mismo, los docentes expresan que mantener una actitud positiva es la clave, puesto que son el ejemplo por seguir de los alumnos, los mantienen motivados y refleja su vocación docente, sin embargo, es complicado mantenerse positivos todo el tiempo.

Mientras que una actitud negativa trae consecuencias como el fomento de prejuicios, la ignorancia, desinterés y conformismo por parte del docente, causales de dificultad de aprendizaje, problemas emocionales y un compañerismo poco deseado.

Bajo este panorama, se deduce que la actitud de los docentes ante la inclusión es ambivalente: positiva en cuanto al componente cognitivo, pues trae beneficios sociales y negativa en cuanto al componente evaluativo y conductual debido a las acciones escolares, especialmente por los docentes de educación primaria y en aquellos que han tenido experiencia previa en convivir con personas con necesidades especiales, por lo que se abre paso a las siguientes interrogantes:

¿Los docentes -especialmente en educación primaria- no se encuentran preparados para atender a sus alumnos especiales? ¿será que lo que repercute en la actitud y acciones del docente es el apoyo que les brinda el estado y las condiciones en que se encuentran los centros educativos en México, y no sus conocimientos?

¿Los docentes se predisponen ante una necesidad especial con valoraciones negativas debido a experiencias personales? Ó ¿Los prejuicios sociales sobre personas con necesidades especiales se sobrepone ante sus conocimientos sobre las necesidades especiales?

De igual modo, se concluye que los factores asociados a la actitud del docente en la literatura no son determinantes, sin embargo, son relevantes aquellos que involucra aspectos personales y contextuales como la implicación del sistema educativo y padres de familia. En

resumen, los factores asociados a la actitud del docente y uso de prácticas inclusivas en la población de estudio son:

1. Formación académica como educadores
2. Coordinación escolar: equipo de apoyo, padres de familia, otros miembros del plantel.
3. Condiciones escolares: recursos materiales y personales, infraestructura, apoyo recibido.
4. Formación continua en inclusión, necesidades especiales y estrategias de inclusión.
3. La implicación o gravedad de discapacidad intelectual del alumno

Dicho lo anterior, es evidente el incumplimiento del artículo tercero de nuestra constitución por parte del gobierno mexicano, pues declara que:

“la educación es un derecho y será responsabilidad del estado concientizar sobre su importancia ... será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, DOF 2019).

Cabe retomar a Booth y Ainscow (2002), pues sostienen que para formar escuelas inclusivas es necesaria la transformación en la cultura escolar, el cumplimiento de políticas y la práctica inclusivas, donde se añade la importancia del rol docente como un ser pensante y reflexivo, siendo su actitud el inicio de la lucha por aceptación de diferencias dentro del entorno escolar.

De igual modo, es importante señalar que los resultados obtenidos pueden contar con sesgo de información debido a la deseabilidad social, pues acorde con Cronbach (1946) aparece cuando los participantes tienen un objetivo proyectar una imagen positiva de sí mismos y de buscar la aprobación social mediante el engaño en la información brindada, especialmente en temas sociales delicados como la inclusión. Este supuesto cobra relevancia debido a que los participantes se inclinan por actitudes negativas a factores externos y contextuales, es decir, no debido a prejuicios, creencias o expectativas sobre sus alumnos.

Por este motivo, es idóneo agregar en futuras investigaciones un enfoque metodológico etnográfico para observar y registrar comportamientos, prácticas, decisiones y acciones de los participantes en tiempo y lugar, para así, contar con evidencias de notas de campo, fotografías y/o grabaciones que permitan un análisis, reflexión e interpretación profunda de la problemática (Oehmichen, 2014).

6.2 Propuesta interdisciplinaria para la transformación de centros escolares inclusivos y mejora actitudinal del personal docente ante las necesidades especiales.

Basados en la literatura y demandas de los participantes es oportuno realizar su se sugiere crear campañas que reflejen una intervención interdisciplinaria, involucrando aspectos políticos, culturales, y de práctica en los miembros del centro escolar, especialmente del personal docente, pues siguiendo el modelo interdisciplinario, la clave de un centro inclusivo y un rol docente de calidad conlleva transformaciones desde un enfoque pedagógico, psicológico y político.

Son necesarias campañas que expresen la necesidad de la implicación gubernamental oportuna, es decir, hacer cumplir las políticas orientadas a la educación inclusiva, con fin de brindar el material y acciones pertinentes para la educación de calidad y personalizada, así como

incluir en la formación de docentes la experiencia previa con necesidades especiales, formarlos con los conocimientos pertinentes sobre inclusión, diversas necesidades especiales, y estrategias que permitan a cada niño, niña y joven desarrollar al máximo sus competencias y habilidades.

También la creación e implementación de talleres dirigido a la comunidad escolar para sensibilizar a compañeros, directivos, personal de intendencia y cooperativas sobre las diversas necesidades; trabajar en la comunicación con los padres de familia para establecer la importancia de su participación en la educación de sus hijos.

