



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CENTRO



LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TESIS

LOS SENTIDOS CONSTRUIDOS POR UN GRUPO DE DOCENTES DE PRIMARIA

ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

PARA OBTENER

EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ROMERO VARGAS MONSERRAT

ASESOR:

DR. JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO, 2023.

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A mi Universidad Pedagógica Nacional la cual ha sido mi casa de estudios y que a través de sus profesores ha inculcado en mi la pasión por la educación, una educación que transforme.

A mis queridos lectores Mtro. Jaime Raúl Castro Rico y Dra. Silvia Iveth Martínez Álvarez que tan amablemente dedicaron de su tiempo y conocimiento para culminar este proceso.

A mi querido profesor y asesor de tesis, Dr. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga, el cual desde mi primer día de clases hizo que me enamorara de la Pedagogía y posteriormente de la Investigación. Gracias por su paciencia, compromiso y tiempo en este largo proceso, gracias por no rendirse conmigo cuando ya no podía más.

A mis queridos colegas y amigos que me brindó esta maravillosa profesión, Dulce González, Alda López y Eduardo Ruíz pues su compañía, apoyo y risas hicieron hermosa esta etapa de mi vida. Cada momento, exposición, desvelada, chiste y muchas cosas más las atesoraré siempre.

A mi querida amiga Carla Arenas, agradezco y atesoro cada momento y plática de aliento.

A mi querida compañera de tesis y amiga, Olga, aquella mujer valiente con la que compartí el campo de batalla de la Tesis hasta el final.

A mi amada Iglesia Getsemaní y Familia pues sé que siempre he estado en sus oraciones.

A mis amados padres y amigos Héctor Romero y Brenda Vargas que me han regalado sus vidas para que yo pueda vivir mis sueños, gracias por su esfuerzo, apoyo y sobre todo amor. Nunca tendré las suficientes palabras para expresarles mi amor y agradecimiento, los amo.

A mis amadas hermanas y confidentes Rebeca, Banny y mi cuñado Raúl que con paciencia y amor han estado a mi lado respaldándome y apoyándome en todo siempre, los amo.

Agradezco con el alma a mi amado Dios y Padre, Él hizo todo posible, Él me bendijo con las personas antes descritas, Él me dio las fuerzas y la sabiduría para superar cada obstáculo, Él siempre estuvo, está y estará conmigo. Él es todo en mi vida.

Porque de él, y por él, y para él, son todas las cosas.

Romanos 11:36

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Contexto internacional entorno a la Educación Inclusiva	11
1.3 Contexto Nacional en relación a la Educación inclusiva	20
1.4 Contexto local actual	23
1.5 Construcción del objeto de estudio	25
1.5.1 Problematización	25
1.5.2 Delimitación del problema.....	26
1.5.3 Pregunta de investigación	27
1.6 Objetivos	27
1.6.1 Objetivo general	27
1.6.2 Objetivo específico.....	27
1.7 Supuesto	27
1.8 Metodología.....	28
1.8.1 Referente teórico de la metodología.....	28
1.8.2 Instrumentos	29
1.8.3 Informantes	31
CAPITULO II ANÁLISIS DEL DATO EMPÍRICO.	32
2.1 El método de análisis	33
2.1.1 Análisis de contenido.....	34
2.1.2 Construcción de códigos y subcódigos	35
2.1.3 Construcción de categorías empíricas	36
2.2 Análisis del dato empírico obtenido por entrevista semiestructurada y biograma	37
2.2.1 Códigos y subcódigos de la entrevista semiestructurada	37
2.2.2 Proceso de análisis del biograma.....	44
2.2.3 Triangulación de los datos	46
2.2.4 Sentidos compartidos	51
CAPITULO III INTERPRETACIÓN DE LOS SENTIDOS	56
3.1 DIMENSIÓN 1: TRANSICIÓN DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	57
3.1.1 Sentido 1: Reorientar la escuela desde una visión deficitaria a una inclusiva con los estudiantes y docentes.	57

3.2 DIMENSIÓN 2: ATENCIÓN DIVERSIFICADA.	59
3.2.1 Sentido 1: Atender las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes.	60
3.2.2 Sentido 2: Adecuarse al nivel de necesidades de aprendizaje de cada niño	66
3.3 DIMENSIÓN 3: SENSIBILIDAD PEDAGÓGICA	67
3.3.1 Sentido 1: Aceptar los retos ante las adversidades para atender a la comunidad responsablemente.	67
3.3.2 Sentido 2: Fortalecer en el docente el compromiso y reto educativo sustentado en el dialogo, respeto y tolerancia con los estudiantes.	69
3.4 DIMENSIÓN 4: TRABAJO COLABORATIVO Y COMUNIDADES INCLUSIVAS	70
3.4.1 Sentido 1: Promover estrategias colaborativas que incluyan al padre de familia para la educación de su hijo.	70
3.4.2 Sentido 2: Generar estrategias que fomente el trabajo colaborativo entre profesores y padres de familia para atender a la diversidad.	73
3.4.3 Sentido 3: Trabajar cooperativamente y empáticamente dentro de la práctica docente con los padres de familia para evitar la deserción escolar.	75
3.5 DIMENSIÓN 5: PLANEACIÓN CONTEXTUALIZADA	78
3.5.1 Sentido 1: Adaptar las actividades escolares considerando el contexto interior y exterior del estudiante	78
3.5.2 Sentido 2: Considerar los heterogéneos contextos y problemas sociales que envuelven a los estudiantes en la planificación para favorecer su aprendizaje.	78
3.5.3 Sentido 3: Desarrollar planeaciones didácticas adecuadas al nivel de desarrollo de todos los estudiantes.	81
3.5.4 Sentido 4: Rebasar sus limitaciones didácticas genera emociones agradables ante el desarrollo de los estudiantes	82
3.6 DIMENSIÓN 6: FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN	83
3.6.1 Sentido 1: Atender procesos constantes de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.	83
3.6.2 Sentido 2: Capacitar a los docentes en la investigación educativa para atender a la diversidad.	86
3.7 DIMENSIÓN 7: CONVIVENCIA ESCOLAR	87
3.7.1 Sentido 1: Fortalecer el pensamiento inclusivo y la convivencia como espacio de oportunidad para aprender	87
3.7.2 Sentido 2: Concienciación docente para generar un ambiente favorable para el aprendizaje de todos sus estudiantes.	87
3.7.3 Sentido 3: Construir ambientes cooperativos para promover la convivencia sana entre los estudiantes.	89
3.8 DIMENSIÓN 8: EL SERVICIO DE LA USAER PARA LA INCLUSIÓN	91

3.8.1 Sentido 1: Trabajar colaborativamente entre docentes compartiendo conocimiento para trabajar de la mano con USAER	91
3.8.2 Sentido 2: La realización de trabajo colegiado en juntas de consejo técnico por la USAER para compartir saberes y conocimientos con los profesores.....	91
3.8.3 Sentido 3: Reorientar las acciones de USAER para su conocimiento o reconocimiento por los profesores del plantel.....	91
CONCLUSIONES.....	96
REFERENCIAS	100
REFERENCIAS ELECTRONICAS	101
ANEXOS	109
 Guion de entrevista semiestructurada.....	109
 Biograma.....	112

INTRODUCCIÓN

La presente investigación recupera la subjetividad de los actores a partir de los sentidos que se construyen un grupo de docentes de primaria como resultado de las vivencias en un contexto histórico, social y cultural con relación a la educación inclusiva.

Abordé la investigación desde los puntos de vista y valoraciones que se han formado desde el sentido común, considerando su situación biográfica, acervo de conocimiento a mano, motivos porque y motivos para, etc. Dichas categorías fueron abordadas desde diversos autores, que convergen en una misma línea de pensamiento por ejemplo Max Weber (2012) y principalmente Alfred Schütz (2003) los cuales se desarrollaron a lo largo de la obra.

Esta investigación consta de tres capítulos:

El primero lleva por título Contexto y Construcción del objeto de estudio, en el cual se abordaron las políticas internacionales y nacionales con relación a la educación inclusiva cómo es que surgió la necesidad de brindar atención y apoyo a aquellos que por alguna cuestión sufren exclusión en el ámbito educativo y como éste ha tratado de brindar solución, también se describió a nivel micro que corresponde a la escuela Primaria Himno Nacional en la cual se llevó a cabo esta investigación, la zona geográfica y nivel socioeconómico, entre otros temas. Todo lo anterior nos permitió problematizar y plantear la pregunta de investigación:

¿Cuáles son los sentidos contruidos por los docentes de la Escuela Primaria Himno nacional turno vespertino en torno a la Educación Inclusiva? Además, la construcción del objeto de estudio el cual es interpretar los sentidos contruidos por un grupo de docentes de primaria acerca de la educación inclusiva. Asimismo, se planteó un objetivo general y uno específico, y dos supuestos que rigieron la investigación.

Se delimitó, además, la metodología de la investigación que por la naturaleza del objeto de estudio tiene el enfoque Histórico Hermenéutico- Interpretativo, el método es la Fenomenología social de Alfred Schütz. Las técnicas de investigación fue una entrevista semiestructurada y un biograma y los instrumentos fueron un guion de entrevista semiestructurado y una matriz de momentos relevantes y críticos.

El segundo ha sido titulado Análisis del dato empírico, en el cual se expone el proceso de análisis del dato obtenido a través de los instrumentos de investigación. Con la finalidad de evitar confusiones y ambigüedades este análisis fue sistemático, metódico, crítico y reflexivo a través del análisis de contenido propuesto de Laurence Bardin, en el cual se construyeron códigos, subcódigos y categorías de todo el dato empírico obtenido de la transcripción fidedigna de las entrevistas y el biograma concentrándolo en matrices para el mejor manejo y sistematización. Posteriormente, se llevó a cabo una triangulación de tipo metodológica para unificar y complementar la información de la entrevista y el biograma, al resultado de esta triangulación se le denominó Sentidos compartidos. Finalmente, los 20 sentidos compartidos que identificamos se organizaron en dimensiones mayores para agrupar aquellos que se relacionaban entre sí, dando como resultado 8 dimensiones con 2 o hasta 4 sentidos dependiendo el caso.

El tercer capítulo lleva por título Interpretación de los sentidos, en el que se realizó un trabajo exhaustivo en la interpretación de segundo nivel, a partir de la teoría existente de acuerdo a cada uno de los sentidos.

Finalmente, en las conclusiones se abordó un recuento de lo encontrado en la investigación y como es que se relaciona con los supuestos y objetivos delimitados en el primer capítulo, asimismo planteo otras preguntas que podrían servir de base para la construcción de otro objeto de estudio.

CAPÍTULO I

CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1 Antecedentes

Debemos de reconocer que desde siempre estamos en una sociedad diversa en todos los sentidos, en la cosmovisión, en valores, gustos, comportamientos, clases sociales, capacidades, etc. Esto no tendría que ser un problema, sino, un área de oportunidad, en palabras de González (2005) “la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos” (p. 99).

Ante esto, a lo largo de la historia los sistemas educativos han diseñado diferentes rutas para satisfacer dichas demandas.

La educación especial, según Echeito y Cuevas (2011), identifica a los alumnos y alumnas que son diferentes al resto, categorizando a algunos estudiantes como normales y otros no, por tanto, estos estudiantes necesitan ayudas especiales que se concentran en escuelas especiales o clases especiales y, por ende, con profesores formados en conocimientos y habilidades especiales. La educación especial refuerza la idea de que sus dificultades son fundamentalmente internas y causadas sobre todo por sus déficits, reforzando la segregación del alumnado a través de dispositivos especiales paralelos al ordinario.

Por otro lado, la Integración Educativa surge para incorporar definitivamente a los distintos grupos segregados a las escuelas ordinarias, sin embargo, fortalece la desigualdad ya que la cultura que se comparte es la dominante, este tipo de escuela ha sido criticada ya que acoge a los alumnos sin crear cambios en los currículos, en las instalaciones o lo más importante la concientización de la comunidad estudiantil acerca de la diversidad, únicamente hay integración física, no real. (Parrilla, 2002)

Ante esta problemática que beneficia algunos, pero a otros no, que integran a algunos, pero otros son excluidos es necesaria una respuesta social, y más aún, educativa. La inclusión, supone un paso más allá del concepto de integración, de acuerdo con Parrilla (2002)

La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc. (p. 18)

Si bien, pareciera un hecho novedoso, pero, no es así, pues desde hace varias décadas el concepto de inclusión se comenzó a considerar una necesidad en los Sistemas educativos del mundo, y no solo en este ámbito, sino en la identidad y cosmovisión de las sociedades. Por lo anterior, la inclusión es un proceso interminable ya que siempre habrá nuevas formas de cómo atender a la diversidad.

De acuerdo con Crisol, Martinez y El Homrani (2015) que cita a Arnaiz (2003) “La inclusión, se comienza a plantear como una cuestión de derechos humanos y de equidad, representa una educación eficaz para todos, que ha de presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva” (p. 255), además cita a Booth y Ainscow (2002) y menciona que la “inclusión significa que las escuelas sean lugares que estimulen tanto al personal docente como a los educandos, creando como ello comunidades que fomenten y celebren sus logros” (p. 256). Es decir, la inclusión es un proceso que consiste en una constante búsqueda de estrategias que permitan que todos los estudiantes participen de manera activa en todos los ámbitos de la vida escolar para que puedan desarrollarse en la vida social, en lo cual debe reestructurarse la cultura, la política y prácticas de

los centros educativos. La diversidad no es vista como un problema, sino enriquece a las comunidades educativas. La educación inclusiva plantea:

Un modelo de pedagogía de la diversidad, basada no solo en el reconocimiento de las diferencias entre los educandos, sino también en el establecimiento de diferentes vías, métodos y medios para su atención en un universo muy diverso, en condiciones y contextos difícilmente igualables. (Zúñiga y Gómez, 2010. p. 3)

1.2 Contexto internacional entorno a la Educación Inclusiva

Tras la Segunda Guerra Mundial, incrementó la necesidad de la libertad, la justicia, la paz y la igualdad en el mundo, pues éste dejó de ser un lugar seguro para las personas, debido a que ahora su calidad de vida se podría ver afectada o beneficiada dependiendo de su lugar de origen, raza, cultura, religión, etc. En pocas palabras lo que nos hace humanos. Es así, como la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Dicha declaración es uno de los hitos más trascendentes de la humanidad, y sin lugar a duda es uno de los documentos precursores de la Inclusión pues por primera vez se volvió esencial que los derechos básicos de los seres humanos se cumplieran.

Así mismo, la educación tomó su lugar en el Artículo 26°:

II. 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. (Asamblea General de la ONU, 1948. p. 6)

En la sección segunda, encontramos los predecesores de la Educación Inclusiva pues menciona que favorecerá la comprensión, la tolerancia y amistad entre todas las naciones, sin duda no fue una labor fácil para los docentes, pues, “el maestro ha aceptado la altísima responsabilidad de poner en práctica en su vida los valores que nuestra sociedad ha defendido por siglos” (Parent, 1993. p. 148).

Posteriormente en 1960, en la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza se reafirmó lo antes estipulado en la DUDH, pues, ratificó la responsabilidad del Estado en la educación, y afirmó el principio de que no deben establecerse discriminaciones procurando la igualdad de posibilidades “sin importar la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole”. (UNESCO, 1961, p. 119), Dicha convención se considera un pilar esencial de la Agenda de Educación 2030, pues sienta las bases para promocionar la educación de calidad e inclusiva.

Para garantizarlo, se tomaron medidas legislativas para evitar discriminación en la admisión de alumnos en las instituciones de enseñanza, resulta entonces (en relación con el objeto de estudio) un reto importante para los maestros pues se sistematiza su labor para velar el cumplimiento de sus obligaciones escolares prescritas por la ley, volviendo indispensable agregar a su práctica docente un sentido pedagógico de reconocimiento a la diversidad.

Por otro lado, al hacer un recuento de los hechos en 1990, era evidente que la realidad era otra, pues más de 100 millones de niños y niñas no tenían acceso a la enseñanza primaria y más de 960 millones de adultos eran analfabetas, fue como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Culturas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos,

Jomtien 1990 reformó la educación primaria para todos y así satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, de esta manera es considerada el parteaguas para el enfoque de la integración e inclusión educativa.

Recuperando el documento oficial de la Declaración menciona

La educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social. (UNESCO, 1990. p. 2)

Sin embargo, no se obtuvieron los resultados esperados pues, diez años después en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, se tomaron como punto de evaluación los acuerdos de la Declaración Mundial sobre la Educación para todos, e indudablemente aún quedaba mucho camino por delante. Esto impulsó a los Gobiernos a promover un compromiso político nacional e internacional para promover la educación para todos y aumentar la inversión en la educación básica. En cuanto a la Educación Inclusiva tomó su lugar en dicho foro y se estipuló que “la no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos” (UNESCO, 2000. p. 39).

Denotamos, la fuerte presión por la UNESCO para generar en las futuras generaciones a través de la educación básica una cultura e identidad de desarrollo integral en el sujeto y para con la sociedad que a pasos agigantados se globalizaba, y que determinó una nueva forma de concebir la tarea educativa por el personal educativo, fue necesaria una gran reestructuración política para

causar cambios reales en su conformación personal y profesional, y por ende; impactar de manera positiva en la construcción de la realidad social que en ese momento se estaba viviendo.

Por otra parte, con la finalidad de propiciar la Educación para todos, se llevó a cabo en 1944, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca en la cual se declararon las bases políticas para la atención de las Necesidades Educativas Especiales y se consideraron las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada niño, independientemente de tener una discapacidad o no.

Lo anterior, implicó una gran exigencia a las escuelas y a su personal docente para “encontrar” la mejor manera de educar exitosamente a todos los estudiantes, no solo en la cuestión de proveer una educación de calidad, sino también cambiar las actitudes discriminatorias que se pueden desarrollar en los centros escolares para así desarrollar una verdadera sociedad inclusiva. (Naranjo, 2017)

Posteriormente, en 1996, Jacques Delors redactó el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, el cual considero, un punto importante para hacer cuenta de las demandas de la sociedad contemporánea pues señala la importancia de que los sistemas educativos no conduzcan a situaciones de exclusión. “La educación ha de tener en cuenta la riqueza de las expresiones culturales de cada uno de los grupos que componen una sociedad” (Delors, 1996. p. 59). Además, no solo se tomó importancia a la visión educativa, también el rol docente:

El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de «solista» a la de «acompañante», convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos. (Delors, 1996)

Esto implica, una vez más un reto en la manera de enseñar, pasar de un modelo tradicionalista a un generador de ambientes que propicien el aprendizaje para todos los alumnos, aunado a la carga de responsabilidad en convertirse en un modelo de comportamiento, reclamando en sus vidas ser un ejemplo de en su discurso y en sus acciones.