De igual manera se propone transformar la organización escolar, la comunicación entre personal de apoyo y profesorado, dotar de recursos tecnológicos y material didáctico pertinente, grupos con menor número de alumnos, horarios flexibles, y realizar modificación en infraestructura (por ejemplo, barandales, rampas, aulas más amplias, mesabancos adecuados).

Finalmente, se hace hincapié en la necesidad de realizar acciones dirigidas hacia el personal docente con fin de reforzar su actitud y práctica docente. Entre dichas acciones se encuentra la constante capacitación entorno a la inclusión y necesidades especiales que permita estar en aprendizaje continuo, poseer conocimientos sobre las diferentes necesidades especiales y estrategias que permitan un trabajo ameno, así como el fácil acceso a recursos materiales y de apoyo.

Acorde con Gento, Gallego, y Carretero (2010) las siguientes estrategias pueden ser de apoyo para atender la diversidad: uso de recursos tecnológicos, cercanía al docente y/o pizarra, establecer comunicación asertiva, usar ampliadores de imágenes, utilizar diversos tableros (informativo, de fieltro), utilizar técnicas de control conductual (técnicas de relajación, economía de fichas), hacer uso de títeres y marionetas, entre otros aspectos.

Se debe agregar que es también importante dotar a los docentes de herramientas psicológicas que permitan manejar las emociones negativas que su labor puedan provocarles (estrés laboral, sentimientos de incapacidad, impotencia, desinterés, conformismo), tales como técnicas de afrontamiento a la frustración, reestructuración cognitiva, técnicas de autorrelajación, entrenamiento en habilidades sociales, comunicación asertiva y técnicas para controlar la conducta de sus alumnos, dichas sugerencias se resumen en la tabla 22.

Tabla 22.

Modelo interdisciplinar para la transformación de centros escolares inclusivos y mejora actitudinal del personal docente ante las necesidades especiales.

Problema	Innovación	Problema educativo	Metas	Diseño	Implementación	Evaluación	Retroalimentación	Difusión	Transferencia a otros ámbitos
<i>Incumplimiento de políticas educativas inclusivas</i>	Dotar centros escolares de material pertinente según sus necesidades como: - Recursos tecnológicos - Material didáctico en braille - Material para adaptación de actividades - Personal de apoyo como maestros sombra, educadores especiales, psicólogos, terapeutas de lenguaje, especialistas en inclusión.	1. Condiciones laborales no aptas para atender alumnos con necesidades diversas 2. Adaptaciones curriculares ineficaces para alumnos 3. Percepción de mala práctica docente ante la inclusión 4. Actitudes negativas hacia la inclusión en el centro escolar	1. Generar condiciones laborales aptas para brindar educación de calidad y adaptada a las necesidades de cada alumno, permitiendo su desarrollo académico y social. 2. General actitudes favorables en el personal docentes hacia el apoyo recibido, su praxis y a la inclusión en el centro escolar.	1. Seminario: Sensibilización hacia funcionarios públicos sobre la necesidad de equipar de forma efectiva los centros escolares para transformarlos en escuelas inclusivas.	Educación no formal: - Secretaría de educación y cultura - Secretaría de educación pública	- Itinerario de recursos otorgados y evaluación de su efectividad en el desarrollo de alumnos reflejada en el proceso de aprendizaje. - Escala de valoración hacia el centro escolar: infraestructura, recursos y apoyos. - Escala de Actitud docente ante la inclusión educativa - Entrevistas en el centro escolar sobre la funcionalidad	Tras los resultados de evaluación determinar si las políticas educativas inclusivas y apoyos brindados son eficaces. En caso de no, detectar debilidades y necesidades escolares para la creación de nuevas políticas inclusivas en el entorno escolar.	Publicación de resultados en revistas científicas de calidad y alto impacto. Difusión de resultados en medios de comunicación y redes sociales.	Replica de la aplicación de seminario en centros escolares que demanden escaso apoyo gubernamental para atender las necesidades especiales en otras unidades del estado.