La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, fue el nombre designado a la cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación, llevada a cabo en Ginebra, noviembre de 2008. Dicha conferencia, fue un punto relevante para la Educación Inclusiva, pues exigió un cambio de paradigma, y se comenzó a abordar el termino inclusión y ya no integración no solo en la cuestión educativa o pedagógica, sino que se le designó su debida responsabilidad a la sociedad pues de acuerdo con esta Conferencia “La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen vinculas disolublemente” (CIE, 2008. p. 6). Así, se determinó crucial implantar en todo el mundo políticas educativas más adaptadas a las necesidades de cualquier individuo, fue difícil pues en un inició se intentó generar cambios culturales de los docentes y en su proceso de formación, además, en las estructuras organizativas, en el curriculum, y en la metodología de la enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, desde el 1 de enero de 2016 entró en rigor la Agenda para el Desarrollo Sostenible que guiará las decisiones hasta el 2030, estipulando 17 Objetivos que conjugaron las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Indudablemente la Educación Inclusiva fue un punto crucial en la agenda y con ello resaltó la relevancia del rol del docente, el objetivo 4 es garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, plantea metas para lograrlo:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida

sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (CEPAL, 2018. p. 27-30)

Si bien, las políticas internacionales a lo largo de la historia han buscado la mejor ruta para guiar la educación que favorezca y atienda las necesidades de todos los seres humanos para que vivan una calidad de vida digna, aún hay un gran camino por recorrer.

Por otro lado, con la crisis que se presentó en el año 2019 por el virus SARS Covid 19 quedó al descubierto las grandes brechas de desigualdad y discriminación en el ámbito educativo debido a que a nivel mundial había varios aspectos en que centrar la atención, el sector salud y la falta de recursos y hospitales, el cierre de empresas dejando con ello millones de desempleados, la gran hambruna, etc. Por consecuente se vio afectado el ámbito educativo, informa Moreno, Tejada y Díaz (2020) que cita a la UNESCO (2020)

A primeros de abril de 2020, había 188 países afectados por el cierre de las escuelas, involucrando a más de 1.570 millones de estudiantes en todo el mundo (el 92% de la población estudiantil global). Según el Informe 2020 de Monitoreo de la Educación Global (GEM), publicado por la UNESCO, de forma global, se ha agravado la exclusión en la educación, especialmente en los países más empobrecidos. Dicho informe estima que en torno al 40% de los países de ingresos bajos y medios no han podido apoyar a los alumnos más desfavorecidos durante el cierre temporal de las escuelas. (p. 9)

Debido a las problemáticas descritas anteriormente, el **Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia** (UNICEF, 2020) sugirieron algunas medidas para ser implementadas durante la pandemia:

1. Desarrollo de plataformas digitales de enseñanza centralizadas por las administraciones educativas que garanticen la homogeneidad, la calidad de acceso, la lucha contra el absentismo, la protección de los datos personales y la ciberseguridad del alumnado, profesorado y centro educativo.

2. Implementar un programa de apoyo escolar a lo largo del curso para apoyar el seguimiento educativo de las familias especialmente de aquellas en situación de vulnerabilidad.

3. Lucha contra el absentismo: Identificar al alumnado con el que ha sido imposible comunicarse desde los centros educativos y solicitar visitas a las familias por parte de las fuerzas y cuerpos de seguridad para recabar sus datos y valorar su situación académica, en coordinación con los servicios sociales.

4. No repetición de curso. (p. 5-6)

Sin embargo, las medidas presentaron diversos obstáculos pues no todos los países tenían las condiciones para brindar educación a distancia, para las zonas de bajos recursos la limitación de dispositivos digitales y la falta de conexión a internet representó un gran obstáculo, además, la falta de capacitación de los profesores y estudiantes para usar las plataformas no benefició dicha solución. La pandemia representó una gran oportunidad para demostrar los alcances y limitaciones que tienen los sistemas educativos en el mundo, es hora de investigar y proponer estrategias que beneficie a todos los estudiantes.

Es necesario hacer un recuento de los hechos pues al investigar los sentidos de acuerdo con Alfred Schütz, podemos pensar que todos nacemos en este mundo el cual tiene un pasado y un futuro, interactuamos con otros, recibimos una cierta educación, aprendemos algún oficio, etc., y se da por sentado que el mundo cotidiano en el cual se desarrollan todas estas actividades está allí, y no es así pues se va estructurando a partir de la acción social.

Hay un mundo social, existen otros semejantes, podemos comunicarnos inteligiblemente con otros, hay principios muy bastos y generales que son valederos

para la vida cotidiana; estos hechos primordiales se entretajan en la textura de la actitud natural. (Schütz, A. 2003. p. 17)

1.3 Contexto Nacional en relación a la Educación inclusiva

Por otro lado, en el contexto nacional a partir de los años noventa encontramos una serie de cambios políticos que surgen a partir de momentos de crisis, vinculados con problemas como la falta de calidad educativa, falta de actualización de la metodología de la enseñanza, tradicionalismo en la educación, etc., de esta manera surgen las reformas educativas con la finalidad de lograr mayor equidad en el acceso a la educación.

En 1992, surge el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en la cual se decretó que los alumnos de educación básica desarrollaran capacidades y aptitudes que les dirijan a su formación posterior, cambio en la filosofía escolar pues se busca que el educando aprenda a aprender, y se priorizó el manejo de la lengua oral y escrita. Asimismo, se aplicó el Programa Emergente de Actualización del Maestro, pues el docente era considerado el protagonista para la transformación educativa en México, esto, implica pensar en la gran carga socioemotiva que surgió en el magisterio, al revalorizar su trabajo. Posteriormente, hubo una modificación en el Curriculum de la Licenciatura de Educación Primaria, de 1997-1998, ya que la Ley General de educación propuso reorientar los servicios de Educación Especial hacia la Integración Educativa, implicando cambio de paradigma en la cosmovisión de la sociedad, pues ahora se incorporaba al “aula regular” los alumnos que anteriormente se encontraban en centros de Educación Especial.

Lo anterior, se realizó por medio de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), estos se incorporaban a las escuelas regulares y desarrollaban cursos de actualización y capacitación para el personal docente, asimismo, la sensibilización para promover en la comunidad educativa una actitud de respeto y amabilidad a

los niños que se integraban a la escuela. Se manejó bajo el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa con los lineamientos antes mencionados, es decir, integrar a los alumnos a una educación de calidad, esto dirigió por gran tiempo la educación para la diversidad en México.

Posteriormente se plasma en el Artículo 3º, en 2019, de manera explícita la educación obligatoria, universal, inclusiva, publica, gratuita y laica. (Presidencia de la Republica, 2019) De esta manera comienza a desvanecerse el concepto de educación especial e integral y comienza a tener fuerza la Educación inclusiva, obligando a la planta docente asumir el reto de ajustar sus prácticas educativas, no solo en la adecuación didáctica y curricular, también en su manera de ser y dirigirse con sus alumnos pues se hizo latente la demanda de una atención para todos.

Con la modernidad del siglo XXI, aparece el SARS Covid 19, una enfermedad nueva y desconocida que está modificando nuestros hábitos en todos los ámbitos: familiar, social, económico y educativo. A vista de que no puede parar la educación a niños y jóvenes del país, se implementó el sistema de educación televisado llamado “Aprende en casa”, el cual buscó que los niños y jóvenes no paren con su educación y continúen en la adquisición de conocimientos, respetando el distanciamiento social, hasta que el sistema de salud del país permitió la reapertura de las escuelas.

Esto significó un gran estrés, ansiedad y depresión en gran parte de la sociedad, los profesores por su parte, de un instante a otro debieron implementar medidas tecnológicas para llevar el aula física al aula virtual intentando fortalecer los procesos de aprendizaje de todos, sin embargo, no fue posible con todos los estudiantes pues muchas familias se vieron en la necesidad de priorizar actividades de tipo económicas, dejando de lado la educación causando un gran rezago

en el desarrollo de actitudes y adquisición de conocimientos, la cual aumentó la gran brecha de desigualdad.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), sustentada en el artículo 3º emana una perspectiva inclusiva que rige en todo el Sistema Educativo Nacional, la cual lo refiere de la siguiente manera:

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. (CPEUM, 1917, p. 7)

La NEM además contiene los objetivos Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 pues busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU México, 2017). En cuanto a la educación inclusiva, el documento oficial de la NEM (2019) ofrece un apartado de promoción de la interculturalidad, menciona al respecto:

La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo. (...) La NEM busca formar en el conocimiento profundo la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones con éstas, siempre basadas en la equidad y el diálogo, y que esto lleve a una comprensión mutua. Esto impulsa a los y las estudiantes a ampliar sus perspectivas, brindándoles opciones y elecciones en todos los ámbitos, y motivándolos a construir proyectos vida de mayor calidad. Los individuos formados desde la interculturalidad tienen conocimiento y experiencia en el intercambio de ideas, la empatía, no se sienten

amenazados por las diferencias que encuentran en otras personas, y son mayores sus capaces de comprensión y adaptabilidad. (p. 9)

1.4 Contexto local actual

De esta manera, llegamos al contexto actual en el que nos ubicamos, algunos lo llaman pos pandemia, sin embargo, aún estamos viviendo al día con las noticias que esta enfermedad provoca.

La Escuela Primaria Himno Nacional, se encuentra en la localidad de San Gregorio Cuautzingo, Estado de México. La zona se caracteriza por tener extensiones de tierra para cultivo, cuenta con algunos recursos básicos como luz y pavimentación en las calles principales, sin embargo, la escuela no cuenta con toma de agua y drenaje, los sanitarios funcionan por medio de una fosa séptica. Por otro lado, en cuanto a la descripción física de la escuela, toda la construcción es a un solo nivel, en donde se encuentra la dirección, diez salones de los cuales solo se ocupan seis para los seis grados, el salón de la profesora de USAER, los sanitarios de niñas y de niños, cuenta con una cancha pavimentada en el centro de la escuela y detrás de los salones un gran campo con pasto.

El nivel socio-económico que prevalece en la comunidad, de acuerdo con la descripción del INGEI, es baja-media, en su mayoría se genera por negocios familiares o comercio informal sin contrato. En cuanto a la conformación de las familias son diversas, se encuentran madres solteras, abuelos que crían a los nietos, por cuestión de pandemia incluso entre hermanos deben de cuidarse mientras los adultos salen a trabajar.

La visión que guía a la institución es brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, garantizando que sea inclusiva y que atienda a las necesidades particulares de los niños en donde puedan desarrollar las competencias y habilidades requeridas, además, que enfatizan que si bien es importante obtener un nivel académico alto también es importante prestar atención al

desarrollo emocional de los estudiantes pues son niños que desafortunadamente por la cuestión geográfica y socioeconómica son desfavorecidos en la sociedad e incluso rechazados por otras escuelas,

La comunidad escolar es pequeña, pues es una escuela en vías de desarrollo y ellas son quienes gestionan todas las actividades administrativas que se realizan en la escuela, en primera figura se encuentra la directora escolar, seis profesoras que se encargan de impartir los seis grados, la maestra de USAER la cual asiste todos los días y el equipo de apoyo que está conformado por terapeuta, psicóloga, pedagoga y de lenguaje las cuales asisten una vez cada quince días, los estudiantes y los padres de familia. Por describir un poco la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) tuvo sus inicios alrededor de los años setenta “con el propósito de atender el rezago educativo en educación primaria, identificado en grupos de niñas y niños de los sectores sociales más desfavorecidos” (MEJOREDU, 2022. p.14), aunque originalmente este servicio educativo surgió dentro del paradigma de la educación especial se ha adecuando a las nuevas políticas curriculares del Sistema Educativo Nacional, es decir, dentro de una visión inclusiva. Al respecto, MEJOREDU (2022) menciona algunos de los roles que USAER dentro de este nuevo rumbo que ha tomado la educación:

Los integrantes de la USAER tienen ante sí la tarea urgente (...) de promover en las escuelas y con los colectivos docentes un análisis crítico sobre las prácticas pedagógicas y educativas, las formas de gestión escolar y los supuestos culturales donde éstas se asientan. Ello, como una condición para impulsar el tránsito hacia prácticas escolares cada vez más inclusivas, (...). Debe orientarse a promover un trabajo colaborativo entre docentes de la USAER y de la educación básica en general; a aprovechar las capacidades y recursos de ambas instancias en beneficio

del alumnado; a promover una planificación escolar comprometida con las necesidades de la totalidad de estudiantes; a construir una relación con las familias basada en el diálogo y la comprensión mutua para apoyar mejor el aprendizaje y desarrollo de sus hijas e hijos; y a promover la reflexión sobre las prácticas escolares y su avance hacia los principios de la educación inclusiva. (p. 15- 16)

Por lo anterior, las relaciones entre estos actores, está basada en el respeto, la amabilidad y por parte de los docentes la atención a todos los niños sin importar ninguna condición física, cognitiva, económica o de cualquier índole, además, consideran una ventaja el hecho de que los grupos sean pequeños pues pueden brindar el acompañamiento que cada alumno requiere, por otro lado, actualmente el proceso de comunicación con algunos padres de familia se ha visto afectado por las tareas laborales extras que desencadenó la pandemia.

1.5 Construcción del objeto de estudio

1.5.1 Problematicación

No es nada nuevo el deseo de crear la escuela para todos, es evidente que el proceso de la inclusión implica cambios curriculares y didácticos en las aulas, sin embargo, ¿Cómo entienden los docentes la Educación Inclusiva en su práctica día a día? Pues, la inclusión no debería suceder únicamente en la implementación de nuevas leyes que inciten la atención a la diversidad, sino que debe existir en la personalidad de todos los docentes la sensibilidad o tacto pedagógico que es una expresión de la responsabilidad que se asume al proteger, educar y ayudar a todos los niños a desarrollarse.

La escuela es uno de los núcleos sociales en donde empieza a generarse esta cultura de inclusión, asegurando la calidad educativa, esto responsabiliza a todos los docentes para crear la educación que atienda a todos los estudiantes en una misma aula, fomentando el respeto a la

diversidad, inculcando la tolerancia sin importar las características personales, sociales, económicas, étnicas y religiosas.

Para esta investigación se consideró una Escuela primaria publica en el Estado de México, es una escuela muy diversa pues es notable que van alumnos de diferentes niveles socioeconómicos, algunos con barreras de aprendizajes de tipo cognitivos o físicas, etc. La necesidad que veo por investigar los sentidos que los profesores han desarrollado acerca de la Inclusión Educativa y la atención a la diversidad en esta escuela se debe a que es la única primaria de la zona que cuenta con profesora de apoyo de USAER, y muchos padres de familia prefieren inscribir a sus hijos a esta escuela por la labor que han venido realizando los docentes para atenderlos a todos independientemente de cualquier característica que puedan presentar además, que por la cuestión de la pandemia mucha de la planta docente de la escuela recién ingresó este año y se ha adaptado a la filosofía y metas de brindar una educación de calidad. Esto me lleva a cuestionarme ¿Qué es lo que se ha construido en los docentes ante las diferencias? ¿Qué es lo que los motiva a comportarse de cierto modo?

1.5.2 Delimitación del problema

Con base a la teoría social Alfred Schütz la realidad social está conformada por acciones portadoras de sentido, es decir, el hacer de un actor respecto al hacer de otro actor posee una orientación, sin embargo, encontramos en muchas de las aulas en todos los niveles grandes brechas de desigualdad y exclusión, me lleva a cuestionarme ¿Qué sentidos han construidos los docentes acerca de la diversidad? ¿Cuál consideran que es su rol en el aula regular ante las diferencias?

Recuperando las obras de acerca de la subjetividad de los actores, se conoce que todos los elementos obtenidos de la experiencia cotidiana construyen en el agente una forma típica de

conducta, generando motivos porque y motivos para, esto de la mano de su situación biográfica, es decir, el periodo formativo de cada vida.

Por lo anterior, llegamos a la pregunta medular de nuestra investigación.

1.5.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos construidos por los docentes de la Escuela Primaria Himno nacional turno vespertino en torno a la Educación Inclusiva?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Interpretar los sentidos que construyen los docentes de la Escuela Primaria Himno Nacional turno vespertino entorno a la Educación Inclusiva con la finalidad de reflexionar sobre sus prácticas cotidianas.

1.6.2 Objetivo específico

Identificar los motivos porque y motivos para de las docentes de primaria que influyen en sus acciones cotidianas dentro del salón de clases.

1.7 Supuesto

A. Los sentidos construidos por cada docente acerca de la Educación inclusiva son complejos pues se involucra directamente con el mundo de la vida cotidiana, implicando, como aprehende el docente el mundo desde su valoración subjetiva guiada por su contexto sociocultural al que pertenece y desde luego su formación profesional, asimismo, dicha subjetividad contribuye a la construcción de la realidad social.

B. La formación y la actualización profesional con relación a la educación inclusiva es un indicador valioso en la construcción de sentidos pues este crea e instruye en los profesores un tacto pedagógico por el reconocimiento y deseo de atender a la diversidad.

1.8 Metodología

1.8.1 Referente teórico de la metodología

El paradigma que guio la presente investigación es cualitativo, a lo largo de la historia se han generado diferentes teorías, con el afán de que el conocimiento en las Ciencias sociales tenga carácter científico, para ello fue necesario traspasar el método positivista que es utilizado en las investigaciones cuantitativas para así poder dotar de validez y confiabilidad las investigaciones sociales o cuantitativas, ésta envuelve las percepciones de la realidad, interacción de los sujetos, acciones, etc. En palabras de Cifuentes (2004) la realidad se entiende como un texto o hecho comunicativo, que requiere ser descifrado en sus sentidos, significados e intencionalidades, por lo anterior, la importancia del método es desarrollar descripciones detalladas y complejas de situaciones particulares, con el fin de comprender la realidad de manera subjetiva que subyace de la acción de los miembros de la sociedad.

La misma autora, describe tres diferentes enfoques que guían la realización de la investigación depende del interés, el objeto de conocimiento, la relación del sujeto-objeto de conocimiento, etc. (Cifuentes, 2004, p. 30). El enfoque que guio esta investigación de acuerdo a la naturaleza de la misma es Interpretativo o Histórico- Hermenéutico, ya que busco comprender los sentidos que se conforman en la vida cotidiana, en este enfoque se reconoce y valora el saber del sentido común, como punto de partida de la construcción de conocimiento.

Por lo anterior, la metodología que se utilizó fue la fenomenología, Gayou (2003) menciona que el interaccionismo interpretativo se centra en temas como la visión fenomenológica existencial de los humanos, por ejemplo, la emocionalidad, el poder, la ideología, la sexualidad, etc.

De acuerdo con la naturaleza de la investigación recurro a la Fenomenología social de Alfred Schütz (2003) pues se considera el mundo de la vida cotidiana que los sujetos viven en una actitud natural, es decir, desde el sentido común que está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata, de esta manera atiendo mi propósito general que es comprender los sentidos que han construido los docentes de la escuela primaria himno Nacional en torno a la Educación Inclusiva, ésta metodología permitirá identificar dichos sentidos, así como su interpretación para conocer los motivos ¿porque? y ¿para? que guían las acciones. Es importante considerar el paradigma de la complejidad, puesto que los actores no son agentes aislados, sino que forman parte de un todo, y todas las acciones hacia el otro tiene una intencionalidad, en esta metodología se considera: La temporalidad, la espacialidad, la corporalidad y la comunalidad, así podremos conocer los sentidos construidos por los docentes en el mundo de la vida cotidiana a partir de su subjetividad.

1.8.2 Instrumentos

Las técnicas cualitativas se caracterizan por ser exploratorias, flexibles, abiertas que permiten la construcción de categorías a partir de la recolección de la información. Con base a lo anterior, la técnica será la entrevista semiestructurada, García que cita a Padua menciona que

La entrevista es un intercambio verbal, en donde el entrevistador, intenta obtener información de opiniones o creencias de la otra u otras personas, la semiestructurada, de acuerdo al autor, se formulan a partir de ejes seleccionados, y

consiste en una serie de preguntas abiertas y/o cerradas. (García, F. y Josefa, J. 2009, p. 96 que cita a Padua et al. 1979, p.89)

El instrumento que se desarrolló para la recolección de la información fue un guion de entrevista semiestructurada con algunas preguntas narrativas, el formato se ubica en los anexos, y sirvió para develar emociones, sentimientos a través de las reconstrucciones de un discurso. Se diseñaron algunos tópicos o temáticas referentes a sus prácticas en relación a la educación inclusiva, por medio de preguntas o ítems, que recuperaron la experiencia vivida del docente, durante sus procesos de intervención dentro del aula en atención a la diversidad, sus intereses, resistencias sentimientos, expectativas, etc.

Se conformó de la siguiente manera: El primer eje lo denominé “Educación inclusiva” en el cual las preguntas refieren al conocimiento y acercamiento a situaciones con relación a la inclusión lo largo de su vida personal, académica y laboral. El segundo eje se llamó “Sentidos de su práctica concreta” en el cual formulé preguntas para indagar acerca de sus motivos por qué y motivos para, los cuales nos trajeron a la luz muchísima información valiosa acerca de sus acciones actuales y futuras con relación al objeto de estudio. Finalmente, el tercer eje se denominó “Comunidades inclusivas en el centro escolar” en el cual indagamos acerca de las acciones que se realizan en la escuela, así como el trabajo que desarrolla la profesora de apoyo.

Cinco de las entrevistas se aplicaron de manera presencial las cuales fueron grabadas después del horario de clases, sin embargo, a una de las profesoras no le fue posible responder las preguntas después de la jornada laboral así que decidimos realizarla vía Zoom.

Posteriormente, durante el trabajo de campo se vio la necesidad de recuperar más información acerca de las experiencias vividas por los docentes acerca de la Educación Inclusiva, así que se realizó un biograma pues de acuerdo con Domingo, Martos y Martos Titos (2017):

El biograma es una representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital; el profesorado destaca momentos relevantes, lo que permite la comprensión de las formas en que los profesores dan sentido a su trabajo y cómo funcionan en diferentes contextos educativos. (p. 84)

Permitió el reconocimiento por parte de los docentes de diferentes situaciones afectivo emotivas, los momentos críticos y relevantes durante el proceso de formación docente, la práctica diaria en el aula y con el acompañamiento de USAER.

1.8.3 Informantes

“La muestra cualitativa no probabilística, depende del criterio del investigador, exige conocimiento del universo ya que el investigador selecciona intencionalmente las unidades de estudio” (García, C. y Josefa, J. 2009, p. 55).

La población seleccionada para mi investigación en un inicio fueron los docentes de la escuela primaria Luis Braille, CDMX, turno vespertino en los grados 4°, 5° y 6° (Primaria alta) y la profesora de USAER, sin embargo, por cuestiones burocráticas y de pandemia se hizo un cambio a la Escuela Primaria Himno Nacional, Estado de México, donde se entrevistaron a seis docentes que correspondían a los grados: 1°, 2°, 3°, 4°, 6° y la profesora de USAER, pues era toda la planta docente disponible, las características importantes a mencionar de esta población es que es una escuela catalogada en la zona como incluyente y con buenos profesores, pues han demostrado gran compromiso con la comunidad en el poco tiempo que llevan laborando en esta escuela ya que muchos son recién asignados.

CAPITULO II

ANÁLISIS DEL DATO EMPÍRICO.

Introducción

En el presente capítulo se expone el proceso de análisis del dato empírico obtenidos a través de los instrumentos de investigación, las técnicas utilizadas fueron una entrevista semiestructurada y un biograma.

Una vez realizada la aplicación y transcripción de la información debió ser sistematizada para obtener categorías y códigos, por ello se realizaron diversas matrices y tablas para llevarlo a cabo. Citando a Mayz (2008), menciona que el análisis de datos resulta ser:

Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación, y se lleva a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización. (p. 58)

Continuando con esta línea de pensamiento no da lugar a ambigüedades pues se rige por ciertas limitaciones a nivel semántico, retomando una palabra o frase que responde directamente al tema de esta investigación. Siempre considerando el rigor de sistematización.

Para algunos autores consideran el proceso de análisis de datos y la interpretación como dos tareas o procedimientos distintos, pues en uno se procesa y organiza y en el otro implica el proceso creativo de interpretación, sin embargo, para esta investigación se consideran dos cuestiones relacionadas, ya que “la organización e interpretación de los datos están intrínsecamente relacionados y que se realizan de forma paralela no teniendo sentido uno sin el otro” (González y Cano, 2010. p. 2). Así, este proceso de análisis e interpretación de datos es uno de los más importantes en el proceso de investigación ya que en palabras de Mayz (2008) “No es un análisis

impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas, es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no estandarizados” (p. 57).

A continuación, se presenta dicho proceso de abstracción del dato empírico descompuesto en ideas constituyentes, en enunciados y proposiciones portadoras de significado, así como la misma formación de los sentidos ordenadas por diversas dimensiones.

2.1 El método de análisis

En una investigación cualitativa, de acuerdo con Gibbs (2012), se entienden y describen fenómenos sociales, uno de ellos; y que fue adecuado por la naturaleza de esta investigación, es analizar las experiencias de los individuos a partir de historias de vida biográficas o con prácticas que pueden realizarse a partir del conocimiento cotidiano. Por lo anterior, es importante delimitar un método de análisis que ayude a manejar la enorme cantidad de datos que se recolecta a través de los diferentes instrumentos, es necesario una buena organización, pues un análisis de datos cualitativos implica varios aspectos: el manejo correcto de los datos y la interpretación, así como su validez y confiabilidad.

El análisis cualitativo implica dos actividades: en primer lugar, desarrollar un conocimiento de las clases de datos que es posible examinar y del modo en que se pueden describir y explicar y, en segundo lugar, una cierta cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos y las grandes cantidades de ellos que es necesario examinar. (Gibbs, G. 2012. p. 24)

Por lo anterior, cobra sentido proponer un método de análisis adecuado a esta investigación de tipo cualitativa, dicho proceso se caracteriza por ser metódico, crítico y reflexivo, aludiendo a

González (2010) “la reflexividad es indispensable para asegurar la flexibilidad metodológica rigurosa, es decir, para asegurar la calidad de nuestro proceso de investigación en términos de credibilidad y auditabilidad” (p. 3).

2.1.1 Análisis de contenido

Por lo anterior, el método de análisis que se eligió para esta investigación fue el análisis de contenido recuperado de Laurence Bardin, pues este permite la interpretación de textos acerca de diversos aspectos y fenómenos de la vida social, es claro que en cualquier mensaje se puede hacer un esfuerzo mental y descifrar el posible significado que se encuentre detrás de él, sin embargo, este método de análisis de contenido interpreta apegándose al método científico, “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Abela, 2002. p. 2).

De acuerdo con este autor, que cita a Bardin (1997):

El término análisis de contenido es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (Abela, 1998. p. 3)

Por tanto, este método de requiere la aplicación sistemática de reglas y procedimientos para explicar y sistematizar el contenido de un comunicado.

Laurence Bardin (1996) menciona que existen diferentes fases para el análisis del contenido:

- I. El preanálisis: Se determinan operaciones de delimitación del texto en unidades comparables, categorización y codificación para el registro de los datos.
- II. El aprovechamiento del material: Es la administración sistemática de las decisiones tomadas.
- III. El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación: Refiere al momento donde los resultados brutos son tratados de manera que resulten significativos y válidos.

2.1.2 Construcción de códigos y subcódigos

Al terminar el trabajo de campo en el cual se recolecta todo el dato empírico, es necesario ubicar en medio de todo el contenido una unidad significativa para realizar la codificación, esta puede ser de tamaño variable por ejemplo por medio de la palabra, por el objeto o referente, por el personaje, por el acontecimiento, por el documento o por el tema en el cual se identifican los núcleos de sentidos que componen la comunicación. De acuerdo con Bardin (1996) se pueden descomponer los textos “Seleccionando una unidad de registro y de contexto, la cual debe responder de manera pertinente (...) a los objetos de análisis” además dicha unidad de registro:

Es la unidad de significación que se ha de codificar, corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variable. (p. 79)

Dicha unidad permite el registro de motivaciones, opiniones, actitudes, valores, creencias, tendencias, etc. que se reúnen de preguntas abiertas.

Continuando desde la perspectiva de Bardin, la codificación “es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido” (1996, p. 78).

La codificación, entonces, se refiere en el modo en el que investigador define de que tratan los datos que está analizando, dichos códigos deben sugerir explicaciones teóricas no solo simples etiquetas. Los códigos resumen el conjunto de datos reunidos en un texto.

Continuando con este último autor, en esta investigación, se realizó la codificación por líneas, lo define como:

Recorrer la transcripción y dar un nombre o codificar cada línea del texto, aunque en las líneas no haya oraciones completas. La idea es producir ideas de análisis al mismo tiempo que se mantiene su proximidad al dato. Uno de los peligros de la codificación y de cualquier clase de análisis cualitativo es importar los propios motivos, valores, preocupaciones a los códigos y el esquema de análisis que construye” (Gibbs, 2012. p. 99).

La importancia de esta codificación es brindarle voz y atención a los entrevistados recuperando sus palabras tal cual las dijeron, la manera en la cual se codificó cada respuesta de los informantes claves fue a través de un subrayado de colores para la organización y sistematización, para así vaciarlos en las matrices que posteriormente se explicarán.

2.1.3 Construcción de categorías empíricas

Posteriormente, se encuentra el proceso clasificatorio que fue fundamental pues ayudó a la representación simplificada de los datos brutos. De acuerdo con Bardin “las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro) bajo un título genérico,

reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos, pueden ser de criterio semántico, sintáctico, léxico y expresión” (1996, p. 90).

La función de estas categorías es asignar un nombre más abarcativo a un conjunto de códigos que convergen entre sí en donde exista una relación sistemática, por otro lado, el procedimiento para categorizar no es una cuestión lineal, Cáceres (2003) que cita a Krippendorff (1990) “Como son definidas las categorías... es un arte. Muy poco se ha escrito sobre ello” (p. 67), depende fundamentalmente del razonamiento del investigador y elementos teóricos que permiten consolidar la categorización.

2.2 Análisis del dato empírico obtenido por entrevista semiestructurada y biograma

Una vez descrita qué es y en qué consiste el análisis de contenido, se llevó a cabo la identificación de los códigos y subcódigos obtenidos en el dato empírico recolectado por medio de una entrevista semiestructurada y un biograma aplicados a un grupo de docentes de primaria y a la profesora de apoyo (USAER) para comprender los sentidos que han construido acerca de la educación inclusiva. Dichos códigos se organizaron en las matrices de análisis.

2.2.1 Códigos y subcódigos de la entrevista semiestructurada

Las entrevistas cualitativas actualmente son un método muy empleado en las ciencias sociales, para García de Ceretto “la entrevista semiestructurada se formulan, a partir de los ejes seleccionados, se realizan preguntas abiertas y/o cerradas”. (2009, p. 96)

A partir de la entrevista se permitió construir conocimiento a través del dialogo entre mi papel como entrevistadora y el entrevistado, en donde se recolectó muchísima información valiosa sobre su mundo vivido, sus sueños, sus temores, ideas y opiniones en relación a su práctica educativa entorno al paradigma de la educación inclusiva.

Para el análisis del dato empírico se centró en el significado, en lo que dijeron, teniendo como base la transcripción fidedigna de las entrevistas y así se codificó (se seleccionaron palabras o frases clave que respondían directamente con la categoría que regía la pregunta) y posteriormente se categorizó, esto último implicó una conceptualización más sistemática. Gibbs, considera que es un momento importante durante la investigación pues implica de manera inevitable cierto grado de interpretación y da oportunidad de iniciar el análisis de los datos. (2012)

Para lograrlo, primero se partió de la siguiente matriz de análisis:

Matriz No. 1 Códigos y Subcódigos para entrevista			
Pregunta:			
Participante	Código	Subcódigo	Expresión
M1			
M2			
M3			
M4			
M5			
M6			

Tabla 1. Matriz No.1 Códigos y subcódigos de la entrevista. Fuente: Propia.

En la cual primero se analizó por pregunta considerando la respuesta de cada una de las profesoras y se retomaron códigos, subcódigos y expresiones significativas (esta última permitieron explicar un poco más el código) el criterio que determinó la abstracción de los códigos es que respondiera directamente a las categorías planteadas en las preguntas y que claro, tuviera relación con un sentido construido con base a la educación inclusiva, bajo la codificación por líneas descrita anteriormente. Un ejemplo de cómo es que se realizó:

Matriz No. 1 Códigos y Subcódigos para entrevista			
Pregunta: 1. Narre usted brevemente su conocimiento sobre la atención a la diversidad, la integración educativa, la inclusión educativa, sus diferencias que encuentra y sus confusiones al respecto.			
Participante	Código	Subcódigo	Expresión
M1	- Aceptar - Diversidad de estilos de aprendizaje - Brindar herramientas - Adaptación de planeación	- Aceptar, ver y utilizar todas las características de los niños - Brindar herramientas para un desarrollo integral	- Diseñar actividades retomando las necesidades de aprendizaje, sociales, cognitivas, etc, de los niños que tenemos en el salón.
M2	- Calidad educativa - Grupo homogéneo	- Sea cual sea su condición - Que todos aprendan a su nivel	- Que todos sean partícipes del conocimiento que están adquiriendo en cuanto al nivel de capacidad de cada uno.
M3	- No excluir - Contexto - Inteligencias Múltiples/Emocional - Responsabilidad familiar	- Incluir al niño en las actividades - Inteligencias diferentes - Considerar los contextos particulares.	- Involucrar en las actividades a todos a pesar de su nivel de coeficiente. - Todos los niños son inteligentes, pero sus inteligencias son diferentes.
M4	- Educación diversificada - Planeación diversificada - Inteligencias múltiples - Necesidades especiales/Desfase	- Realizar clases que lleguen a todos los niños - Los niños que tiene necesidades especiales no aprenden igual que los demás	- Inclusión no es un término nuevo, siempre se tiene alumnos de todo tipo.

Tabla 2. Fragmento matriz No.1 de códigos y subcódigos de la entrevista. Fuente: Propia.

Continuando con el análisis que se realizó por cada pregunta que conformaba la entrevista, en total 11 distribuidas en 3 ejes principales; puesto que cada pregunta tenía más de una categoría principal se implementó el uso de colores para realizar un mejor ordenamiento de los códigos. Posteriormente se le añadió a la matriz dos columnas más, en la primera se construyeron las categorías incluidas y en la segunda categorías compartidas, como se ejemplifica en la siguiente tabla.

Matriz No. 1. Códigos y Categorías para la entrevista					
Pregunta:					
Participante	Código	Subcódigo	Expresión	Categorías inclusivas	Categorías compartidas
M1					
M2					
M3					
M4					
M5					
M6					

Tabla 3. Matriz No. 1 Códigos y Categorías para la entrevista,

La tabla anterior permitió la construcción de categorías inclusivas y categorías compartidas, la primera se generó a partir de los códigos obtenidos en las respuestas de cada profesora y las categorías compartidas se generaron de toda la lista de las categorías inclusivas de cada pregunta. A continuación, únicamente se presenta la matriz con el código de profesora, expresión y categorías.

Matriz No. 2. Categorías inclusivas y compartidas de la entrevista.			
Pregunta: Relate usted alguna situación de su niñez en donde haya tenido un <u>acercamiento con la diversidad</u> , incluyendo si esto influye en sus acciones actualmente.			
Participante	Expresión	Categoría inclusiva	Categoría compartida

M1	Yo creo que siempre ha existido la diversidad pero antes era menos tomada en cuenta.	La diversidad no se consideraba	Reorientar la escuela desde una visión deficitaria a una inclusiva con los estudiantes y docentes.
M2	No se nos explicaba que era un compañero con todas las características necesarias como las nuestras solo tenía esa debilidad.	- Compañero diferente tenía debilidades y problemas. - Distinción en alumnos normales y anormales. - Generar ambiente favorable para el aprendizaje de todos - Crear consciencia	Fortalecer del pensamiento inclusivo y la convivencia como espacio de oportunidad para aprender Concienciación docente para generar un ambiente favorable para el aprendizaje de todos sus estudiantes.
M3	La escuela te puede dar impotencia porque eres un niño que te enfrentas al mundo y ves que tus maestros te tratan mal Me dijo que yo podía y que podría conseguir todo lo que quisiera.	- Escuela tradicionalista genera divisiones - Miedo e impotencia. - La figura del docente primordial para la inclusión o exclusión	
M4	Los maestros no consideraban la diversidad, daban su clase y el que aprendió.		

Tabla. 4 Fragmento Matriz No. 2 Categorías inclusivas y compartidas de la entrevista.