<p><i>Formación académica como educadores con escasa perspectiva inclusiva</i></p>	<p>- Modificar el plan de estudios en licenciaturas educativas hacia una perspectiva inclusiva - Dotar de recursos materiales y personales para trabajar con necesidades especiales - Brindar conocimiento sobre las diversas necesidades (teórico y práctico), así como el manejo adecuado de las mismas. - Incluir dentro del plan de estudios prácticas con alumnos que demanden una necesidad especial.</p>	<p>1. Desconocimiento sobre inclusión y las características de necesidades especiales 2. Adaptaciones curriculares ineficientes 3. Actitud negativa hacia su formación durante su praxis 3. Sentimientos de incapacidad, inseguridad y estrés durante su labor docente</p>	<p>1. Formar docentes con perspectiva inclusiva desde su licenciatura 2. Mejorar la calidad del proceso educativa en futuras generaciones. 3. Mejorar la actitud de futuros docentes de su labor ante la inclusión educativa.</p>	<p>1. Seminario: cursos y materias de sensibilización ante la inclusión y necesidades especiales en aulas regulares Cursos y materias sobre información que determina característica de necesidades especiales y cómo trabajar con ellas 2. Seminario taller: información sobre inclusión y necesidades especiales en el contexto educativo para con casos hipotéticos para el desarrollo de adaptaciones</p>	<p>Educación formal: - Escuela Normal del Estado de Sonora - Universidades que ofrezcan licenciatura en educación</p>	<p>ad de recursos</p> <p>- Evaluación del desempeño docente egresado una vez asignado en un centro escolar. - Evaluación de plan de estudios desde la perspectiva de docentes egresados en el campo laboral.</p>	<p>A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, analizar debilidades en la modificación del plan de estudios con el fin de realizar cambios que permitan cumplir las metas establecidas</p>	<p>- Publicación de resultados en revistas de calidad e impacto - Difusión de resultados mediante redes sociales y/o de comunicación</p>	<p>Modificaciones en plan de estudios en universidades con licenciatura en educación en otras unidades del estado de Sonora que demanden una perspectiva inclusiva.</p>
--	---	--	---	---	---	--	---	--	---

			curriculares con diversas estrategias de inclusión. 3. Taller: uso de estrategias inclusivas durante prácticas escolares con alumnos que presenten una necesidad especial, orientado por un profesional.						
<i>Poca implicación del centro escolar para fomentar una cultura inclusiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Equipar aulas escolares con material apropiado para atender necesidades especiales. - Mejorar la infraestructura del centro escolar. - Brindar contenido de interés y utilidades a los 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones escolares no aptas para atender niños con necesidades especiales 2. Dificultad en alumnos para transportarse en el centro escolar 3. Desinformación en miembros de la comunidad escolar sobre inclusión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar un centro escolar inclusivo en cuestión a infraestructura y recursos apropiados para educar alumnos diversos. 2. Fomentar una cultura inclusiva dentro del centro escolar con la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario: sensibilización hacia autoridades correspondientes sobre la importancia de un centro escolar en condiciones aptas para el trabajo con alumnos especiales. 2. Seminario-taller: sensibilización y contenido relevante sobre la importancia 	Educación formal - Educación básica - Escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora - Escuelas secundarias públicas de Hermosillo, Sonora - Directivos - Personal docente - Cuerpo estudiantil - Personal escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de cambios en infraestructura y material otorgado mediante entrevistas a alumnos y docentes - Pre-test y post-test sobre inclusión y necesidades especiales - Medición de impacto en actitud y 	Analizar con base a los resultados de la evaluación la eficacia de las modificaciones en el centro escolar, en caso de ser necesario, modificar seminarios y talleres para alcanzar las metas establecidas	Publicación de resultados en revistas científicas de calidad y alto impacto. Difusión de resultados en medios de comunicación y redes sociales.	Replica de la aplicación de seminarios y talleres en centros escolares que refieran necesaria la implicación oportuna del centro escolar para formar una cultura inclusiva en otras escuelas del estado.

	miembros de la comunidad sobre la inclusión mediante campañas de sensibilización		participación de todos los miembros	de la inclusión y características especiales, realización de carteles y actividades recreativas para concientizar sobre la inclusión.	(cooperativo, interdependencia, etc.)	trato de comunidad escolar en alumnos especiales mediante una escala de medición.			
<i>Escasa capacitación sobre inclusión y necesidades especiales en docentes</i>	- Brindar información sobre las necesidades especiales (teórico y práctico), así como contenido de estrategias psicológicas para el manejo de emociones	1. Actitud negativa ante la inclusión de necesidades especiales en escuelas regulares 2. Desconocimiento de estrategias pedagógicas para atender la diversidad. 3. Sentimiento de incapacidad, estrés, impotencia y conformismo en docentes	1. Generar actitud positiva hacia la atención de la diversidad 2. Dotar al personal docente de contenido que permita brindar educación de calidad a todos y todas 3. Reforzar la salud mental del personal docente	1. Seminario: sensibilización para el personal docente acerca de la necesidad de la inclusión educativa 2. Seminario taller: información sobre inclusión y necesidades especiales en el contexto educativo para personal docente. 2. Taller: uso de estrategias inclusivas 3. Seminario taller: aprender a utilizar	Educación formal - Educación básica - Escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora - Escuelas secundarias públicas de Hermosillo, Sonora - Personal docente	1. Escala de Actitudes Docente Ante la Inclusión Educativa 2. Escala de Uso de Estrategias de Inclusión 3. Entrevistas abiertas con los docentes sobre su estado psicológico ante su labor.	A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, analizar debilidades de los seminarios y talleres para realizar los cambios pertinentes con fin de alcanzar las metas establecidas	- Publicación de resultados en revistas de calidad e impacto - Difusión de resultados mediante redes sociales y/o de comunicación	Replica de talleres en escuelas de educación básica en Sonora donde los docentes demanden la necesidad de capacitación con relación a inclusión y necesidades especiales.