Fuente: Propia

Una vez elaboradas las categorías inclusivas, se hizo un listado de todas ellas (por preguntas) y se agruparon en categorías compartidas, estas se construyeron con base al significado de sentido, es decir acciones intencionadas hacia el otro, desde la perspectiva de Weber (2012) menciona “No toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social; sino sólo una acción con sentido propio dirigida a la acción con otros” (p. 19).

Finalmente, en el análisis de la entrevista semiestructurada culminé con un listado de categorías compartidas, que posteriormente permitirán la triangulación de información, y la construcción de los sentidos. Las categorías fueron las siguientes:

Matriz No. 3. Categorías compartidas	
Pregunta	Categorías compartidas
01	-Atender las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes -Adecuarse al nivel de necesidades de aprendizaje de cada estudiante -Adaptar e incluir en las actividades dentro del aula considerando el contexto de cada estudiante
02	-Reorientar la escuela desde una visión deficitaria a una inclusiva con los estudiantes y docentes -Fortalecer del pensamiento inclusivo y la convivencia como espacio de oportunidad para aprender -Concienciación docente para generar un ambiente favorable para el aprendizaje de todos sus estudiantes.
03	-Atender procesos de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.

	-Realizar planeaciones didácticas reconociendo la diversidad de los estudiantes. -Fortalecer la sensibilidad pedagógica y emotiva.
04	-Asumir los retos y dificultades ante la diversidad con conciencia de comunidad y manera responsable. -Trabajar colaborativamente entre profesores y padres de familia para atender a la diversidad -Esforzarse en rebasar sus limitaciones didácticas genera emociones agradables ante los logros de los estudiantes.
05	-Atender procesos de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad. -Trabajar cooperativamente y empáticamente dentro de la práctica docente con los estudiantes para sobrellevar la falta de interés de los padres.
06	-Construir ambientes cooperativos para promover la convivencia entre los estudiantes -Considerar el contexto en la planificación para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
07	-Asumir los retos de actualización en el conocimiento de la inclusión. -Promover la sana convivencia entre todos los estudiantes
08	-Atender procesos de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.
09	-Promover estrategias colaborativas que incluyan al padre de familia para la educación de su hijo. -Trabajar colaborativamente entre docentes de la mano con USAER
10	-Reorientar las acciones de USAER para su desconocimiento o reconocimiento por los profesores del plantel.
11	-La realización de trabajo colegiado en juntas de consejo técnico por la USAER para compartir saberes y conocimientos con los profesores.

Tabla 5. Categorías compartidas de entrevista semiestructurada, fuente propia.

2.2.2 Proceso de análisis del biograma

De acuerdo con Segovia, Martos y Titos que citan a Parrilla (2009), el biograma “es una representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital” (2017, p. 84). Por lo anterior, se eligió el biograma como segundo instrumento con la finalidad de ampliar de manera gráfica la información narrativa de las profesoras, enfatizando en los momentos relevantes y críticos con relación a la educación inclusiva durante el proceso de formación y actualización docente, pues al contar parte de su vida y experiencia justifica de alguna manera su actuar actual en torno a la educación inclusiva, además se recupera su práctica docente cotidiana además se obtiene información acerca del apoyo de USAER, los datos recabados se organizaron en la siguiente matriz:

Matriz No. 3 Datos empíricos obtenidos del biograma			
Docente	Experiencia vivida	Momentos relevantes	Momentos críticos
M1			
M2			
M3			
M4			
M5			
M6			

Tabla 5. Matriz No. 3 Datos empíricos obtenidos del biograma. Fuente: Propia.

Una vez analizada y sistematizada la información recolectada a través del biograma la matriz No. 3 quedó de la siguiente manera:

Matriz. No. 3 Datos empíricos obtenidos del biograma			
Docente	Experiencia vivida	Momentos relevantes	Momentos críticos

M1	- Angustia y preocupación ante nuevos retos - Satisfacción por el desarrollo del alumno	- Saber diseñar actividades acordes - Desarrollo de los alumnos	- Atender en el salón a todos los alumnos
M2	- Sentir latente el compromiso y reto educativo	- Constante actualización - Reconocer el avance de los alumnos	- El trabajo en conjunto con las familias
M3	- Compromiso con promover la convivencia sana - Acciones sustentadas en el dialogo, respeto y tolerancia	- Fortalecer la formación de los formadores - Fortalecer la investigación educativa	- Considerar contextos escolares heterogéneos, problemas sociales. - Trabajar conjuntamente en el interior y exterior de la escuela
M4	- Grandes satisfacciones	- La primera vez de estar como responsable de un grupo - Compartir conocimiento con los docentes	- Relación y atención con padres de familia - No contar con USAER
M5	- Resiliencia ante adversidades	- La formación por parte de buenos maestros	- Momentos impredecibles - Los nervios de ser nueva en la docencia - No he requerido el servicio de USAER

M6	- Satisfacción y orgullo ante el desarrollo de alumnos	- Avances de alumnos - Mi actualización docente	- Deserción escolar - Falta de recursos materiales y humanos - Minimización del trabajo de USAER por parte del docente
----	--	--	--

Tabla 6. Matriz No. 3 Datos empíricos obtenidos del biograma. Fuente: Propia.

2.2.3 Triangulación de los datos

El motivo por el cual se utilizaron dos técnicas de investigación fue para recolectar suficiente información la cual permitiera la validez y la confiabilidad de los datos, una vez analizado el dato empírico de manera sistematizada y categorizada, es necesario triangular todas las categorías. De acuerdo con Okuda y Gómez (2005)

La triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno (...), al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman, Se supone que al utilizar una sola estrategia los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. (p. 120)

Es decir, la triangulación en una investigación cualitativa brinda mayor objetividad y confiabilidad, así como su profundidad en los datos. Paralelamente, otra de las ventajas de la triangulación es que se pueden corroborar los hallazgos o supuestos de investigación cuando dos

estrategias arrojan resultados similares, y, por otro lado, cuando se contraponen perspectivas se abre un mundo de posibilidades para ampliar aún más la interpretación.

Existen cuatro tipos de triangulación:

- Triangulación de datos: Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos.
- Triangulación de investigación: En la triangulación de investigadores la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. Para dar mayor fortaleza a los hallazgos suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas.
- Triangulación de teorías: En este tipo de triangulación se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información; las diferentes perspectivas se utilizan para analizar la misma información y, por ende, poder confrontar teorías.
- Triangulación metodológica: Al utilizar en la triangulación diferentes métodos se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados. (Okuda y Gómez, 2005. p. 120-121)

La triangulación que compete para esta investigación es de tipo metodológica, pues se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada y un biograma, la utilización de estos dos métodos me permitió la profundización y mayor comprensión del fenómeno de estudio, es decir, los sentidos

que las profesoras construyeron con relación a la educación inclusiva. Por un lado, con la primera técnica me permitió hacer un primer acercamiento a las profesoras y obtener de manera más amplia su día a día en las clases con los ejes establecidos en la entrevista y como es que responden ante la diversidad en el aula, y por otro lado el biograma me permitió conocer un poco más a profundidad los momentos críticos y relevantes de esas vivencias o experiencias.

Para dicho proceso, se utilizó la siguiente matriz:

Categorías compartidas de entrevista semiestructurada	Biograma	Sentidos compartidos.

Tabla 7. Matriz No. 4 Triangulación de categorías compartidas de entrevista y biograma. Fuente: propia.

Como se puede observar la tabla anterior se conforma de 4 columnas, en la primera se escribieron las categorías compartidas construidas a partir del análisis de los datos obtenidos en la entrevista cabe mencionar que dichas categorías cumplen y ya van direccionados con miras a un sentido, es decir, acciones intencionadas dirigidas hacia el otro. La segunda columna corresponde a la información recolectada en el biograma, la cual únicamente se fue colocando aquellas que empataran, complementaran o de alguna manera tuvieran relación con las categorías, se utilizaron algunas claves para especificar a que se referían: M.R a momento relevante, M.C. a momento crítico y E.V a experiencia vivida. Se muestra a continuación un fragmento de dicho análisis:

Categorías compartidas de entrevista semiestructurada	Biograma	Sentidos compartidos.

Atender las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes		Atender las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes
Adecuarse al nivel de necesidades de aprendizaje de cada niño		Adecuarse al nivel de necesidades de aprendizaje de cada niño
Adaptar e incluir en las actividades dentro del aula considerando el contexto del estudiante	M.C.- Trabajar conjuntamente en el interior y exterior de la escuela.	Adaptar las actividades escolares considerando el contexto interior y exterior del estudiante.
Atender procesos de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.	M.R.- Constante actualización M.R.- Es importante mi actuación docente.	Atender procesos constantes de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.
Realizar planeaciones didácticas reconociendo la diversidad de los estudiantes.	M.R.- Saber diseñar actividades acordes al desarrollo de los alumnos.	Desarrollar planeaciones didácticas adecuadas al nivel de desarrollo de todos los estudiantes.

Tabla 8. Matriz No. 4 Triangulación de categorías compartidas de entrevista y biograma. Fuente: propia.

Por lo anterior, es que se pudieron construir los sentidos compartidos por las profesoras con relación a la educación inclusiva, Dichos sentidos, cumplen con los criterios teóricos de Weber citados por Villegas y Vuelvas (2017) para la construcción de sentidos:

Criterios teóricos	Esencia de criterios
1. La acción es social porque “está referida, de acuerdo con el sentido subjetivamente	1. La acción es social porque está referida, intencionalmente a la conducta de otro.

mentado del actor, a la conducta de otros” (Weber, 1997, 177). El sentido denota la intencionalidad del agente porque su actuar tiene lugar en el contexto de significado práctico, en el que se desarrolla la acción humana	
2. La “acción social es racional con arreglo a fines: orientada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” (Weber, 1984, 20).	2. La acción social es racional con arreglo a fines: orientada por expectativas de objetos y de los sujetos de acuerdo a sus expectativas como condiciones o medios.(RACIONALIDAD TECNICA)
3. Las expectativas de las personas sirven como “condiciones” o “medios” para lograr fines (Weber, 1984, 20), éstas pueden ser: a) Lógico, b) Dirección, c) Tiempo, d) Espacio. (Kant, 1999, 169).	3. Los sentidos se orientan por las expectativas de las personas, cuentan con una lógica, dirección, tiempo y espacio.
4. La “acción social es racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor, ético, estético, religioso o de cualquier otra forma”. (Weber, 1984, 20).	4. La “acción social es racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor, ético, estético, religioso.
5. La “acción social es afectiva” porque es parte de la naturaleza humana, del ser emotivo y afectivo, se encuentra implícita en las acciones de los actores.	5. La “acción social es afectiva” porque es parte de la naturaleza humana, del ser emotivo y afectivo.
6. La “acción social se orienta por las tradiciones” (Weber, 1984, 20) de la comunidad enraizadas en la cultura, influenciada por la inercia de los usos y las	6. La “acción social se orienta por las tradiciones” de la comunidad enraizadas en la cultura.

costumbres, el sentido que los actores asignan a sus acciones, algunas veces sin pensar, se encuentra revestido por la fuerza de la tradición y termina por imponerse a la lógica de la razón.	
--	--

Tabla 9. Criterios teóricos para la construcción de sentidos. Fuente: Villegas y Vuelvas (2017)

2.2.4 Sentidos compartidos

En resumen, con el análisis de cada una de las técnicas, la triangulación de dichos análisis se pudo llegar a la conformación de 20 sentidos compartidos los cuales posteriormente los organizaremos por dimensiones mayores:

Matriz. No. 4. Sentidos compartidos	
01	Reorientar la escuela desde una visión deficitaria a una inclusiva con los estudiantes y docentes.
02	Atender las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
03	Aceptar los retos ante las adversidades para atender a la comunidad responsablemente.
04	Promover estrategias colaborativas que incluyan al padre de familia para la educación de su hijo.
05	Adecuarse al nivel de necesidades de aprendizaje de cada niño
06	Fortalecer en el docente el compromiso y reto educativo sustentado en el dialogo, respeto y tolerancia con los estudiantes.
07	Generar estrategias que fomente el trabajo colaborativo entre profesores y padres de familia para atender a la diversidad.
08	Adaptar las actividades escolares considerando el contexto interior y exterior del estudiante
09	Considerar los heterogéneos contextos y problemas sociales que envuelven a los estudiantes en la planificación para favorecer su aprendizaje.

10	Desarrollar planeaciones didácticas adecuadas al nivel de desarrollo de todos los estudiantes.
11	Atender procesos constantes de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.
12	Trabajar cooperativamente y empáticamente dentro de la práctica docente con los padres de familia para evitar la deserción escolar.
13	Capacitar a los docentes en la investigación educativa para atender a la diversidad.
14	Fortalecer el pensamiento inclusivo y la convivencia como espacio de oportunidad para aprender
15	Concienciación docente para generar un ambiente favorable para el aprendizaje de todos sus estudiantes.
16	Rebasar sus limitaciones didácticas genera emociones agradables ante el desarrollo de los estudiantes
17	Trabajar colaborativamente entre docentes compartiendo conocimiento para trabajar de la mano con USAER
18	Construir ambientes cooperativos para promover la convivencia sana entre los estudiantes.
19	La realización de trabajo colegiado en juntas de consejo técnico por la USAER para compartir saberes y conocimientos con los profesores.
20	Reorientar las acciones de USAER para su conocimiento o reconocimiento por los profesores del plantel.

Tabla 10. Sentidos compartidos. Fuente: propia.

Finalmente, una vez contruidos y sistematizados los sentidos compartidos se organizaron en dimensiones, es decir, una concepción mayor en los cuales se pudieran englobar sentidos que tengan relación entre sí.

Por lo anterior se conformaron 8 dimensiones las cuales contienen de 2 a 4 sentidos, dependiendo el caso, estas tendrán mayor profundidad a partir de la interpretación realizada en el siguiente capítulo.

A. **DIMENSIÓN 1: TRANSICIÓN DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

- Reorientar la escuela desde una visión deficitaria a una inclusiva con los estudiantes y docentes.

B. **DIMENSIÓN 2: ATENCIÓN DIVERSIFICADA.**

- Atender las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Adecuarse al nivel de necesidades de aprendizaje de cada niño

C. **DIMENSIÓN 3: SENSIBILIDAD PEDAGÓGICA**

- Aceptar los retos ante las adversidades para atender a la comunidad responsablemente.
- Fortalecer en el docente el compromiso y reto educativo sustentado en el dialogo, respeto y tolerancia con los estudiantes.

D. **DIMENSIÓN 4: TRABAJO COLABORATIVO Y COMUNIDADES INCLUSIVAS**

- Promover estrategias colaborativas que incluyan al padre de familia para la educación de su hijo.
- Generar estrategias que fomente el trabajo colaborativo entre profesores y padres de familia para atender a la diversidad.

- Trabajar cooperativamente y empáticamente dentro de la práctica docente con los padres de familia para evitar la deserción escolar.

E. **DIMENSIÓN 5: PLANEACIÓN CONTEXTUALIZADA**

- Adaptar las actividades escolares considerando el contexto interior y exterior del estudiante
- Considerar los heterogéneos contextos y problemas sociales que envuelven a los estudiantes en la planificación para favorecer su aprendizaje.
- Desarrollar planeaciones didácticas adecuadas al nivel de desarrollo de todos los estudiantes.
- Rebasar sus limitaciones didácticas genera emociones agradables ante el desarrollo de los estudiantes

F. **DIMENSIÓN 6: FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN**

- Atender procesos constantes de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.
- Capacitar a los docentes en la investigación educativa para atender a la diversidad.

G. **DIMENSIÓN 7: CONVIVENCIA ESCOLAR**

- Fortalecer el pensamiento inclusivo y la convivencia como espacio de oportunidad para aprender
- Concienciación docente para generar un ambiente favorable para el aprendizaje de todos sus estudiantes.
- Construir ambientes cooperativos para promover la convivencia sana entre los estudiantes.

H. **DIMENSIÓN 8: EL SERVICIO DE LA USAER PARA LA INCLUSIÓN**

- Trabajar colaborativamente entre docentes compartiendo conocimiento para trabajar de la mano con USAER
- La realización de trabajo colegiado en juntas de consejo técnico por la USAER para compartir saberes y conocimientos con los profesores.
- Reorientar las acciones de USAER para su conocimiento o reconocimiento por los profesores del plantel.

CAPITULO III

INTERPRETACIÓN DE LOS SENTIDOS

En el presente capítulo se expone la siguiente fase de la investigación, tras un exhaustivo trabajo de sistematización de los códigos, categorías y dimensiones de los sentidos continuaremos con el proceso de interpretación que de acuerdo con Mayz (2009)

El proceso interpretativo requiere que el investigador elabore un discurso interpretativo-comprensivo caracterizado por la crítica y la reflexión, que revele, por un lado, el producto logrado de la relación entre los grupos emergentes de categorías y, por supuesto, de las conclusiones aproximativas, y por el otro, la debida contrastación con los referentes teóricos que haya ubicado de manera pertinente y permanente para ampliar, de esta manera, la discusión de los resultados obtenidos. (p. 64)

De acuerdo a lo anterior, que se realizó la interpretación de los sentidos de un grupo de docentes de primaria acerca de la educación inclusiva, partiendo de las ocho dimensiones enlistadas en el capítulo anterior integradas por sus respectivos sentidos. Siendo la interpretación, fundamental para entender la realidad social, se tomó mano de la teoría existente respecto a cada dimensión, pero también recuperé la voz de los actores pues de acuerdo con Schütz “El primer desafío planteado a quienes procuran comprender la realidad social es asimilar la subjetividad del actor captando el sentido que un acto tiene para él, se debe reconstruir el modo en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propio mundo”. (2003, p. 32)

3.1 DIMENSIÓN 1: TRANSICIÓN DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

EDUCATIVA

3.1.1 Sentido 1: Reorientar la escuela desde una visión deficitaria a una inclusiva con los estudiantes y docentes.

Uno de los sentidos, es decir, acciones intencionadas dirigidas hacia otro (Weber, 1968), que las maestras enfatizaban en su discurso es precisamente propiciar la ruptura y transición del paradigma compensatorio e integrador a uno verdaderamente inclusivo que responda y brinde educación a cada uno de los estudiantes dentro de la escuela, una de las maestras entrevistadas mencionaba:

Quando yo egresé, te estoy hablando que egresé en 1997 no se hablaba mucho de inclusión, se trataba y lo que yo pude percibir cuando empecé a realizar mi licenciatura, que los niños se quedaban ahí, no se incluían, quedaban rezagados. Entonces a partir de eso, tú dices yo quiero ser docente, pero yo no quiero excluir a nadie. (M3, 2022)

Al respecto, Parrilla (2002), menciona que la educación ha transitado de un estadio a otro, a lo largo de la historia en la primera etapa educativa se dio la exclusión y podemos entender que es aquella segregación de los grupos que no formaban parte de la población burgués o grupos dominantes y quedaban totalmente fuera del derecho a la educación (y a cualquier derecho) los campesinos, las mujeres, los grupos marginales, etc. En un segundo momento se reconoce el derecho a la educación, sin embargo, es de manera segregada pues, se basó en la jerarquización de clases poniendo a la cabeza la cultura dominante calificándola como superior ante los demás grupos, claro está que se sigue hablando de exclusión, clasismo, racismo, etc. Posteriormente, en respuesta a la gran desigualdad que arrojan los modelos anteriores, surge la integración educativa el cual propone una serie de cambios a los sistemas educativos incorporando a las aulas

“ordinarias” los grupos diferentes. Sin embargo, no se realizan modificaciones curriculares ni morales pues la cultura y valores siguen siendo los de la elite dominante forzando así al estudiante renunciar a su capital cultural (P, Bourdieu. 1997) propiciando entonces, una integración únicamente física y geográfica más no real.

De esa manera, se llega a la inclusión educativa, de acuerdo Martín e Ibarrola que citan a Booth y Ainscow (2002) “La idea de Inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (p. 404). No solamente refiere a estar o permanecer, sino a que el estudiante pueda participar de forma activa desarrollando todas sus capacidades en la comunidad. En relación a lo anterior una profesora interrogada nos comentó algunas de las actividades que realizan para generar este cambio en la comunidad escolar:

Tenemos muchos proyectos, realizamos varias actividades durante el ciclo escolar, la más relevante es la Semana de la discapacidad, aquí involucramos a todos los niños de la escuela en actividades, por ejemplo hacemos olimpiadas, el rally, hacemos un paseo ciclista, hacemos carteles dentro y fuera de la escuela, ahorita por la pandemia, solamente dentro de la escuela, hacemos pinturas, pasamos cortometrajes. Esas son experiencias muy positivas aquí en la escuela fomentamos el respeto a todos los niños y la escuela es muy positiva, en ese aspecto no ha habido ningún caso de bullying, ningún caso de burla, ningún caso de discriminación. Los niños se aceptan y aceptan a sus compañeros. (M6, 2022)

Lo anterior cumple con uno de los parámetros que Ainscow y Booth establecen para el desarrollo de las escuelas inclusivas, citados por Martín (2005), debe crearse una cultura inclusiva esto implica la construcción de la comunidad que acepte, apoye, y potencie los mejores resultados

para todos y también generar valores inclusivos que compartan todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Sin duda, la educación debería ser un proceso para aprender a vivir y convivir con las diferencias de todas las personas, este proceso debe consistir en humanizar al individuo basado en el respeto y convivencia, este cambio debe comenzar desde la cosmovisión del magisterio que se desenvuelve en el centro educativo pues Melero (2008) menciona

Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, que han de cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, el currículum escolar, la organización escolar y los sistemas de evaluación. (p. 4)

Sin embargo, debe trascender más allá del contexto escolar, es decir, a la sociedad en sus diferentes ámbitos sino es así; como menciona Sánchez y Robles (2013) “Se habrá iniciado una experiencia inclusiva, que servirá solo y exclusivamente para fines académicos, sin transferencia en el ámbito social” (p. 32). Esto lo veremos en la dimensión Trabajo colaborativo y comunidades inclusivas.

3.2 DIMENSIÓN 2: ATENCIÓN DIVERSIFICADA.

Continuamos con la segunda dimensión, atención diversificada, en la cual los docentes comunican su intranquilidad por dar respuesta a todas las características que tienen sus estudiantes en su aula.

Los profesores de hoy todavía se debaten en el desafío esencial de la escuela de una sola aula: cómo llegar eficazmente a estudiantes con aptitudes para el aprendizaje

diversas; con distintos intereses personales y diferentes formas de mirar al mundo y hablar de él, fruto de su cultura y su experiencia vital (Tomlinson. 2008. p. 19)

Es así, que las profesoras del plantel parten del alumno, sus características e intereses pues no es posible forzar al estudiante a encajar dentro de un modelo estándar, para esto nos comentaba una profesora *“es necesario hacer un diagnóstico previo, en el cual arrojaba las características y conocimientos del alumno y así poder desarrollar exitosamente su práctica”* (M1, 2022). Lo anterior cumple con una característica del sentido común de acuerdo con Schütz (2003), existen ‘motivos para’ que son perspectivas a futuros y ‘motivos porque’ que aluden a experiencias pasadas, además, cuando “El motivo para de mi acción es obtener información adecuada, que, en esta situación particular, presupone que la comprensión de mi motivo para se convertirá en el motivo porque que lo lleva al Otro a efectuar una acción para” y “el motivo porque se refieren a experiencias pasadas, que llevan al actor a actuar de alguna manera determinada” (Schütz, 2003. p. 50-51), es decir, los motivos porque del alumno son ahora el punto de partida para los motivos para del docente, efectuando así la idealización de la reciprocidad de motivos.

Ahora veremos qué es lo que las profesoras realizan para brindar una atención diversificada, para esto se interpretaron los siguientes dos sentidos.

3.2.1 Sentido 1: Atender las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para las profesoras es necesario atender distintas cuestiones que conforma al estudiante, y una de ellas son las inteligencias, de acuerdo con Gardner (2005) las inteligencias son

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una

situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales. (p. 4)

Claro que para las profesoras es importante que el alumno desarrolle todos los aprendizajes esperados marcados en el Curriculum, sin embargo, también mencionaban importante potenciar aquello que no se ve y que tiene que ver con la convivencia, el autoestima, la creatividad, etcétera y que incluso para los padres de familia no son importantes, una de las profesoras comentaba al respecto “*Muchas veces los papás están casados con esa idea que el alumno más inteligente es el que saca mejores calificaciones [...] y la verdad es que es una idea muy errónea*” (M2, 2022). En el aula diversificada, el educador considera la constitución neurológica la cual influye lo que aprendemos y como aprendemos.

Además, una profesora ponía total énfasis en estas inteligencias “*Tu como docente tienes que incluir al niño en las actividades [...] el niño es capaz. Todos los niños son inteligentes, pero sus inteligencias son diferentes*” (M3, 2022).

Gardner (2005), menciona siete inteligencias diferentes (algunos agregan más), esto no implica que las inteligencias operen de forma aislada, al contrario, es necesario usar varias de ellas para un aprendizaje. En la siguiente tabla abordo de manera general las inteligencias que Gardner menciona:

Tabla No. 1. Inteligencias múltiples	
Inteligencia	Descripción

Inteligencia Musical	Inteligencia corporal-cinestésica: Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes.
Inteligencia Lingüística	Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el matelenguaje).
Inteligencia Lógico-matemática	es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Destacan, por tanto, en la resolución de problemas, en la capacidad de realizar cálculos matemáticos complejos y en el razonamiento lógico.
Inteligencia Espacial	Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

La inteligencia visual – espacial	Consiste en la habilidad de pensar y percibir el mundo en imágenes. Se piensa en imágenes tri-dimensionales y se transforma la experiencia visual a través de la imaginación.
Inteligencia Interpersonal	La inteligencia interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder.
Inteligencia Intrapersonal	Consiste en la habilidad para entenderse a uno o una mismo. La persona está consciente de sus puntos fuertes y de sus debilidades para alcanzar las metas de la vida. Ayuda a reflexionar y controlar nuestros pensamientos y sentimientos efectivamente.
Inteligencia Naturalista	Consiste en el entendimiento del mundo natural incluyendo las plantas, los animales y la observación científica de la naturaleza. Se desarrolla la habilidad para reconocer y clasificar individuos, especies y relaciones ecológicas (p. 5-9)

Tabla 1. Inteligencias de H. Gardner Fuente: Internet.

Al tomar en cuenta las inteligencias múltiples puede abordarse la atención a la diversidad pues se considera que cada ser humano es diferente y cada quien posee un perfil de inteligencias, el profesor debe entonces abordar los aprendizajes esperados desde los puntos fuertes de los alumnos, de esta manera no caemos en un paradigma deficitario centrándonos en lo que se le dificulta sino lo que se le facilita.

Por otro lado, en este mismo sentido compartido las profesoras mencionan importante atender los diversos estilos de aprendizaje, pues guía completamente sus acciones hacia sus alumnos. Una profesora expresaba:

Como ustedes saben, los niños aprenden por todos los canales, por la vista, por el oído, aprenden por el tacto, estamos hablando de sus estilos y ritmos de aprendizaje. Entonces, para yo poder llegar a todos mis niños tengo que hacer una planeación diversificada, tanto que les llegue a los auditivos, kinestésico y visual. (M4, 2022)

Por otro lado, Jean Piaget (1970) citado en Díaz (2012), se menciona que las personas aprenden a partir de dos etapas, la asimilación y la acomodación. La primera tiene que ver con la incorporación de nuevos conocimientos a los esquemas cognoscitivos ya existentes, y el segundo refiere a los cambios que esta asimilación provoca. Posteriormente Kolb (1975), desarrolló el modelo experiencial el cual basado en las ideas de Piaget refiere a un ciclo de cuatro etapas por el cual se recomienda que un aprendizaje se aborde para que este sea significativo, el alumno podrá inclinarse más a alguno de ellos; estas cuatro etapas son experiencia concreta (alumno es activo), observación reflexiva (alumno reflexivo), conceptualización abstracta (alumno teórico) y experimentación activa (alumno no pragmático).

Es así, que a partir de este modelo experiencial Kolb y Fry, crearon en 1995 los estilos de aprendizaje “bajo la concepción de que, según las características de cada estudiante, alguna de las combinaciones de las etapas del ciclo favorece más su aprendizaje que las otras” (Díaz, E. 2012. p. 7).



Figura 1. Tipos de aprendizaje. Fuente: Internet,

La figura anterior puede ayudarnos a entender mejor los estilos de aprendizaje, aquel alumno que aprenda mejor la experiencia concreta con la observación reflexiva tiene un estilo de aprendizaje divergente, aquel que prefiere la observación reflexiva con la conceptualización abstracta tiene un estilo de aprendizaje asimilador, y así sucesivamente con el estilo de aprendizaje convergente y acomodador. Una vez que se reconoce que estilo de aprendizaje prefiere y acomode mejor a cada alumno, es necesario conocer en que consiste cada uno de ellos.

El aprendizaje divergente refiere a estudiantes kinestésicos, experimentales, creativos. El aprendizaje asimilador tiene como característica ser reflexivo, analítico, sistemático, etc. El aprendizaje convergente, por otro lado, se caracteriza por la capacidad de captar ideas, son prácticos y encontrar soluciones; el aprendizaje acomodador, en general, son observadores, atentos a los detalles, emocionales.

De esta manera, se entiende que es indispensable conocer y saber trabajar con cada uno de los estilos de aprendizaje, la profesora M1 comentaba *“atender todas estas características inmersas en el aula es necesario para brindar una educación de calidad y de excelencia”* (M1, 2022).

3.2.2 Sentido 2: Adecuarse al nivel de necesidades de aprendizaje de cada niño

El segundo sentido compartido que construyeron las profesoras hace referencia a las necesidades de aprendizaje, de acuerdo con Salas (2003), se entiende por necesidad a “la condición en que algo es necesario, deseable, útil o buscado, algo que uno desea o debe tener” o “el impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido” (p. 29), es decir, no implica la carencia o ausencia de algo sino, la búsqueda de algo y que impulsa a la acción; así afirmó una de las profesoras *“si tengo un niño que tiene una necesidad especial, pues yo tengo que adaptarme para que yo pueda trabajar con ese niño”* (M4, 2022).

De acuerdo con Salas (2003), “las necesidades de aprendizaje constituyen el punto de partida para la búsqueda de una solución pedagógica” (p. 28), por anterior, las profesoras comentaban en las entrevistas que su principal objetivo era atender la situación particular de cada uno de sus estudiantes pues su mayor objetivo es que cada uno de los estudiantes aprendan, para esto, las profesoras consideraban varios aspectos que va desde el índole contextual y del entorno de los estudiantes, la administración y apoyo escolar y también las características particulares de cada uno de los niños, afirmó una de ellas *“ejercer una enseñanza inclusiva que brinde a todas las posibilidades de aprender de acuerdo a sus necesidades, a sus características y pues sí, lo que ellos van requiriendo en el transcurso de este trayecto de enseñanza y aprendizaje”* (M1, 2022). A lo largo de las siguientes dimensiones veremos más a detalle a que se refiere cada uno.

3.3 DIMENSIÓN 3: SENSIBILIDAD PEDAGÓGICA

Los siguientes dos sentidos cumplen con los criterios teóricos que Weber marca, citados por la Dra. Guadalupe Villegas y el Dr. Bonifacio Vuelvas especialistas en el Campo de la subjetividad en Fes Aragón UNAM (2017) “La acción social es afectiva, porque es la parte de la naturaleza humana, del ser emotivo y afectivo, se encuentra implícita en las acciones de los actores”.

3.3.1 Sentido 1: Aceptar los retos ante las adversidades para atender a la comunidad responsablemente.

La profesión docente, sin dudarlo, implica retos tanto dentro del aula como fuera de ella, pues demanda esfuerzo cognitivo, físico y emocional para sobrellevar la gran tarea que esta implica, sin embargo, no es una tarea sencilla que el profesor tome su papel y quiera brindar la educación a todos los estudiantes, al respecto comentaba una de las profesoras:

Al principio me costó mucho trabajo ¿no? me costó mucho trabajo pensar en que este tipo de chicos podrían estar insertados en una escuela de niños regulares ¿No? porque estábamos acostumbrados que los niños con alguna necesidad, pues iban a una escuela especial y que había maestros especializados para esa situación. Entonces, yo creo que la primera barrera o la primera debilidad fui yo misma, ¿no? mis ideas, mi formación y yo. (M4, 2022)

Claro que es importante un Curriculum flexible, que la estructura de la escuela permita el acceso a todos, etc. sin embargo un aspecto que también es importante para favorecer o no la inclusión es la perspectiva docente ante la diversidad y los retos que esta implica, una de las profesoras comentó “Yo creo que una de las situaciones que siempre me han marcado es dar lo mejor de mi (...) agotar hasta los últimos recursos que yo tenga” (M1, 2022), así, Castillo, Peña

y Chingaté (2014) nos describe varios desafíos para que la atención a todos los estudiantes sea una realidad.

El docente debe resignificar su rol como sujeto de saber, como actor pedagógico que restablezca la relación docente-estudiantes desde la práctica de su ejercicio profesional, como un profesional de la pedagogía, promotor de comunidades académicas, de investigación y de innovación. Un docente que se asuma como sujeto protagónico del cambio educativo, agente transformador, crítico y reflexivo de su saber, de su ser y de su saber-hacer hacia la inclusión y la diversidad desde una perspectiva socioeducativa. (p. 174)

Es así, que el papel de un docente trasciende y requiere más allá de un curso de educación inclusiva pues los docentes deben abordar conflictos y ellos deben estar firmes ante sus valores y actitudes más profundas, Guevara y Herrera (2017) menciona que existen cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje que son base para que un docente sea inclusivo y que a mi parecer la mayoría no se relaciona con capacidades o habilidades didácticas o curriculares sino, que se manifiestan en la personalidad del docente

Un docente debe valorar la diversidad del alumnado al aceptar las diferencias entre estudiantes (...), debe apoyar a todo el alumnado ya que los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos, debe trabajar en equipo pues es un enfoque esencial para todos los docentes y finalmente el desarrollo profesional debe ser permanente ya que la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida. (p. 7)

3.3.2 Sentido 2: Fortalecer en el docente el compromiso y reto educativo sustentado en el dialogo, respeto y tolerancia con los estudiantes.

En relación con el sentido anterior, la cuestión emotiva y afectiva continúa siendo guía de las acciones de las profesoras en el aula, una de ellas comentaba:

Yo siempre busco con mis grupos que haya armonía, que haya tranquilidad y en la forma en la que tú les hables a tus alumnos va a ser la forma en la que te respondan (...) y no necesitamos gritarles, no necesitamos ni humillarlos ni hacerlos menos, simplemente tratarlos como lo que son, personas. (M2, 2022)

Es así, que un entorno seguro y estimulante facilita una sana convivencia y esto reflejará resultados positivos en el aprendizaje de todos, sin embargo, ¿Cómo se denomina a la cuestión afectiva y emotiva que guía la práctica docente en el aula? De acuerdo con Ibarra (2017):

La sensibilidad o tacto pedagógico constituye una forma de desarrollar la enseñanza de manera ética y afectiva, tomando en cuenta los sentimientos de los alumnos. Por ello se manifiesta en la atención, el apoyo, la comprensión y el cuidado que el docente le brinda a los alumnos ante sus necesidades educativas o para impulsar sus capacidades y potencialidades para llegar a ser la persona que se desea ser. (p. 19)

Es decir, la sensibilidad pedagógica son los sentimientos afectivos y morales que impulsan al docente en comportarse de cierta manera o no con base a las características y necesidades de sus alumnos, estos sentimientos desarrollan en el docente la comprensión, la ayuda desinteresada, aceptar la diversidad, el interés por las condiciones emocionales de sus alumnos, etc. En cuanto a esto último, una de las profesoras compartía cómo es que el comportamiento, y no solo eso, el dialogo que se establece con un estudiante definirá indudablemente el desarrollo de éste:

Si a un niño tú le dices eres un tarugo, pues el niño va con esa situación, no puedo, no soy capaz (...) E incluso también tengo otro niño que está trabajando con la maestra de USAER y el niño está feliz y me dice Sí, sí puedo. Le digo sí, sí, sí puedes. (M3,2022)

Por ello, es necesario prestar total atención a la sensibilidad pedagógica del docente “pues es una expresión de la responsabilidad que se asume al proteger, educar y ayudar a los niños a desarrollarse” (Zúñiga, M. 2010. p. 8). El tacto pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje conseguirá que los estudiantes experimenten y adquieran la seguridad en sí mismo para crecer y alcanzar todas las metas que se planteen.

Por otro lado, no solo favorece al estudiante, el docente también lo considera una fortaleza personal y profesional, “Y reconozco que ha sido una de mis fortalezas el que soy empática con ellos. Sí, obviamente hay momentos en que se les requiere llamar la atención, sí, pero siempre con un, con un nivel de tolerancia” (M2, 2022). Esto les permite a los docentes vivir el acto educativo como un proceso profundamente humano; “la docencia, la docencia es una responsabilidad sumamente importante que va a trascender hacia la vida de otros” (M3, 2022).