			técnicas psicológicas afrontar el estrés y manejo de emociones						
<i>Colaboración de padres de familia deficiente</i>	Brindar contenido de interés y utilidad a padres de familia de alumnos diversos sobre cómo realizar actividades educativas en casa de forma pertinente	1. Problemas en el proceso de aprendizaje del alumno con necesidades especiales 2. Mala comunicación entre docentes y padres de familia	1. Mejorar comunicación y relación entre docentes y padres de familia 2. Dotar a padres de familia de estrategias para apoyar el proceso educativo de sus hijos	1. Seminario-taller: Contenido sobre las características de las diversas necesidades especiales y cómo trabajar desde casa con ellos mediante el desarrollo de actividades guiadas por un profesional. 2. Seminario-taller: talleres de comunicación asertiva para aprender a comunicar el trabajo del alumno entre docentes y padres de familia de forma asertiva.	Educación formal: Educación básica - Escuelas primarias públicas de Hermosillo, Sonora - Escuelas secundarias públicas de Hermosillo, Sonora - Personal docente Educación no formal: - Padres de familia de alumnos con necesidades especiales	- Escala de satisfacción de trabajo docente-padres de familia - Entrevistas abiertas con docentes sobre la colaboración de padres de familia e impacto en el alumno. - Entrevistas abiertas con padres de familia sobre su estado psicológico en el trabajo con sus hijos y docentes.	Mediante los resultados obtenidos en la evaluación, analizar debilidades de los seminarios y talleres para realizar los cambios pertinentes con fin de alcanzar las metas establecidas en padres de familia y docentes	- Publicación de resultados en revistas de calidad e impacto - Difusión de resultados mediante redes sociales y/o de comunicación	Replica de talleres en escuelas de educación básica en Sonora donde los docentes reporten escasa colaboración por parte de padres de familia con hijos especiales.

			3. Seminario-taller: aprender a utilizar técnicas psicológicas afrontar el estrés y manejo de emociones en padres de familia causados por trabajar con el hijo diverso					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

Propuesta basada en el Modelo de Transformación y Cambio desde la interdisciplina (Castillo, 2018)

Referencias bibliográficas

- Abu, N. (2014). *Perceptions and expectations of Palestinian teachers towards inclusive education in Bethlehem district* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía* 349, 78-83.
- Ainscow, M.; Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Albornos, N., Silva, N y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLI, ESPECIAL, 81-96
- Allport, G. (1954). *The historical background of modern social psychology*. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 3-56), Vol. 1. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Allport, G. W. (1935). *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA, US: Clark University Press
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. DOI: 10.22235/cp.v11i.1500
- Barila, M., Campetti, L., Svetlik, M. (2006). La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales?. *Praxis Educativa* 10, 20-28
- Baron, R. & Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction (7th. ed.)*. Boston: Allyn and Bacon
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción: Chile
- Behar, D. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.

- Blanco, R. (2006): “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-1
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO: versión en español del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Índice para la inclusión*. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante: Alicante.
- Brown, J. (2012). Integrative learning: a grounded theory. *Issues in integrative studies*, 30, 48-78
- Buenestado, M. (2015). *Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación* (Tesis de Maestría). Universidad de Córdoba: España.
- Campa, R. (2017). *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora* (Tesis Doctoral). Universidad de Sonora: México.
- Campa, R. de los A. (2013). *Actitudes en la Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora* (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora: México.

- Campa, R. de los A., Valenzuela, B., y Guillén, M. (2017). Armonización entre las competencias docentes y discentes en educación secundaria y superior. *Enseñanza & Teaching*, 35(2), 37-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et2017352>
- Campa, R., y Contreras, C. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancia Imágenes*, 17(1), 9-24.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones
- Cardona, M. C. et al. (2000): *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J., Hernández-Hernández, F., y León-González, A. (2014). Educar sin Excluir: Una perspectiva de educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista Nacional e internacional de educación Inclusiva*, 7(1), 140-162
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer
- Cassís, A. (2010). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 14-21.
- Castell, R. (2004). *Encuadre de la exclusión*. En: S.Karsz (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa
- Caycho, J. (2018). *El compromiso laboral y la actitud frente a la inclusión en la práctica educativa inclusiva de los docentes en las Instituciones Educativas de San Juan de Miraflores, Lima* (Tesis Doctoral). Universidad Cesar Vallejo: Lima, Perú
- Coillo M., (2019). *El 88% de niños y adolescentes con discapacidad no accede a la educación*. La República, Lima-Perú. 1st October 2019

- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- CONEVAL. (2017). *Lo que se mide se puede mejorar*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- CONEVAL. (2018). *Estudio Diagnóstico a Educación 2018*. Recuperado https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, Última reforma DOF 09 de agosto de 2019. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2,) 79-95
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage
- Department for Education. (2018) *SEN covers more than just learning disability*. [online] Available at: <https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/research-and-statistics/children-research-and-statistics>
- Díaz, O., y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12. 12-39

- Díaz, C. L., Martínez, P. I., Roa, I. G., & Sanhueza, M, G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Domingo, A. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de Catalunya: Barcelona, España.
- Durán, D., & Echeita, G., & Giné, C., & Miquel, E., & Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el Estado Español. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 464-467.
- Echeita, G. (2004). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid. *Psicología Educativa*, 10(1). 19-44. ISSN: 1135-755K
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- European Agency for Development in Special Needs Education (2017.) *Germany*. [online] Available at: <https://www.european-agency.org/country-information/germany>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Country information for Spain - Systems of support and specialist provision. Available at: <https://www.european-agency.org/country-information/spain/systems-of-support-and-specialist-provision>

- Ferguson, D., y Jeanchild, L. (1999). *Como poner en práctica las decisiones curriculares*. En Stainback, S., y Stainback, W. (5ta Edición). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.179-194). Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Figueroa, M., Borja, E., Plúas, R., Castro, G., Tovar, G., y Estupiñan, J. (2019). Estudio situacional para determinar estrategias formativas en la atención a escolares con necesidades educativas especiales en la zona 5 del Ecuador. *Revista Investigación Operacional*, 40(2), 255-266.
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975). *Belief attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading Mass: Addison-Wesley.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia
- Flores-Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia. Editorial McGraw Hill.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación*. Paidei. Barcelona: CEAC.
- Garnique-Castro, F., y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9). 577-593.
- Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complut. Educ.* 17(2), 13-32- ISSN 1130-2496
- Gento, S. (2008). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón*, 59(4), 581-595.
- Gento, S., Gallego, D., y Carretero, M.A. (2010). *Materiales Convencionales y Tecnológicos para el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. UNED.
- Giangreco, M. (1999). *El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión: Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones*. En Stainback, S., y Stainback, W. (5ta

Edición). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.261-286).

Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones

Gobierno de México. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf

Gobierno de México. (2014). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/23604/Programa_Nacional_Developmental_Inclusion_PD_2014-2018.pdf

Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024*. Recuperado de <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%20de%20M%C3%A9xico.pdf>

Gobierno del Estado de Sonora. (2012). *Informe a Sonora 2012: Año de la participación ciudadana*. Recuperado de <http://transparencia.esonora.gob.mx/transparencia/Documentos/sonora-educado.pdf>

González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 6)

González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-210. DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.

Guanipa, M. (2008). *Guía de estudio*. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo: URBE

- Guillén, M. (2011). *Reflexiones sobre los procesos de exclusión e inclusión educativa*. En Valenzuela, B., Medina, A., y Guillen, M. (1ra Edición). *Indicadores de exclusión en la educación: acercamiento a la exclusión e inclusión educativa*. Sonora, México: Universidad de Sonora
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill
- INEE (2019). *La educación Obligatoria en México, Informe 2019*. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/index.html
- INEE. (2008) *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. Impreso en México.
- INEE. (2017). *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2017/PanoramaEducativoDeMexico/ED/2017_Ciclo2016-2017__.pdf
- INEE. (2017). *Principales cifras Nacionales, Educación Básica y Media Superior 2016-2017*. Recovered from <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M110.pdf>
- INEE. (2018). *La Educación Obligatoria en México, Informe 2018*. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020202.html
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos* XXXVI (1), 287-297
- Izglītības un zinātnes ministrija. (2019) *Bērni ar speciālajām vajadzībām turpina veiksmīgi iekļauties vispārīgajās skolās*. [online] Available at:

<https://www.izm.gov.lv/lv/aktualitates/3782-berni-ar-specialajam-vajadzibam-turpina-veiksmigi-ieklaudies-visparizglitajosajas-skolas>

Jordan, A., Schwartz, E. y McGhie-Richmond, D. (2009). "Preparing teachers for inclusive classrooms". *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-5427

Larrivé, B., y Cook, K. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.

Ley General de Educación, 1997. Última Reforma Diario Oficial 30 de septiembre de 2019.

Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

López, I., y Valenzuela G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Condes* 26(1), 42-51

Marcos, V. (2012). Reseña de "Educación inclusiva: un modelo de futuro" de Casanova, M^a A. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (1), 485-487

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta edición). Madrid, España: Pearson Educación.