3.4 DIMENSIÓN 4: TRABAJO COLABORATIVO Y COMUNIDADES INCLUSIVAS

Esta cuarta dimensión que lleva por nombre Trabajo colaborativo y comunidades inclusivas, engloba 3 sentidos en los cuales implican el involucramiento de toda la comunidad escolar, específicamente de los docentes en relación con los padres de familia para favorecer a los estudiantes.

3.4.1 Sentido 1: Promover estrategias colaborativas que incluyan al padre de familia para la educación de su hijo.

En el primer sentido, la perspectiva de las profesoras es la poca o nula participación del padre de familia en la educación del estudiante, una de las profesoras comentaba que

Un alumno tiene como base motivadora al padre y al docente, sin embargo, la cuestión docente es limitada ya que quien está en casa es la madre y el padre y sí en el hogar existen conflictos inevitablemente el niño lo llevará al salón de clases. (M3, 2022)

En palabras de Julio (2012) “La familia, como medio natural de desarrollo del hombre, y la escuela, como institución social encargada específicamente de educar, deben cooperar en forma conjunta, a favor siempre, de niños y jóvenes” (p. 120), por lo anterior, no se puede conseguir el éxito escolar e inclusión de todos los estudiantes sino se trabaja colaborativamente entre padres de familia y docentes, es imperativa la participación de los padres sin embargo, no solo se refiere a la asistencia cuando se realizan las entrevistas a principio de curso, sino a actividades que proponga la institución, participar en la Asociación de madres y padres en donde ellos puedan exponer sus puntos de vista y de cierta manera crear un vínculo con los docentes basados en la comunicación y en el respeto.

Según Macbeth (1989) citado por Domínguez (2010) existen varios aspectos por los cuales es necesaria la intervención de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de su hijo. El primero de ellos, es que los padres son responsables, ante la ley, de la educación de sus hijos, en la Ley General de la Educación (2019), menciona:

Artículo 78. Las madres y padres de familia o tutores serán corresponsables en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años para lo cual, además de cumplir con su obligación de hacerlos asistir a los servicios educativos, apoyarán su aprendizaje, y revisarán su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo. (p. 28)

Otro aspecto, es que el acto educativo es complejo, aludiendo que se conforma de muchísimos componentes, el estudiante tiene vivencias, creencias, conocimientos, etc. en palabras

de Bourdieu (1997) llega con un capital cultural que dependerá de su medio y clase social a la que pertenezca y la institución escolar debe amalgamar y contribuir a ese capital cultural; y para no aplastar al estudiante con la cultura dominante, es necesario que el padre de la familia esté cerca, claro que esto a muchos profesores no les gusta ya que esto implica un riesgo, una profesora comentaba *“es difícil trabajar con un papá conflictivo pero uno como docente debe aprender a trabajar con ellos y mantener siempre buena comunicación, permitiendo que tu trabajo sea tu carta de presentación”* (M3, 2022).

De esta manera, Domínguez (2010) recomienda algunas estrategias colaborativas que felicitarán y promoverán la participación de los padres:

- Actividades de colaboración en el aula: teatro, cuentos, danzas...
- Actividades extraescolares: visitas educativas, excursiones, convivencias, etc. -
Actividades de colaboración fuera del aula: taller de madres y padres, taller literario, de teatro...
- Actividades en casa: cuaderno viajero, elaboración de fichas, trabajos manuales, etc.
- Actividades para la formación de los padres: escuela de padres, charlas, cine/forum, actividades culturales, etc.
- Actividades de gestión: Participar en el Consejo Escolar, en la Asociación de madres y padres, en la comisión de clase (p. 12).

Con relación a lo anterior, la profesora de USAER que se entrevistó, comentó que en el centro educativo si se realizan actividades que incluyan a los padres y que además tiene relación con la inclusión, sin embargo *“Hace falta promoción, en la semana de la discapacidad que realizamos, no hacemos ninguna labor para comunicar a la ciudadanía o comunidad para que intervengan con nosotros”* (M6, 2022).

3.4.2 Sentido 2: Generar estrategias que fomente el trabajo colaborativo entre profesores y padres de familia para atender a la diversidad.

El segundo sentido que construyeron tiene mucho que ver con el anterior, sin embargo, las profesoras se preocupaban por la mirada del padre de familia hacia la diversidad ya que una de ellas comentó:

A lo mejor con quienes se tiene un poquito más de trabajo es con los papás, que acepten que todos los niños son bienvenidos en un salón y que todos somos diferentes, pero que todos tenemos el mismo derecho a recibir la educación. (M1, 2022)

De esta forma, es esencial que en el centro educativo se desarrolle en toda la comunidad escolar la inclusión para atender a la diversidad y ¿cómo lograrlo? Ainscow y Booth (2002), mencionan al respecto

Antes, mi táctica se basaba en la creencia de que lo que debíamos hacer era traer e importar práctica de la educación especial al sistema ordinario. (...) Un camino mejor es construir aprovechando las buenas prácticas ya existentes en las escuelas. (...) Gestionar y avanzar hacia el cambio es, esencialmente, aprovechar mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes”. (p. 20)

Para estos autores, una comunidad inclusiva se caracteriza por generar procesos que aumenten la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales, implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos, además, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos, y muy importante un centro inclusivo propicia las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades, entre otras.

Plantean, además, a través del Index for inclusion un instrumento útil para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado (Ainscow y Booth, 2002):

La primera dimensión refiere crear culturas inclusivas, esto implica una construcción de una comunidad que acepte y apoye el desarrollo para todos y el establecimiento de valores inclusivos compartidos que involucre desde la dirección al profesorado, estudiantes y a los padres de familia, al respecto, una de las profesoras comentó *“Todos nos involucramos, y obviamente el directivo como cabeza de la institución es quien más aporta y promueve esa vivencia para atender a la diversidad”* (M5, 2022). La segunda dimensión alude a producir políticas inclusivas lo cual aumentará la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de los estudiantes. Por último, la tercera dimensión indica desarrollar practicas inclusivas en la escuela así, el estudiante es estimulado para implicarse en todos los aspectos de su educación la cual trasciende fuera de la escuela, para lograrlo el profesor tiene la facultad de detectar y requerir todos los recursos materiales y personales disponibles; esto involucra a los estudiantes, padres y comunidad local, todo con la finalidad de apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

En el siguiente cuadro puede visualizarse las tres dimensiones antes mencionadas y las dos secciones que las conforman.

El INDEX como instrumento de análisis y evaluación se compone de: Dimensiones, Secciones, Indicadores y Preguntas Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas Secciones: 1. Construir comunidad 2. Establecer valores inclusivos Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas Secciones: 1. Desarrollar una escuela para todos 2. Organizar la atención a la diversidad Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas Secciones: 1. Orquestar el proceso de aprendizaje 2. Movilizar recursos A su vez cada Sección engloba una serie de Indicadores y estos se desarrollan a través de una serie de Preguntas (p. 105).

Figura 2.INDEX. Fuente: Internet.

Esta es una herramienta que favorece la colaboración de toda la comunidad escolar, el Index proporciona los indicadores y las preguntas para guiar la indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizado a las necesidades de cada centro.

3.4.3 Sentido 3: Trabajar cooperativamente y empáticamente dentro de la práctica docente con los padres de familia para evitar la deserción escolar.

De acuerdo con la profesora de USAER, remarcaba la urgencia del trabajo cooperativo con los padres de familia ya que “*algo que me limita mucho son las barreras actitudinales de los padres de familia, porque piensan que aquí vamos a hacer milagros pero es un equipo*” (M6, 2022), es así que, considero importante aludir a la siguiente fase del Index propuesto por Ainscow y Booth (2002), en el apartado anterior se menciona las dimensiones que lo componen las cuales contienen hasta un máximo de doce indicadores; estos indicadores permiten valorar y establecer medidas de mejora en el centro educativo. Lo que se busca precisamente es evitar deserción escolar trabajando cooperativamente entre docentes y padres de familia.

Algunas de las dimensiones que apoyan este sentido es “Existe colaboración entre el profesorado y las familias” y “El profesorado, los miembros de consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión” (Ainscow y Booth, 2002. p. 233), es así, que los autores insisten la cooperación de toda la comunidad escolar desde el directivo, los docentes y por supuesto, la participación de los padres de familia para favorecer el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Una de las profesoras mencionó como es que se vio afectado este proceso relacional durante la pandemia:

Casi dos años que los chicos estuvieron trabajando a distancia, y pues hay alumnos que sí tenían el apoyo 100% de sus papás, y tenía esa preocupación porque no hubiera rezago educativo en sus hijos. Y otros papás, que dijeron no, pues así van a aprender (solos). Entonces, ahorita ya estoy observando que los alumnos que están sobresaliendo son los alumnos que estuvieron muchísimo más apoyados por parte de sus papás en esta pandemia que los que dejaron a la deriva decían, pues no, no hay internet, no nos conectamos. Y no es excusa ni es pretexto, los padres debían decir, yo te voy a enseñar de esta manera, o yo te voy a ayudar de esta manera. (M2, 2022)

Por lo anterior, al encontrarnos en un contexto post pandémico las profesoras expresaron la preocupación y necesidad del trabajo colaborativo con los padres, siendo que muchos de los estudiantes presentaron rezago en el aprendizaje o deserción total. El Index, finalmente, está secuenciado por cinco etapas o fases que bien, podrían desarrollar la solución de esta problemática identificada por las profesoras:

FASES DEL PROCESO DE DESARROLLO O IMPLEMENTACIÓN DEL INDEX
Etapas 1 Inicio del proceso del Index (medio trimestre) Constitución de un grupo coordinador Sensibilización del centro respecto al Index

Exploración del conocimiento del grupo

Preparación para usar los indicadores y las preguntas

Preparación para trabajar con otros grupos

Etapas 2 y 3

Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar

Exploración del conocimiento del alumnado

Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad

Decisión de las prioridades susceptibles de mejora

Etapas 4 y 5

Introducción del Index en el proceso de planificación escolar

Introducción de las prioridades en el plan de mejora

Etapas 6 y 7

Poner en práctica las prioridades

Mejora sostenida

Registro del progreso

Etapas 8 y 9

Evaluación de las innovaciones

Revisión del trabajo realizado con el Index

Continuación el proceso del Index (p. 236)

3.5 DIMENSIÓN 5: PLANEACIÓN CONTEXTUALIZADA

3.5.1 Sentido 1: Adaptar las actividades escolares considerando el contexto interior y exterior del estudiante

3.5.2 Sentido 2: Considerar los heterogéneos contextos y problemas sociales que envuelven a los estudiantes en la planificación para favorecer su aprendizaje.

A continuación, se realiza la interpretación de dos sentidos que compartieron las profesoras y que refieren a acciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes considerando el contexto en el cual se encontraban.

Este apartado resulta bastante interesante ya que fue algo que todas las profesoras expresaron debido a que la zona se caracteriza por ser de bajos recursos y el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes es baja, por ello, las profesoras comentaron que debían adecuar los aprendizajes esperados y su didáctica a las características sociales y económicas de su grupo, al respecto, Escalona (2007) menciona:

la flexibilidad académica va más allá de la flexibilidad del plan de estudios y de la factibilidad del alumno de construir lo que quiere estudiar; la flexibilidad académica incluye la flexibilidad numérica, funcional, administrativa, tecnológica, de gobierno y, por supuesto, la curricular o referida al plan de estudios; (...) a pesar de que la flexibilidad curricular implique la construcción del plan a seguir por parte del alumno, esto no significa que sea un plan desordenado o que genere conflictos y revuelva contenidos; tal apertura en el proceso y toma de decisiones implica una estructura previa que cuenta con todas las posibilidades de estudio y especialización vinculadas al plan de formación; se trata de una apertura controlada que pueda

generar diversos perfiles de egreso para las diversas ramas profesionales que se vayan a formar. (p. 147-148)

Para dar respuesta y brindar una educación de excelencia a los estudiantes, debe cuestionarse la práctica educativa de toda la comunidad. Si bien, la directora del centro educativo nos informaba que la escuela sigue los lineamientos estipulados por la SEP cumpliendo con un primer filtro de ser inclusiva a todos los estudiantes, sin embargo, es necesario que dentro del aula en la planificación se tome en cuenta las necesidades de todos, incluyendo las de aquellos que pertenecen a otras culturas. Una profesora opinó al respecto *“es importante conocer un poquito acerca del contexto de cada uno para poder integrarlos, más que nada y que se dé ese sentido de pertenencia tanto a un grupo, como a como una comunidad escolar”* (M5, 2022).

Por lo anterior, es necesario realizar un análisis del contexto, la Revista digital para profesionales de la enseñanza (2009) menciona que integra dicho análisis:

a) La realidad socio-económica y cultural del entorno: Informa acerca de las viviendas y nivel de calidad, nivel educativo o académico de la población, así como los oficios o profesiones que desempeñan, los servicios sociales con los que cuenta la zona, movimientos culturales, religiosos, deportivos, etc.

Al respecto, una de las profesoras expuso desde su experiencia personal como es importante considera la situación socioeconómica pues *“no todos tenemos la misma oportunidad para acceder a la educación básica (...) tratamos de que todos tengan esa educación porque es su derecho, sin embargo, se ve uno frustrado cuando no tienes las mismas oportunidades hablando económicamente”*. (M5, 2022)

b) La realidad interna del centro: Revela la ubicación geográfica del centro educativo, situación administrativa y formación del profesorado, descripción física de los espacios disponibles, equipamientos y mobiliario, visión pedagógica del centro, actitud y motivación del profesorado, etc.

c) El perfil del alumnado: Los niveles de desarrollo cognitivo que tienen los estudiantes, el desfase escolar, dispersión de los domicilios respecto al centro, las familias, nivel cultural, barreras de aprendizaje, etc.

d) El contexto áulico o entorno educativo: Refiere a lo que ocurre dentro del aula, la interacción entre los alumnos y el profesor para construir el aprendizaje, en dicha interacción intercambia experiencias, cultura, lenguaje a fin de construir el entorno social y educativo.

Una vez realizado dicho análisis contextual, puede desarrollarse una planificación que favorezca el aprendizaje ya que este es un proceso de reconstrucción de conocimiento, que se produce por la interacción entre la experiencia personal y su contexto social. Una de las profesoras comentó:

Son alumnos de diferentes niveles, tanto académicos como económicas como emocionales. Son alumnos que cada uno, como te lo decía hace un momentito, cada uno tiene su propio contexto. Vivirán en la misma zona, en la misma zona geográfica, vivirán en la misma zona escolar. Pero cada uno tiene su propio contexto y cada uno tiene su propia vivencia, y tú tienes que adaptarte.
(M2, 2022)

3.5.3 Sentido 3: Desarrollar planeaciones didácticas adecuadas al nivel de desarrollo de todos los estudiantes.

Como se detalló en el apartado anterior, la planeación curricular debe tener en cuenta los grupos con que se trabajará ya que “un criterio fundamental es el nivel de desarrollo del alumno y nivel de competencias del alumno” (Blanco, 1990. p. 18), una profesora mencionaba al respecto:

La docencia no es únicamente impartir conocimientos (...), es tomar en cuenta todas las opiniones, y sobre todo, los diferentes contextos que rodean a tus alumnos, no todos van a estar siempre en un mismo nivel, no van a tener las mismas ganas, ni la misma energía, (...) no puedes exigirle a todos en el mismo nivel. Tienes que observar que hay detrás de cada uno. (M2, 2022)

Para lograr una planificación adecuada, deben realizarse diferentes fases desde el diagnóstico, propósito, selección de estrategias metodológicas, herramientas para la elaboración de una planificación curricular en el aula y la fase de evaluación una de las profesoras explicó la primera fase en la cual indicó:

Yo no puedo empezar un ciclo escolar si no tengo un diagnóstico, sino conozco a mis alumnos porque sé que esa es la parte que me va a permitir a mí como maestra acercarme a ellos y desenvolverme, tener una práctica exitosa o acercarme lo más posible a que ellos también tengan un éxito en lo que yo estoy esperando que ellos logren. (M1, 2022)

a) Fase diagnóstica: Refiere a la evaluación que se realiza al inicio del año escolar a los alumnos dentro del aula.

b) Fase de propósito de la planificación: Define una visión global de lo que consistirá la acción educativa, incluyendo continuidad e interdisciplinariedad entre los contenidos y asignaturas de acuerdo al con el contexto sociocultural del estudiante, sus experiencias previas, perfil de egresado, etc.

c) Fase selección de estrategias metodológicas: Selecciona los métodos, técnicas y recursos más adecuados ante determinada situación de aprendizaje.

d) Fase de herramientas para la elaboración de una planificación curricular en el aula: En estas actividades se integran la acción del saber, hacer, ser y convivir.

e) Fase de evaluación de la planificación: La evaluación de la planificación es un instrumento que permite medir el avance académico según la estructura y cumplimiento de cada plan de clase. (Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020. p.90)

Una vez conociendo el procedimiento de planeación debe considerarse siempre la flexibilidad y apertura del Curriculum, así como la habilidad del docente para que una vez que conozca el contexto priorice los aprendizajes esperados más relevantes y útiles para el estudiante en ese momento y contexto.

3.5.4 Sentido 4: Rebasar sus limitaciones didácticas genera emociones agradables ante el desarrollo de los estudiantes

Este último sentido de esta dimensión tiene que ver con la motivación que las profesoras desarrollan ante el aprendizaje de sus alumnos tras un gran esfuerzo, ya que la docencia es una de las profesiones más desafiantes que existen, debido a que día tras día deben enfrentarse a numerosos retos que pueden generar incomodidad y ansiedad como el desinterés de los estudiantes, reclamos y presiones de los padres de familia, la falta de recursos de los centros, incluso el no conocer estrategias para atender a la diversidad, sin embargo, como mencionó una profesora:

Una satisfacción muy grande es ver que estás logrando ayudar al pequeño que tienes ahora en tus manos, y que a lo mejor no lo vas a tener de por vida, pero que durante el momento en el que tú estás con él, lo pudiste ayudar. (M1, 2022)

Por lo anterior, la satisfacción laboral es una respuesta afectiva o emocional en relación al agrado o desagrado que experimenta una persona hacia su puesto de trabajo, de acuerdo con Vicente, López, Trejo y González (2019) “la satisfacción laboral confluye en tres ámbitos: afectivo, actitudinal y cognitivo” (p. 39), esto significa que la satisfacción del profesorado influye en su conducta, por lo que se convierte en un aspecto determinante de la calidad de la enseñanza. A lo largo de las entrevistas aplicadas y de la información recabada en el biograma, las profesoras comentaron como momentos críticos y estresantes aquellos en los cuales se les presentaba en el aula un estudiante con alguna característica diferente en la cual demandaba de ellas compromiso y las llevaba a tomar una decisión de asumir o no el reto, adaptar e incluir al estudiante. Una de las profesoras comentó:

La docencia es una carrera y una profesión que a lo mejor no te va a dar mucho económicamente, pero la satisfacción de saber que con un poquito de ti estás cambiando la vida de tus alumnos, es incomparable. (M2, 2022)

Las soluciones ante dichos retos no se resolvieron únicamente con la aceptación de ellos, esto implicó capacitación, actualización y formación docente, la cual se interpretará en la siguiente dimensión.