Mendoza, R. (2017). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica, Revista Electronica de Educación*, 50, 1-1

Mishra, K., Siddharth, D., Bhardwaj, P., Elhence, A., y Jalan, D. (2018) Perception of School Teachers towards Inclusive Education System in Jodhpur City, Rajasthan, India. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12(4), 19-23. DOI:10.7860/JCDR/2018/31714.11433

- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios Pedagógicos, XLI*, 147-167.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos, y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6* (2), 27-44
- Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 2*(1), 17-24.
- Moscovici, S. (1999). *Psicología Social*. México, Paidós.
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas, 14*(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Muñoz, P., Velásquez, H., y Asprilla, W. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana: Medellín.
- Nadal, M., Grau, C., y Peirats J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyos de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI, 34*(3), 161-180. DOI: 10.6918/j/276001
- Nájera, F., Murillo, R., García, G., y Sánchez, I. (2015). *La atención de alumnos con discapacidad: experiencias, retos y expectativas de los docentes del nivel básico*. En García, V., Aquino, S., Izquierdo, J y Santiago, P. (2015). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos, Modelos y Propuestas* (pp. 361-382). México, Tabasco: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

- Newell, W. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues In Integrative Studies*, n. 19, 1-25
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, JM., y Calvo-Porrall, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve*, 17(2), 1-26
- Oehmichen, C. (2014). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México: México D.F. ISBN 978-607-02-5632-5
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- ONU. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *Int. K. Morphol* 35(1); 227-232.
- Ovejero, A. (1998). *Las Relaciones Humanas*. Psicología social teórica y aplicada. Madrid: Biblioteca Nueva
- Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de la Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, vol 1*. ISBN 978-84-97692441, 171-180
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revistas ISEES*, 8, 73-

- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Peterson, M., LeRoy, B., Field, S., y Wood, P. (1999). *Aprendizaje referido a la comunidad en las escuelas inclusivas: Un currículo eficaz para todos los alumnos*. En Stainback, S., y Stainback, W. (5ta Edición). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.229-250). Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones
- Razzaq, J., Townsend, T., & Pisapia, J. (2013). Towards an understanding of interdisciplinarity: The case of a British University. *Issues in Interdisciplinarity Studies*, 31, 149-173.
- Repko, A. (2007). Integrating Interdisciplinarity: How the Theories of Common Ground and Cognitive Interdisciplinarity Are Informing the Debate on Interdisciplinary Integration. *Issues in Integrative Studies*, 24, 1-31
- Repko, A.F., Szostak, R., & Buchberger, M.P. (2014). *Introduction to interdisciplinary studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Riaño, A. y Merino, R. (2010). *Integración laboral y rehabilitación de personas con necesidades diversas*. En Gento, A, & Feroso, P. (2010). *La Sociedad en Relación con el Tratamiento Educativo de la Diversidad. Apertura de la familia y de la Sociedad*. UNED. Edición 3.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (2da ed, pp 102-119). Nueva York: Macmillan
- Rodríguez, B. (2017). Atención a la diversidad funcional desde la escuela regular: una arista para el desarrollo profesional del docente. *Santiago*, 144, 738-751.

- Rojano, J. (2008). Conceptos básicos en pedagogía. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social REDHECS* 4(), 36-48
- Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I. (1960) *Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes*. In: Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I., Eds., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, Yale University Press, New Haven.
- Ruiz de Garavito, R. (2010). *Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola: Lima, Perú.
- Salazar, M. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias. *Revista Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* 11(2),139-157.
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchez, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sánchez, A. y Lázaro, M. N. (2011). *Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial*. En Sánchez Palomino et al. (Eds.). *Educación Especial y mundo digital* (pp. 84-104). Universidad de Almería.
- Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, pp. 227-238.
- Santiago, P., Aquino, A., y García, V. (2015). *Necesidades educativas especiales (NEE) del nivel básico del estado de Tabasco (estudio diagnóstico)*. En García, V., Aquino, S., Izquierdo, J y Santiago, P. (2015). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos*,

- Modelos y Propuestas (pp. 35-50). México, Tabasco: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- Santos-Rego, M.A., Cernadas-Ríos, F.X. & Lorenzo-Moledo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Celebrar la diversidad, Crear comunidad: Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas*. En Stainback, S., y Stainback, W. (5ta Edición). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.37-54). Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós, Barcelona.
- SEC. (2016). *Programa Sectorial de Educación y Cultura, Todos los Sonorenses, Todas las Oportunidades*. Recuperado de <http://estrategia.sonora.gob.mx/images/PSEEG/NormatividadPMP/Sectoriales/PS-SEC-16-21-SON.pdf>
- SEC. (2019). *Buscador de Escuelas en Línea*. Recuperado de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/ccts/>
- SEGOB. (2010). *Sistema Nacional de Información Municipal*. Recuperado de <http://www.snim.rami.gob.mx/>
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Secretaría de Educación Pública: México, DF.

- SEP. (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf
- SEP. (2018). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral*. Secretaría de Educación Pública: Ciudad de México. ISBN: 978-607-97644-4-
- SEP. (2018). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Recuperado de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Solórzano, M. (2013). Escala ACTDIV para medir la actitud hacia la diversidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-26
- Stainback, S., y Stainback W. (1999). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones: Madrid.
- Szostak, R. (2012). The interdisciplinary research process. In Repko, A. F., Newell, W. H., & Szostak, R. *Case studies in interdisciplinary research* (pp. 3-20). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/978148334954
- Szostak, Rick (2007). Modernism, postmodernism, and interdisciplinarity. *Issues in Integrative Studies*, 25, pp. 32-83
- Tarraga, R., Grau, C., & Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (2), 249-265.