3.6 DIMENSIÓN 6: FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

3.6.1 Sentido 1: Atender procesos constantes de formación y actualización para la mejora de sus prácticas para atender a la diversidad.

Uno de los actores principales de la educación es el docente, pues es quien se encarga de transmitir la cultura, sin embargo, la formación docente no siempre ha recibido atención especial, y mucho menos la actualización de la misma. A un lado, las profesoras expresaban la poca formación y actualización en cuanto los temas para generar un practica inclusiva. En uno de los

reactivos de la entrevista pregunté acerca de su formación en cuanto a la Educación Inclusiva, algunas de ellas contestaron:

Pues muy poco, muy poco es lo que hemos sabido, pues es gracias a las maestras que tienen el trabajo de USAER que son las que más o menos nos orientan. Nos dan esa pauta para saber qué es la escuela inclusiva, pero un estudio, así como tal no. (M4, 2022)

Únicamente lo que hemos visto en diferentes capacitaciones, pero como tal seminario o diplomado no. (M2, 2022)

En la Normal siempre tuvimos acercamiento a la educación inclusiva mediante nuestras asignaturas que nos impartían los profesores. También ahora ya en servicio, hemos analizado las modificaciones que se han hecho al artículo tercero de la Constitución, donde habla acerca de la educación inclusiva. (M1, 2022)

En cuanto a la formación docente, de acuerdo con Guevara y Herrera (2017) es “todo proceso formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica” (p. 4), en México, la formación docente es relativamente nueva aunque se tiene registros de ella desde los años 1600, fue en 1906 que se decretó la ley Constitutiva de las Escuelas Normales para sustentar la política de la formación normalista y fue en 1982 que se les reconoció a las escuelas normales como instituciones de educación superior. Acerca de la formación docente para atender a la diversidad, es aún más, una tendencia nueva en México; fue a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990, Jomtiem, que se comenzó a considerar dentro del sistema educativo para que así los docentes se capacitaran y se formaran para la educación inclusiva, sin embargo, en el espacio anterior en el cual cité a las profesoras, expresan gran falta de formación en su educación docente inicial acerca de la inclusión y como llevarlo realmente a la práctica. Afirma Muñoz, Bringas y Cossio (2018):

Pese a la incorporación de algunos conceptos del discurso inclusivo, los docentes aún no logran la comprensión necesaria para concretar dicho discurso al interior de las aulas escolares y que los menores en condición de discapacidad intelectual continúan estando excluidos curricularmente, aunque participen de la relación social con sus coetáneos. Por tal motivo, es necesario que el sistema educativo considere estrategias que apunten la inclusión educativa, tal como se ha propuesto en las diferentes cumbres internacionales en las que ha participado México, entre las que destaca: la formación docente, misma que permita la cabal comprensión de los postulados básicos de la inclusión educativa, para su concreción en el aula. (p. 10)

Por otro lado, la actualización docente, según González y Blanco (2015) “la formación inicial del profesorado representa solo el comienzo de un proceso formativo que ha de extenderse a lo largo de toda la vida profesional” (p. 591), esto quiere decir que no basta con que el docente termine su formación y ejerza, ya que al encontrarnos en una sociedad que se encuentra en constante cambio el docente debe ser consciente de su importante labor y como mencionó una de las profesoras:

Debo seguirme preparando ya que la sociedad siempre es cambiante. Los niños cada vez cambian más. Y uno como docente siempre tiene que estar actualizado, debemos saber que los niños no siempre son los mismos. Son dinámicas mucho muy diferentes a cuando nosotros aprendimos. (M1, 2022)

Por lo anterior, la actualización docente toma gran peso para la calidad educativa y aunque se ha tratado de fortalecerla aún queda un gran camino por recorrer, pues primero debe desarrollarse la necesidad en el docente, citando a Vuelvas et al. (2017) que citan a Tenti (2008) “la actualización

docente no se agota en una simple cuestión de formación y modernización del capital humano, sino que es preciso indagar en los maestros, el sentido y contenido que le asignan a su tarea docente” (p. 135).

Finalmente, las profesoras expresan como motivos para de Schütz (2003) o prospectiva a futuro su actualización docente para brindar una educación inclusiva ya que planteaban que: *“para atender a la diversidad sería definitivamente la actualización, somos un gremio que, al igual que los médicos, tenemos que estar a la vanguardia”* (M2, 2022). *“Más que nada, el estar actualizado en todos estos temas siempre nos va a traer grandes beneficios”* (M5, 2022); *“seguirme preparando para atender a cualquier tipo de niño que requiera el servicio educativo”* (M1, 2022). Es así que, en este sentido, se reflejan las necesidades internas que las profesoras expresan y que sin duda es un indicador que rige sus conductas en su actuar diario.

3.6.2 Sentido 2: Capacitar a los docentes en la investigación educativa para atender a la diversidad.

Con base a lo anterior, la formación y actualización resaltan las profesoras es el formarse en investigar que de acuerdo con Vuelvas et al. (2017) “les posibilitará generar conocimientos, publicar y compartir saberes”, para dar alguna respuesta a la necesidad expuesta en el sentido anterior, las profesoras expresaban en su discurso que debían realizar investigación dentro del aula:

Tu como docente te ves en la obligación de ofrecerle a los alumnos la enseñanza que ellos requieren, entonces, eso implica que tienes que investigar, que tienes que modificar tu práctica docente, que tiene que llevar otro ritmo de trabajo con los niños. (M1, 2022)

Resulta sumamente importante dicho proceso, pues el docente podría entrar al aula con ciertas ideas preconcebidas acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos, y que permea en sus acciones, destaca Dehesa (2015) que cita a Margalef (2006), “El profesorado se forma pensando

que el conocimiento se aprende en un proceso lineal, lógico y predecible, que luego se traslada a los alumnos” (p. 19), de ahí la necesidad que el docente se convierta en un creador y publicador de conocimiento.

3.7 DIMENSIÓN 7: CONVIVENCIA ESCOLAR

3.7.1 Sentido 1: Fortalecer el pensamiento inclusivo y la convivencia como espacio de oportunidad para aprender

3.7.2 Sentido 2: Concienciación docente para generar un ambiente favorable para el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Fomentar y fortalecer una sana convivencia entre todos los estudiantes es una preocupación sentida de las profesoras, ya que además del seno familiar, la escuela es un lugar en donde se desarrollan valores que faculta a los estudiantes a convivir y formar parte de la diversidad, así comentó una de las profesoras *“tienes que enseñarles también a los alumnos a aceptar a sus compañeros como parte del grupo, los alumnos con alguna característica diferente no solamente reciben apoyo de parte de nosotros como docentes, sino de sus compañeros”* (M1, 2022); por otro lado una de las profesoras expresa un sentimiento de satisfacción al propiciar dicha convivencia *“mis fortalezas creo que es ese sentido de pertenencia, de decir, es a mi equipo de trabajo, a mis alumnos y obviamente tengo que dar el 100 por ciento porque ellos lo necesitan”* (M5, 2022).

Por lo anterior, de acuerdo con Guzmán, Muñoz, Preciado y Escobar (2014) “El ser humano direcciona su propia cosmovisión del mundo, dependiendo de sus creencias, costumbres y tradiciones” (p. 156), las docentes al ser una figura que transmite la cultura y conocimientos para saber integrarse en la sociedad responsablemente, consideran que una buena convivencia escolar representa el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, así la escuela propicia la resolución de conflictos considerando diferentes puntos de vista, contextos, economía, etc.

Comentan las profesoras *“comparto el sentido de respeto entre todos los alumnos. Obviamente esto es muy importante, ya que de ahí parte todo el trabajo que se realiza tanto cooperativo como individual”* (M5, 2022) y:

El conocimiento de un trabajo cooperativo incluye formas de pensar, y el respetar esas formas de pensar. En el trabajo que se realiza se reconoce que cada uno tiene distintos aportes a lo que se esté llevando a cabo, más que nada la convivencia sana entre todo el grupo y entre cada uno de los individuos. (M5, 2022)

Es así, que la escuela debe ir más allá de lo institucional, en donde el docente se convierta en un gestor de situaciones en donde se promueva la participación democrática y cooperación entre todos, de esta manera se podrán apreciar frutos en la sociedad acerca del reconocimiento y respeto por la diversidad:

Los hago conscientes de que es un trabajo totalmente en equipo. Y de que somos una maquina perfecta, que si uno de los engranes de uno de los participantes de esta maquina no trabaja bien o no, no se desenvuelve al 100, los demás también nos vamos a ir atrasando en ese proceso. (M2, 2022)

Finalmente, Ramírez (2012) describe algunos de los beneficios que genera la convivencia escolar, los cuales respaldan las opiniones de las profesoras

- Posibilitar el que aprendan a responsabilizarse de sus propias acciones, pensamientos, sentimientos y comunicaciones con los demás.
- Contribuir a desarrollar actitudes cooperativas, solidarias y de respeto.
- Posibilitar que el alumno o alumna se sienta competente emocionalmente y en la realización de ciertas tareas.
- Reconstruir y favorecer su autoestima autocontrol.

- Ayudarle a adquirir una buena disposición hacia las tareas escolares.
- Resolver los conflictos de manera pacífica desde el diálogo y la reflexión.
- Compensar las deficiencias que impiden a algunos alumnos o alumnas su integración escolar.
- Educar para la vida, potenciando las relaciones interpersonales de cada alumno o alumna, es decir, para su integración satisfactoria en la comunidad.
- Mejorar la vida académica y personal del alumno o alumna. (p. 11)

Así se generan escuelas que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes sin importar las diferencias, en un marco de respeto y reconocimiento de sus derechos.

3.7.3 Sentido 3: Construir ambientes cooperativos para promover la convivencia sana entre los estudiantes.

Por otro lado, el sentido anterior refiere a ciertas intenciones que las profesoras buscan interiorizar en los estudiantes, sin embargo, expresan además algunas de las actividades que llevan a cabo para generar la convivencia escolar desde el nivel micro referente al aula y al nivel macro que refiere a la cuestión institucional, además, manifiestan que la inclusión y la convivencia tanto depende de una buena actitud y una buena voluntad pero también es importante un proceso de formación académica.

Dos profesoras compartieron algunas de sus técnicas para que los estudiantes convivan entre ellos considerando y reconociendo la diversidad, las cuales permiten el desarrollo de todos propiciando los aprendizajes esperados:

Siempre que inicia un ciclo escolar es (...) que ellos entiendan que tienen sus cualidades, que tienen sus características y que eso mismo hace que la convivencia se enriquezca (...) se tienen que ver

ellos como personas valiosas, como personas únicas y que al final siempre vamos a necesitar de unos, de los otros. (M1, 2022)

Trabajo mucho con este, una técnica, vamos a llamar el abanico desde el niño que va un poco más despacio, al más inteligente. Los voy intercalando casi siempre para que puedan trabajar y este y siempre mencionar el apoyo, para los niños que más lo necesite. Entonces el más inteligente, a lo mejor de repente, ya sabes, que ayúdale a tu compañero. Con esto no hemos aprendido a que todos podemos hacer las cosas y de esa manera incluimos a todos” (M4, 2022).

El clima grupal y las situaciones que el docente plantee, es crucial para el desarrollo de los estudiantes y para la construcción del conocimiento, en estas dos expresiones las profesoras reconocen las diferencias individuales de los estudiantes y las rescatan para promover situaciones de aprendizajes favorables para todos, como menciona Vuelvas et al. (2017) que cita a Morín (2015) “la educación del futuro deberá velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana” (p. 150). Para las profesoras la convivencia se logra respetando al otro, aceptándolo con todo y sus creencias, costumbres, conocimientos, etc. en otras palabras “la convivencia se logra con el otro, en procesos de interacción que posibilitan construir lazos sociales que unen y relacionan y, por tanto, es intersubjetiva. Convivir no es tolerar la diferencia, es aceptar al otro” (Boggino, 2008. p. 54).

Posteriormente, otra de las profesoras compartió en las entrevistas que ella fungía como promotora de convivencia escolar y algunas de las actividades que desempeñaba en la escuela para promover la convivencia escolar:

Funjo como promotora de convivencia escolar, trabajamos con los directivos y con los docentes, y desarrollamos las clases de convivencia, además, capacitaciones que recibimos son precisamente

acerca de nuestro contexto socio emocional, hablamos también de protocolos, hablamos de que de prevención acerca de todas estas situaciones de abuso, de acoso, etc. (M3, 2022)

Es así, que este sentido construido por las profesoras ofrece líneas de acción para la formación de las mismas, y dan cuenta del anclaje de su discurso anteriormente citado pues con la ayuda de la promotora de convivencia escolar se genera una nueva estructura organizativa en la institución que permita contribuir al proceso de mejoramiento de la convivencia.

3.8 DIMENSIÓN 8: EL SERVICIO DE LA USAER PARA LA INCLUSIÓN

3.8.1 Sentido 1: Trabajar colaborativamente entre docentes compartiendo conocimiento para trabajar de la mano con USAER

3.8.2 Sentido 2: La realización de trabajo colegiado en juntas de consejo técnico por la USAER para compartir saberes y conocimientos con los profesores.

3.8.3 Sentido 3: Reorientar las acciones de USAER para su conocimiento o reconocimiento por los profesores del plantel.

En esta última dimensión englobé tres sentidos que predominaron en las docentes con respecto al trabajo realizado por la profesora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y todo el equipo de apoyo que se encuentra con ella.

El primer sentido se refiere al trabajo colaborativo que se desempeña entre toda la planta educativa y se reconocen los éxitos debido a las recomendaciones y adaptaciones que realiza USAER, en el segundo sentido todas las profesoras afirmaron que en las juntas de consejo técnico intercambian conocimientos y experiencias para brindar una educación diversificada, y por otro lado, el tercer sentido que predominó en alguna de las profesoras es la negación al reconocimiento del mérito académico de la profesora de apoyo. Al preguntarle a la profesora de apoyo cuál era su función en la escuela ella contestó lo siguiente:

Yo los oriento, les doy sugerencias y los acompaño en hacer los ajustes razonables para que puedan ellos adaptar las actividades de los aprendizajes esperados de sus niños en el salón. Esa es mi función. Al principio del ciclo escolar hago observación grupal. Ahí detecto a los niños que están por debajo de la normalidad. A los niños que tienen alguna barrera, alguna discapacidad. Esos niños se consideran probables hasta que junto con el maestro coincidimos en esa observación y lo registramos en una hoja de derivación para que ya estén los niños identificados. Posteriormente hago la valoración y ahí me salen los logros y las necesidades, lo que puede hacer el niño y lo que se le dificulta o lo que no puede hacer. Posteriormente, el equipo de apoyo lo valora también que es la psicóloga, la trabajadora social y la maestra de comunicación, cada una en su área. Al final hacemos la interpretación de nuestra valoración y hacemos el informe psicopedagógico. Ahí ya viene más especificado todo lo que el niño puede hacer y lo que no. Y le ponemos en el diagnóstico por probable discapacidad. Los mandamos con el neurólogo para que le haga el estudio correspondiente y él nos va a corroborar que el niño tiene discapacidad intelectual, barreras para el aprendizaje, etcétera, etcétera, necesidades educativas especiales, etcétera, etcétera. De ahí se le hace un plan de intervención, en donde damos todas las de acuerdo a todas sus características del niño. Empezamos y hacemos una lista de actividades que le van a ser favorecedoras para que el niño adquiera esos conocimientos. Y con el maestro trabajamos lo que son ajustes razonables de acuerdo al aprendizaje esperado. (M6, 2022)

De acuerdo con Miranda y Sánchez (2022), la profesora de apoyo cumple con el proceso de atención de la USAER en las escuelas primarias “que se llevan a cabo en cuatro momentos, diagnóstico inicial, planeación de los apoyos, implementación de las estrategias y evaluación” (p. 70), considerando que en el momento de la entrevista fue a inicio de curso no mencionó la cuestión de la evaluación, respecto al trabajo colaborativo confirmó una de las profesoras:

De hecho, ahorita estoy trabajando con la muestra de USAER. Tengo tres chiquitos que les cuesta trabajo escribir y mucho menos de matemáticas, y ellos nos hacen los ajustes razonables, se les

llama para trabajar los mismos temas, pero para el nivel de ellos no es así como tal bajarse, pero sí que trabajemos al nivel del niño, que el niño aprenda realmente” (M4, 2022).

La colaboración docente es un factor determinante en los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas en el aula, posibilita el intercambio de actitudes, creencias, saberes, expectativas, etc. lo cual determina una buena guía de la institución, Jiménez y Jiménez (2004) menciona algunas conclusiones de la colaboración entre docentes:

- La colaboración se ha considerado más para situaciones de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, que para el trabajo regular.
- Es importante reconocer a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo.
- Mediante la colaboración entre diversos profesionales es posible desarrollar habilidades y nuevos programas.
- Se aumenta el conocimiento, creencias, sentimientos y opiniones ante la diversidad. (p. 3)

Es así, que cuando existe la disposición para reunirse, escuchar y compartir, el proceso de incluir a los estudiantes y atender sus necesidades se vuelve más sencillo, algunas afirmaciones de las maestras *“la maestra nos ha apoyado con de manera general, nos ha apoyado compartiendo material para por ejemplo para mejorar la atención con los niños, para mejorar motricidad fina y gruesa, etc.”* (M1, 2022); y:

Es benéfico el hecho de tener personas que te apoyen porque es un equipo de trabajo, es el maestro de apoyo o los psicólogos y son las maestras del lenguaje. Entonces todo eso hace que sea un poquito más llevadero, porque uno como maestro a lo mejor se va a lo que uno conoce, pero ellos tienen esa práctica de trabajar con este tipo de chicos que requieren de mayor apoyo. (M4, 2022)

Al preguntarle a las profesoras como y cuando se podía dar este dialogo con la profesora de apoyo todas sin excepción comentaron que tenían el espacio en las juntas de consejo técnico *“Los últimos días del mes, en los consejos técnicos escolares, se toma como punto de la reunión, USAER”* (M2, 2022), *“en los Consejos Técnicos Escolares son precisamente ese espacio en donde hablamos acerca de la diversidad y de la inclusión”* (M1, 2022) y lo que comentó la profesora de USAER fue *“en los Consejos Técnicos Escolares, ahí tengo intervención para resolver las dudas que tengan los maestros, para hacerles un asesoramiento, una orientación de cómo es el trabajo y de qué van a hacer ellos con ajustes”* (M6, 2022).