UNESCO. (2005). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: autor.

UNESCO y MEC. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España: UNESCO

UNESCO. (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos. Informe Final*. Dakar, Senegal. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

UNESCO. (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. París: UNESCO

UNESCO. (2006). *¿Qué significa inclusión educativa?*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

UNESCO. (2009). "Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior". París.

UNESCO. (2016). *Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*, Ginebra: Unesco.

UNESCO. (2018). *Derecho a la educación - apoyo y colaboración*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/apoyo-colaboracion>

UNESCO. (2018). *La educación transforma vidas*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/%C3%A9ducation>

UNESCO. (2018). *Recursos Estadísticos: Educación*. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/#>

UNICEF. (2016). *Niños y Niñas Fuera de la Escuela*. UNICEF, México.

Valenzuela, B., Guillén, M., y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.

- Valenzuela, B., Medina, A., y Guillén, M. (2011). *Indicadores de exclusión en la educación: Acercamiento a la exclusión e inclusión educativa*. Universidad de Sonora, México.
- Vega, E. (2018). ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín REDIPE* 7(9), 56-62.
- Verdugo, M., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086
- Vicuña, K. D. (2013): *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula* (tesis de maestría). Universidad Casa Grande: Ecuador.

Anexo 1. Escala de Actitudes Docentes Ante la Inclusión Educativa



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

ESCALA DE ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Estimado/a docente, a continuación, se le presenta un cuestionario que pretende conocer las opiniones y estrategias que tiene ante la inclusión de alumnos con y sin NEE en el aula regular. Se le pide por favor contestar de la forma más honesta posible según su opinión y conocimiento, muchas gracias por su tiempo y colaboración.

I. Datos sociodemográficos

1. Sexo:

F M

2. Edad: _____

3. Formación Académica:

Licenciado/a en _____

Maestría en _____

Doctorado en _____

4. Años de experiencia docente: _____

5. Etapa educativa que imparte:

Primaria

Secundaria

6. Curso/s que imparte: _____

7. Materia/s que imparte: _____

8. Experiencia con alumnos con NEE:

Si No

II. Actitudes ante la Inclusión Educativa

Favor de marcar con una X en la columna que mejor describa su opinión respecto a cada sentencia.

MA	A	I	D	MD				
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo				
<i>Sentencia</i>				<i>MA</i>	<i>A</i>	<i>I</i>	<i>D</i>	<i>MD</i>
1. Muchas actividades realizadas por docentes con estudiantes sin NEE en el aula son apropiadas para los alumnos con NEE								
2. La integración del niño con NEE en el aula regular promoverá su independencia social								
3. La atención que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes								
4. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase que favorecen la comprensión y aceptación de diferencias								
5. La integración de niños con NEE requiere cambios significativos en los procedimientos de la clase normal								
6. El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con NEE								
7. Los docentes de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a alumnos con NEE								

8. El tiempo para atender las NEE que brinda la institución es suficiente					
9. La conducta de alumnos con NEE complica mantener el orden en el aula					
10. A los alumnos con NEE se les deben dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal					
11. La mayoría de los niños con NEE tienen un buen comportamiento en clase					
12. La integración de estudiantes con NEE puede ocasionar confusión en los otros estudiantes					
13. La presencia de alumnos con NEE necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales					
14. El alumno con NEE especiales puede ser aislado socialmente por sus compañeros					
15. Probablemente el alumno con NEE desarrolle más rápido sus capacidades en una clase especial que en una clase normal					
16. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes					
17. Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor					
18. Separar a los alumnos NEE del resto es injusto					

III. Estrategias educativas inclusivas

A continuación, se le presentan diferentes estrategias educativas consideradas para favorecer la inclusión. Se le pide de la forma más atenta responder honestamente que tan frecuentemente hace uso de ellas en el aula regular.

S Siempre	C Casi siempre	F Frecuentemente	A A veces	N Casi nunca			
<i>Sentencia</i>			<i>S</i>	<i>C</i>	<i>F</i>	<i>A</i>	<i>N</i>
1. Utilizo diversas estrategias para captar la atención durante la clase							
2. Establezco normas, reglas y rutinas							
3. Ejemplifico temas con personas de diferente raza, etnia, habilidades.							
4. Verifico el dominio de conceptos y/o habilidades previas de mis alumnos							
5. Busco apoyo del personal de apoyo para resolver ciertas situaciones							
6. Dedico tiempo para determinados conceptos y/o procedimientos							
7. Enseño individualmente en ciertas ocasiones a algunos alumnos							
8. Reflexiono mis acciones y sus consecuencias							
9. Agrupo a todos los alumnos de clase en pareja							

10. Utilizo material didáctico diverso acorde a las competencias de mis alumnos					
11. Llevo registro y control del progreso de cada alumno					
12. Tomo en cuentas las necesidades de cada alumno para planificar clases					
13. Reajusto el espacio físico del aula según las actividades a realizar					
14. Tengo presentes los resultados de evaluaciones para programar contenidos y actividades próximas					
15. Promuevo la igualdad entre alumnos dentro y fuera del aula					
16. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia					
17. Preparo diversas actividades para llevar a cabo simultáneamente					
18. Motivo a los estudiantes a ayudarse mutuamente					
19. Descompongo actividades en secuencias más simples					
20. Trato con respeto a todos mis alumnos					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 2. Guía de entrevista semi estructurada

Guía de Entrevista - Docentes

Datos sociodemográficos

Edad: _____ Sexo: _____ Antigüedad docente: _____

Seleccione el tipo de necesidades educativas especiales que ha visto en su trayectoria profesional:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Intelectual leve | <input type="checkbox"/> Motriz leve |
| <input type="checkbox"/> Intelectual media | <input type="checkbox"/> Motriz media |
| <input type="checkbox"/> Intelectual profunda | <input type="checkbox"/> Motriz profunda |
| <input type="checkbox"/> Visión leve | <input type="checkbox"/> Conducta leve |
| <input type="checkbox"/> Visión media | <input type="checkbox"/> Conducta media |
| <input type="checkbox"/> Visión profunda | <input type="checkbox"/> Conducta profunda |
| <input type="checkbox"/> Audición leve | <input type="checkbox"/> Carencias socio-familiares leves |
| <input type="checkbox"/> Audición media | <input type="checkbox"/> Carencias socio-familiares medias |
| <input type="checkbox"/> Audición profunda | <input type="checkbox"/> Carencias socio-familiares profundas |
| | <input type="checkbox"/> Otras, especifica: _____ |

A trabajado con niños con NEE? _____ ¿Cuáles? _____

Tiempo de experiencia con NEE: _____

Nivel de estudios: _____

a) *Actitud: Creencias*

- En su opinión ¿de qué trata la inclusión educativa?
- ¿Hacia qué tipo de población va dirigida?
- ¿Cómo detecta usted a un alumno con NEE? ¿Hay personal capacitado, hacen uso de instrumentos o es a intuición?
- ¿Ha tomado cursos, diplomados, talleres relacionados a la inclusión? **En caso de que no* ¿Qué gustos le gustaría tomar, que temas?
- En su opinión ¿cuáles son las ventajas de la integración del alumno con NEE en escuelas regulares?
- ¿Y cuáles considera que son las desventajas de la integración del alumno con NEE en el aula (hacer mención a si el tiempo que brinda la escuela es suficiente)?
- ¿Qué tipo de NEE considera que se deberían incluir y cuáles no?

Evaluativas

- ¿Valora que el centro educativo realiza acciones para promover la inclusión? **En caso de que sí*, ¿cuáles? *En caso de que no* ¿qué debería de ser?
- ¿Considera que se tiene la infraestructura material, didáctica, y apoyo adecuada para promover la inclusión?
- En el aula ¿considera que se necesitan maestros de apoyo? **En caso de que si* ¿Qué tipo de apoyo?
- ¿Qué modificaciones se tienen que hacer en el aula de clases para favorecer la inclusión?

- ¿El proceso de inclusión educativa en qué medida ha afectado su trayectoria académica y personal?

Conductuales

- ¿Considera usted que las estrategias que implementa son efectivas para promover el aprendizaje y aceptación del alumno con necesidades educativas?
- ¿El proceso de inclusión le ha permitido reflexionar sobre su práctica docente? ***En caso de que sí** ¿Qué ha reflexionado?

b) Estrategias de inclusión educativa:

- ¿Qué tipo de estrategias utiliza y por qué? (Pedir ejemplos que hayan sucedido, se realizan adaptación en currículo, evaluaciones, material didáctico, acomodo en el aula)

c) Relación entre actitud y uso de estrategias de inclusión

- ¿Cree usted que la actitud sea un elemento importante ante un alumno con NEE? ¿Porqué?
- ¿En qué áreas considera que la actitud afecta al alumno (emocional, social, académica)?

d) Rol docente según edad, género, años de experiencia, formación y experiencia previa con NEE

- 17. ¿Cree que la antigüedad docente influye en el proceso de inclusión? Es decir, un maestro novel a un maestro que esta por jubilarse.
- 18. ¿Considera que el género femenino (o masculino) tiende a responder mejor ante las NEE? ¿Porqué?
- 19. ¿Considera usted que existe diferencia entre un docente regular y un docente de educación especial en cuanto a su formación para atender la inclusión?
- 20. ¿Considera que la experiencia previa con personas con necesidades especiales es un componente esencial para la práctica?