Lo anterior, nos permite ver que en las reuniones que tienen las profesoras del servicio de apoyo educativo tienen juntas por separado y únicamente solicitan a la profesora de USAER asistir a las juntas de consejo técnico para apoyo y asesoramiento, este hecho de poder platicar y conocer como otro profesional enfrenta ciertas situaciones propicia el trabajo colaborativo, afirma Vizcarra (2007):

el trabajo colaborativo se refiere a metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema; esto se logra compartiendo datos mediante espacios de discusión reales basados en el dialogo. (p. 85)

Sin embargo, no es algo nuevo que existe la heterogeneidad de perspectivas respecto al trabajo realizado por la profesora de apoyo. A pesar del reconocimiento por el desempeño de la USAER aún existen grandes brechas que mencionan algunas de las profesoras *“la maestra está trabajando con uno de mis alumnos, sí veo que tiene ese apoyo, pero se puede abarcar a más niños porque yo noto que son varios los que lo necesitan”* (M5, 2022) e incluso una de ellas comentó *“No se cuenta con USAER en la Institución”* (M4, 2022).

Existen distintos factores que pueden obstaculizar el proceso de apoyo, pero se parte desde la postura del docente del aula trabajar colaborativamente; al respecto la misma profesora de USAER en el biograma expresó “*Muchas veces los docentes de grupo regular hacen caso omiso a las sugerencias y orientaciones que les hago, minimizan mi trabajo*” (M6, 2022).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) a través del Informe la USAER en voz de sus docentes (2022), menciona algunas condiciones que emergen entorno al apoyo de USAER que podrían facilitarlo o dificultarlo:

a. Las interacciones, que se refieren a la forma y dinámica bajo la que los actores escolares se relacionan para el cumplimiento de los objetivos de los servicios, específicamente, los equipos de la USAER, las y los maestros de grupo y las familias de estudiantes atendidos por la unidad.

b. Las capacidades, entendidas como los conocimientos y las habilidades de docentes y directivos, tanto de la USAER como de las escuelas, para llevar a cabo su práctica educativa.

c. Los recursos, es decir, los medios con los que cuenta la USAER para implementar el proceso de atención en los centros educativos, en especial la conformación de los equipos de la unidad, la infraestructura y los materiales educativos. Precisamente, en ese orden se estructura este apartado. (p. 72)

CONCLUSIONES

Finalmente, se presenta a continuación un conjunto de ideas a manera de conclusión de esta investigación de tipo cualitativa, que lleva por título “Los sentidos construidos por un grupo de docentes de primaria acerca de la educación inclusiva”; la cual tuvo como objetivo comprender los sentidos que han construido dichos docentes con la finalidad de reflexionar sobre sus prácticas cotidianas.

Las profesoras que participaron en esta investigación fueron 6 en total, incluyendo en ellas la profesora de apoyo de USAER a las cuales se les realizó una entrevista semiestructurada y un biograma.

Partiendo del supuesto de investigación que se planteó al inicio de la investigación, el cual establecía que los sentidos construidos por cada docente acerca de la Educación inclusiva son complejos pues se involucra directamente con el mundo de la vida cotidiana, implicando, como aprehende el docente el mundo desde su valoración subjetiva guiada por su contexto sociocultural al que pertenece y desde luego su formación profesional, asimismo, dicha subjetividad contribuye a la construcción de la realidad social; podemos considerar:

- En la dimensión 1 “transición de la integración a la inclusión educativa” las profesoras reconocieron que los paradigmas que han regido en la sociedad y sistema educativo, sin duda guían sus acciones y ellas colaboran en la construcción social bajo esa misma línea de pensamiento, pues, mencionan que deben hacer una transición de una visión deficitaria a una inclusiva, comenzando desde la cosmovisión, la cultura, las creencias y dejando que éstas impacten en sus acciones en el aula.
- Encontramos una relación en las dimensiones 2 y 5, la primera llevó por nombre “Atención diversificada” y la segunda “Planeación contextualizada”, en las cuales los

sentidos que las conforman aluden a atender, adecuar, considerar, desarrollar, etc. La primera dimensión enmarca a cuestiones de índole personal del alumno, es decir partir de sus características intelectuales, físicas, emocionales, etc. La segunda dimensión hace referencia a adaptar y considerar en las planeaciones los contextos a los que pertenecen los estudiantes.

- Por otro lado, encontramos una relación con las dimensiones 4 “trabajo colaborativo y comunidades inclusivas”, la dimensión 7 “convivencia escolar” y la dimensión 8 “El servicio de la USAER para la inclusión”, Schütz (2003) menciona acerca de la estructura del mundo social “el hombre es capaz de comprender a su semejante y sus acciones, y que puede comunicarse con otros porque presupone que ellos comprenden las acciones de él” (p. 46). Estas dimensiones nos permitieron conocer que para las profesoras tener un ambiente de trabajo tranquilo, armonioso y fundamentalmente colaborativo entre toda la comunidad escolar propicia un mejor espacio para la inclusión y atención a la diversidad, sin embargo, no es fácil conseguirlo pues no todos participan de la misma manera.

Citando el paradigma de la complejidad que de acuerdo con Morín y Pakman (1994) “La complejidad es un tejido en conjunto (...) la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que construyen nuestro mundo fenoménico” (p. 17). Al hablar de la subjetividad podría prestarse a suposiciones vagas, sin embargo, con el paradigma de la complejidad nos fue posible entender el todo y a la vez cada una de las partes de las dimensiones pues todas ellas nos arrojaron un aspecto importante y determinante en el actuar y cosmovisión de las profesoras.

- Por otro lado, las profesoras expresan que, si bien reciben algunas clases o capacitaciones durante la formación docente acerca de la Educación inclusiva, no son

suficientes para atender a la diversidad que se presenta en un salón de clases lo cual las impulsa a considerar y llevar a cabo una actualización constante acerca del tema y la innovación metodológica y didáctica. Dicha formación la llevan de manera colectiva entre la planta docente pero también es un reto personal que cada una de ellas ha apropiado. Lo anterior, nos llevó a plantear otro supuesto el cual enuncia que la formación y actualización profesional con relación a la educación inclusiva es un indicador valioso en la construcción de sentidos pues este crea e instruye en los profesores un tacto pedagógico por el reconocimiento y deseo de atender a la diversidad; con relación a la situación biográfica, que de acuerdo con Schütz (2003) es:

el periodo formativo de cada vida transcurre de una manera única. (...) Sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particularidades intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos. La realidad del sentido común (...) depende de la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta. (p. 17)

Por lo anterior, podemos rescatar que existe una relación con la dimensión 6 “formación y actualización” con la dimensión 3 “sensibilidad pedagógica” ya que una se genera por la otra. Schütz (2003) menciona que todas nuestras novaciones, decesos, aspiraciones, etc. se general de las vivencias directas. Aunque algunas de las profesoras expresaron poca o nula formación con relación a la educación inclusiva esto generó el interés o la falta del mismo, sin embargo, en los motivos para o prospectiva a futuro todas expresaron su necesidad e interés por atender a la diversidad.

Esta investigación nos permitió conocer aquellas acciones intencionadas de las profesoras dirigidas hacia cada estudiante con relación a la educación inclusiva, tratando de traer a la luz aquello que a la simple vista no se ve, remontado desde las creencias, vivencias, emociones, y frustraciones ante la actividad educativa, Morín (1994) habla al respecto:

la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos. (p. 17)

No quisimos dejar opiniones o puntos de vista fuera, sin embargo, las nuevas políticas en el Sistema Educativo Nacional que entra con la Nueva Escuela Mexicana encontramos nuevos términos como por ejemplo la interculturalidad y bien podría ser un parte aguas para plantear nuevas preguntas ¿Cómo es que este nuevo paradigma permea en las profesoras? ¿Qué cambios se pueden generar a partir de esta nueva propuesta?

El campo de la educación inclusiva y la subjetividad son dos ramas en las cuales nunca podremos parar de crear conocimiento y que claro compete a la pedagogía brindar propuestas y estrategias para mejorar la educación cada día.

REFERENCIAS

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Ainscow, Mel (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos.
Revista de Educación, 327, 69-8
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Akal.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- Castillo, J., Peña, C., & Chingaté. N. (2014). Cámbiame a ese niño de salón, una mirada al malestar docente. En P. Oviedo., A. Pastrana., L. Helena. (Ed.), Investigaciones y Desafíos para la docencia del siglo XXI (pp. 159-175). Kimpres.
- Cifuentes, R. (2004). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Noveduc.
- García, C., & Josefa, J. (2009). Nuevos desafíos e investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. Homo Sapiens Ediciones.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Paidós.
- Gayou, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigaciones Cualitativa. Morata.
- Ibarra, R. (2017). El tacto pedagógico: una propuesta de la enseñanza ética. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- Miranda, F., & Sánchez, A. (2022). La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primaria. México: MEJOREDU.

Schütz, A. (2003). El problema de la realidad social. Amorrortu.

Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

Tomlinson, C. (2008). El aula diversificada, Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Octaedro.

Vuelvas, B. & Villegas, M. (2017). El prisma de la formación. Diversas miradas de académicos.

Weber, M. (1968). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires Argentina: Amorrortu, editores.

Weber, M. (2012). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México: FCE.

REFERENCIAS ELECTRONICAS

Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela.

REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (14), 53-64.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031004>

Cáceres, P. (2003). Analisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable.

Revista P sicoperpectivas, 2(1). 53-82).

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

Carrizo, D., Perez, C., & Gaviria, M. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3), 87-

95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

CEPAL, N. U. (2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (2022). Los servicios de educación especial como apoyo a la educación inclusiva. 1(9), 13-18.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf>

Conferencia Internacional de Educación, (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48ª reunión de la CIE.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (19174). Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías, Art. 3. México.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Crisol, E., Martinez, J. & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446541.pdf>

Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. Perfiles educativos, 37, 17-34.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500003&lng=es&tlng=es

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, UNESCO. p. 59.
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. EIDOS, 5-11. DOI:[10.29019/eidos.v0i5.88](https://doi.org/10.29019/eidos.v0i5.88)

DOF. Ley General de Educación, Artículo 78. 2019.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Domingo, J., Domingo, L. y Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *En Instituto de Investigaciones en ciencias de la Educación*. IICE. (pp 81-96).
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/5159/4663/>

Domínguez, S. (2010). La educación cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-11.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7214.pdf>

Echeita, G. & Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín & T. Mauri (Ed.), *Orientación Educativa Atención a la diversidad y educación inclusiva*. (pp. 11-23). Graó.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=466813>

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n44/v22n44a8.pdf>

General, L. A. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Naciones Unidas*, 2.
http://www.diputados.gov.py/simore/Compendio_Onu_Simore_2022.pdf

González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>

- Gonzalez, O. & Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 31(3), 582-604.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567030.pdf>
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. 10(2), 97-110.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17510208.pdf>
- González, T. & Cano, A. (2010) Introducción de datos en investigación cualitativa: concepto y características. *Nure Investigación*, (44), 1-5.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3832/1/Introducci%C3%B3n%20an%C3%A1lisis%20datos%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Gonzalez, T. (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 18(2), 121-125.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000200012&lng=es&tlng=es
- Guevara, G. & Herrera, J. (2017). Los retos de la educación inclusiva desde la educación continua de los docentes. In *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 1750-1760). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/86412128b2cbc5bdb0dd9f8b81ba0e92.pdf>

- Guijarro, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.
https://www.academia.edu/download/58413464/ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD.pdf
- Guzmán, J., Muñoz, J., Preciado, E., & Escobar, M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), 153-175.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920281>
- Jiménez, C. & Jiménez, E. (2004). Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
http://smip.udg.mx/sites/default/files/colaboracion_entre_docentes_.pdf
- Julio, V., Manuel, M. & Navarro, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10 (2), 119-127.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497332>
- La importancia del contexto en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (2009). (5), 1-7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf>
- Los servicios de educación especial como apoyo a la educación inclusiva. (2022). la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 1(9), 1-34.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-9-2022.pdf>
- Martín, P., & Ibarrola, J. (2005). La respuesta educativa la diversidad: un proyecto de investigación a través del index. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 403-416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310038>
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. *Educere*, 13(44), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571007>

- Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Bras*, 14(1), 3-20.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100002>
- Moreno, R., Rejada, A., & Díaz, M. (2020). COVID-19 Educación inclusiva y personas con discapacidad: Fortalezas y debilidades de la teleeducación. *Colección iAccessibility* 23(5).
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7181_d_COVI19-EducacionInclusiva.pdf
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
https://www.academia.edu/download/54111654/LIBRO-introduccion_al_pensamiento_complejo_Morin.pdf
- Muñoz, E., Bringas, M., & Cossio, N. (2018). Formación docente para la educación inclusiva. Tarea pendiente. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P717.pdf>
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *Rev Investig. Educ* (24), 99-124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5827717>
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO), (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. 11° Reunión, París, 119-129.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119
- Parent, J. (1993). Los Derechos Humanos en la Escuela. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 145-158. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/38276>

- Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. [https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Ramírez, M. (2012). Tipos de problemas que deterioran la convivencia escolar. *Temas para la educación*, 21, 1-17. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9621.pdf>
- Salas, R. (2003). La identificación de necesidades de aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 17(1), 25-38. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000100003&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sánchez, T., & Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Segovia, J., Martos, L. & Titos, A. (2009). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IIICE*, (41), 81-96. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5159>
- UNESCO. 1990. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_1_08.pdf
- UNESCO. 2000. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf
- UNICEF. (2020). La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. *UNICEF España*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7081_d_Propuestas-protoger-derecho-educacion-emergencia.pdf

Vicente, S., Lopez, P., Trejo, C., & Gonzalez, S. (2019). Satisfacción docente y su influencia en la satisfacción del alumnado. *Psicología de la educación y saberes originarios*. 1(2), 37-56.

<https://dehesa.unex.es/handle/10662/11007>

Vizcarra Velázquez, M. (2007). Relación entre el maestro de grupo regular y el maestro de apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://upd.mx/librospub/tesismae/relmaeau.pdf>

Zúñiga, M. & Gómez, M. (2010). Sensibilidad pedagógica ante la diversidad educativa. CEDICSHU, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 1-11.

<https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/producto.php?producto=4988>

ANEXOS

Guion de entrevista semiestructurada

1) Presentación

Buenas tardes ¿Cómo está? mi nombre es Monserrat Romero Vargas, tengo 21 años y actualmente estoy estudiando la licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Me encuentro realizando un trabajo de investigación para mi documento recepcional para ello necesito hacer algunas entrevistas a los docentes de una escuela primaria y le agradezco mucho que me puedan brindar este apoyo.

2) Propósito:

Interpretar los sentidos que construyen los docentes de la Escuela Primaria Himno Nacional turno vespertino entorno a la Educación Inclusiva con la finalidad de reflexionar sobre sus prácticas cotidianas.

3) Instrucciones:

A continuación, presentaré un conjunto de preguntas que se responderán con base a su experiencia y formación profesional en relación a la educación inclusiva. Toda la información será anónima nadie más podrá leerlo, ya que serán únicamente para la investigación así que puede contestar abiertamente. Agradezco su participación y tiempo que me brinda el día de hoy.

4) Datos generales

Nombre:

Edad:

Sexo:

Licenciado o profesional no licenciado:

Licenciatura estudiada:

Otros estudios: (diplomados, seminarios, capacitaciones, etc.)

Tiempo laborando como docente:

Años de servicio:

Curso y grado que imparte clases:

Cuenta con algún conocimiento o formación acerca de educación inclusiva:

5) Preguntas

¿Cómo ha estado su día hoy?

I. EJE O LÍNEA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Narre usted brevemente su conocimiento sobre la atención a la diversidad, la integración educativa, la inclusión educativa, sus diferencias que encuentra y sus confusiones al respecto.
2. Relate usted alguna situación de su niñez en donde haya tenido un acercamiento con la diversidad incluyendo cómo influye esto en sus acciones actualmente.
3. Narre usted alguna experiencia durante su formación profesional que influya actualmente en su trato con sus alumnos en relación a la atención la diversidad en el aula.
4. Narre usted una experiencia en donde su actividad pedagógica promueva la atención a la diversidad a sus estudiantes y mencione cuales han sido sus situaciones afectivo-emotivas que se han producido en usted.

5. ¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades en su práctica docente en el proceso de atender a la diversidad?

II. EJE O DIMENSIÓN DE LOS SENTIDOS DE SU PRÁCTICA CONCRETA

6. Narre usted qué tipo de acciones favorables promueve con sus alumnos en sus clases para lograr un trabajo cooperativo y de inclusión en el aula.
7. ¿Qué situaciones ha vivido en el pasado que son relevantes en el presente e influyen actualmente en lo que hace respecto a educación inclusiva?
8. ¿Cuáles serían sus “motivos para” o prospectiva a futuro, para conseguir una práctica docente para atender a la diversidad?

III. EJE O DIMENSIÓN DE COMUNIDADES INCLUSIVAS EN EL CENTRO ESCOLAR.

9. Narre usted alguna experiencia de cómo las autoridades, padres de familia y demás profesores de su institución han promovido la inclusión educativa de los estudiantes y que actitudes se han modificado en estos actores.
10. ¿Cómo es el apoyo de las profesoras de UDEEI o USAER en su institución y que beneficios se han producido?
11. ¿Qué tipos de reuniones colegiadas entorno a la inclusión educativa se desarrollan en su centro?

Biograma

Nombre:

Edad:

Grado en el que imparte clases:

Otras actividades a desarrollar dentro del plantel:

1. Experiencia

A. Durante su trayectoria profesional en relación con la atención a la diversidad (Tipos de sentimientos, actitudes, emociones que se provocaron ante los retos que esta implica):

2. Los momentos relevantes y críticos en relación con la atención a la diversidad en los siguientes momentos

A. Durante su formación y actualización profesional:

B. Durante sus actividades cotidianas dentro de su práctica docente:

C. Con el trabajo de la USAER: