



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 092 CDMX

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA VISTA DESDE LA EXPERIENCIA
DE LAS DOCENTES DE UN PREESCOLAR EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

**INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

PRESENTA:

MARIA CRUZ RODRIGUEZ SOTO

YANI NAYELI FUENTES ESPINOZA

ASESOR:

NICOLÁS TLALPACHÍCATL CRUZ

CIUDAD DE MÉXICO 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica
Área Académica 3
Aprendizaje y Enseñanza en
Ciencias, Humanidades y Artes

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 22 de mayo, 2024
*Actualizada por cambio de título, 25 de septiembre, 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que, a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

FUENTES ESPINOZA YANI NAYELI Y RODRIGUEZ SOTO MARIA CRUZ

Generación: **2018-2022**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

"LA INCLUSIÓN EDUCATIVA VISTA DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS DOCENTES DE UN PREESCOLAR EN LA CIUDAD DE MÉXICO"

Inscrita en la Modalidad: **Diseño de programas o proyectos educativos**

para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la TESIS para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	JESÚS MANUEL CAMPIÑA ROLDÁN
SECRETARIO	PEDRO ANTONIO HERRERA RAMOS
VOCAL	NICOLÁS TLALPACHICATL CRUZ
SUPLENTE	DULCE MARIA LÓPEZ VALENTIN

ASESOR: **NICOLÁS TLALPACHICATL CRUZ**

Atentamente
"Educar para transformar"

Gerardo Ortiz Moncada
Área Académica 3, Aprendizaje y Enseñanza en
Ciencias, Humanidades y Artes

Corrección al Apéndice A (TA), versión Normativa Proceso de Titulación, CE-2024, México, D.F.
Tel: 55 53 63 50 57 ext. 4444 2024 (semaforo.upn.mx)



Dedicatoria

A modo de homenaje dedico este trabajo post mortem a mi papá Teodoro Fuentes, que en vida me educo con amor y me enseñó que todo lo que se inicia debe de concluirse con el mismo entusiasmo. Te amo papá.

Agradecimientos

Primeramente a Dios por obsequiarme días llenos de color y sombra que hacen la vida única e inigualable, a mis padres Teodoro y Ma. de la Luz por guiarme y educarme con amor, a mis hijos Diego y Sofia por toda su paciencia y comprensión, a las Sras. Edith Mora y Maria Luisa Oviedo por su apoyo incondicional y aliento para no rendirme, a mis hermanos Daniel, Citlali y Melvin quienes me enseñaron que la familia siempre está para apoyar y a Raúl quien sin saberlo me impulso a reencontrarme y perseguir mis sueños.

Al Doctor Nicolás Tlalpachícatl Cruz por guiarme durante la realización de este proyecto, por obsequiarme parte de su tiempo, paciencia y conocimientos.

Por último, un agradecimiento especial a mi amiga y colega Maria Cruz quien ha compartido sus conocimientos y he obtenido una de las experiencias más bonitas de mi vida.

Yani Nayeli Fuentes Espinoza.

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedico a mi hijo Juan Pablo quien es mi motor, mi fuerza y mi inspiración en esta vida. Y a mi madre Conzuelo Soto que es un ejemplo de lucha constante y el ser que más amo en la vida.

Agradecimientos

Primeramente, quiero agradecer a Dios y a la vida por brindarme la oportunidad de retomar mi vida académica. A mi padre, Ángel Rodríguez y a mi madre, Conzuelo Soto porque gracias a su ejemplo y a los valores que me inculcaron a lo largo de la vida, soy una persona comprometida que lucha por sus ideales. A mi esposo por su paciencia, comprensión, por apoyarme de manera incondicional y su amor. A la profesora Elvia Eugenia por compartirme sus conocimientos y su tiempo.

Agradezco de manera especial al Doctor Nicolás Tlalpachícatl Cruz por apoyarme en este proceso, por compartir sus conocimientos, por su dedicación y su paciencia. Y a mis compañeras maestras que me dieron la oportunidad de conocer su pensar y sentir dentro de sus aulas, muchas gracias por su tiempo, comentarios y el apoyo incondicional que me brindaron en todo momento.

Maria Cruz Rodríguez Soto

Índice

Resumen.....	7
Introducción	8
1. Referentes Conceptuales.....	12
1.1.1. Inclusión	12
1.3. Investigaciones Sobre las Experiencias Docentes en el Proceso de Inclusión.....	31
1.3.1. Ejes de Análisis	32
1.4. Normatividad.....	44
2. Método	49
2.1. Problematicación.....	49
2.2. Objetivos del Estudio.	52
2.2.1. Objetivo General.....	52
2.2.2. Objetivos Específicos.	52
2.3. Tipo de Estudio.	52
2.3.1. Participantes.....	53
2.4. Contexto.	54
2.5. Descripción del Trabajo de Campo.....	55
2.5.1. Procedimiento.....	55
2.6. Categorías de Análisis.....	56
3. Interpretación de Resultados.....	60
3.1. Análisis de Resultados.	60
3.2. Datos Sociodemográficos.....	60
3.2.1. Descripción Sociodemográfica de las Docentes Entrevistadas.	61
3.3. Categorización de las Entrevistas a las Docentes.....	63
3.4. Análisis por Categoría.....	68
3.4.1. Categoría 1. Experiencia Docente en educación Inclusiva.....	68
3.4.2. Categoría 2. Conceptualización de Educación Inclusiva.....	74
3.4.3. Categoría 3. Conceptualización de Barreras de Aprendizaje y la Participación.	75
3.4.4. Categoría 4. Capacitación y Apoyo en Inclusión Educativa.	77
3.4.5. Categoría 5. Actitud Docente, Saberes de los Docentes y sus Funciones.	78
3.4.6. Categoría 6. Estrategias de Inclusión Educativa.	80

3.4.7. Categoría 7. Planes Educativos.	81
3.4.8. Categoría 8. Recursos Materiales y de Infraestructura.	82
3.4.9. Categoría 9. Trabajo Interdisciplinario.	83
3.4.10. Categoría 10. Experiencia en Atención a Niños que se Enfrentan a una BAP.	85
3.4.11. Categoría 11. Proceso de Canalización de Alumnos más Vulnerables, y Retos Ante la Inclusión Educativa.	88
4. Conclusiones.	90
5. Limitaciones y Recomendaciones.	94
Referencias.	96
Anexos	110
Anexo A Consentimiento Informado.	110
Anexo B Caracterización sociodemográfica.	111
Anexo C Entrevista a las Docentes.	112
Anexo D Entrevista para la Docente de UDEEI	115

Resumen

Debido a los cambios y desafíos que ha implicado la inclusión educativa al interior de los sistemas educativos, las investigaciones en esta área, los docentes, las prácticas pedagógicas y las comunidades educativas en su sentido más amplio, han propiciado y liderado cambios en diferentes niveles, que van desde reformas a las políticas educativas, hasta los diferentes cambios a las metodologías didácticas y ajustes razonables que permitan brindar una educación de calidad a los estudiantes en condición de vulnerabilidad. Los reportes han evidenciado que faltan estudios cualitativos en nivel preescolar y la falta capacitación de los docentes. Desde este punto de vista, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias docentes de nivel preescolar respecto a la inclusión educativa y conocer algunas propuestas de intervención y de formación profesional, por medio de una metodología cualitativa de diseño narrativo. Participaron seis docentes de un preescolar y una especialista en educación especial a quienes se les aplicaron entrevistas y se formaron grupos de enfoque, dando como resultado el conocimiento de lo que las docentes hacen, por ejemplo las docentes entrevistadas mencionan que implementan ajustes razonables a sus metodologías, incluyen y procuran que sus estudiantes que se enfrentan a alguna condición para que aprendan en igualdad en las aulas regulares, no obstante, requieren de mayor formación en las diferentes discapacidades y cómo abordar académicamente cada una de ellas.

Palabras clave: *Inclusión, Ajustes razonables, metodología.*

Introducción

Cuando se habla de inclusión educativa se hace referencia al derecho, aceptación y respeto que tienen las personas para acceder a la educación, sin ningún tipo de discriminación o limitaciones, en algunos casos las BAP son fáciles de identificar; sin embargo, algunas no se pueden identificar sin que antes el educador haya tenido este tipo de experiencias.

Para entender un poco más el término inclusión educativa, La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), la define como el proceso y la capacidad de responder a las diferentes necesidades de los estudiantes en general por medio de una participación activa en los procesos de aprendizaje, la cultura, y las comunidades educativas, reduciendo la discriminación al menor porcentaje posible; a través de modificaciones en los contenidos, estructuras, estrategias y enfoques con una misma visión que involucre a todos los estudiantes. (UNESCO, 2005 citado en Ministerio de Educación, 2011)

Por tanto, la inclusión educativa para niños de preescolar se hace prioritaria puesto que se está hablando del inicio del desarrollo físico y emocional de los niños donde se fomenta la confianza y el sentido de pertenencia en sí mismos, y se generan los valores que se deben tener hacia los demás, tales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la resiliencia entre otros.

De acuerdo con Paredes (2011) todos los estudiantes tienen derecho a que se les ofrezcan las mismas oportunidades educativas en condiciones normales que les posibiliten el contacto y la socialización con otros niños de su edad, que les permita integrarse y a su vez adquirir los conocimientos necesarios para desenvolverse como personas productivas e independientes en la sociedad.

Es por esto que la inclusión se ha vuelto un tema importante al momento de legislar y proponer cambios en las leyes educativas a nivel nacional e internacional. Estos cambios y propuestas buscan asegurar que cada uno de los niños, niñas y adolescentes cuenten con las mismas oportunidades y con ello puedan ejercer su derecho a una educación de calidad. Con esto se busca que las instituciones educativas, el personal docente, las especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, (UDEEI), directivos, etc.; atiendan a todos aquellos alumnos independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas o a cualquier otra barrera de aprendizaje (BAP), o bien a estudiantes sobresalientes.

Estos cambios que se han venido dando a través de los años en las leyes y las propuestas educativas han sido un buen inicio para que las instituciones educativas y los profesionales de la educación, comiencen a cambiar sus actitudes y la forma en la que ven o perciben a la población más vulnerable.

Se puede decir entonces, que los docentes son parte fundamental en el proceso de inclusión ya que ellos son los encargados de diseñar, organizar, planear, evaluar las estrategias que se implementan en el diario hacer educativo, la dosificación de contenidos, la realización de adecuaciones curriculares y la realización de ajustes razonables también forman parte de ese quehacer docente.

Conocer el rol del docente nos ha llevado a cuestionarnos: ¿cómo vive el docente el proceso de inclusión educativa?, ¿a qué dificultades se ha enfrentado durante el proceso de inclusión?, ¿cómo se ha enfrentado a esas dificultades?, ¿cuenta con los conocimientos necesarios para atender esas dificultades?, ¿le brindan capacitación tomando en cuenta sus necesidades? y ¿recibe asesoramiento de la especialista de la unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva,

(UDEEI) para mejorar la atención de alumnos con alguna condición específica y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que se enfrentan sus alumnos y las del propio docente?. Para dar respuesta a estos cuestionamientos en este estudio se analizaron las experiencias de 6 docentes de un preescolar en la Ciudad de México y una maestra especialista de UDEEI, ya que estas experiencias de las docentes son de vital importancia para esta investigación, para la educación y los estudiantes.

Otro rol fundamental es el del psicólogo educativo, puesto que este desempeña un papel trascendental dentro del proceso de inclusión en las instituciones educativas, actuando como facilitador y colaborador en la creación de entornos educativos inclusivos y efectivos, de acuerdo con Gris (2023) la importancia y las responsabilidades del psicólogo educativo, consisten en que este cuenta con la preparación necesaria para evaluar y diagnosticar, realizando evaluaciones psicológicas de las necesidades individuales de los estudiantes; se encargan de asesorar y apoyar emocionalmente tanto a estudiantes como a los padres de familia, ayudándoles con el estrés, la ansiedad y aquellos problemas emocionales que puedan afectar su rendimiento académico; por otra parte, asesora al docente para que se puedan adaptar las estrategias y planes de estudio acordes con las necesidades de cada estudiante, sumado a esto, el psicólogo educativo, desarrolla programas de apoyo, fomenta la inclusión y la investigación de la inclusión educativa.

Para ello se realizó una investigación con un enfoque metodológico cualitativo y un diseño narrativo, por medio de un cuestionario para conocer datos generales de las participantes y una entrevista para profundizar en el tema, las entrevistas fueron individuales con una duración de 45 a 60 minutos, la información se categorizó mediante la tabulación de las entrevistas, las categorías encontradas fueron las siguientes, conceptualización de inclusión educativa, conceptualización de BAP, conceptualización y apoyo en inclusión educativa, actitud docente, saberes de los docentes

y sus funciones, estrategias de inclusión educativa, planes educativos, recursos materiales y de infraestructura, trabajo interdisciplinario, experiencia en atención a niños con alguna condición física, cognitiva o BAP, y proceso de canalización de alumnos más vulnerables, retos ante la inclusión educativa, todo esto para realizar un análisis crítico de estas.

En esta investigación se analizó la experiencia de inclusión educativa de los docentes, con estudiantes que se enfrentan a una condición que vulnera su derecho a la educación o limite su aprendizaje, para esto, este trabajo se divide en cinco grandes apartados, en el primero de ellos se encuentran los referentes teóricos conceptuales, el cual contiene la revisión de la literatura y el análisis de estudios previos sobre la experiencia de las docentes en el proceso de inclusión educativa, referente a la literatura consultada para este trabajo se exponen algunos hallazgos importantes encontrados por sus autores.

El segundo se trata del Método de investigación el cual contiene la problemática, los objetivos del estudio, el tipo de investigación, el contexto y la descripción del trabajo de campo, así como las categorías de análisis; el tercer apartado trata del análisis de los resultados, los cuales se interpretaron y analizaron en conjunto, en el cuarto apartado se presentan las conclusiones del estudio, así como algunas limitaciones y sugerencias para trabajos posteriores, en el último apartado se encuentran anexados los instrumentos utilizados en este estudio (el dialogo de la entrevista y cuestionario sociodemográfico), así como el consentimiento informado que se les brindo a las docentes que participaron y algunas fotografías del preescolar y docentes que ahí laboran.

1. Referentes Conceptuales

1.1. Referentes Teóricos

1.1.1. Inclusión

1.1.1.1. Concepto de Inclusión. El siguiente apartado inicia desde el concepto de diversidad el cual se entiende como una expresión plural de las diferencias, es la aceptación del otro en su totalidad partiendo desde aceptar el derecho de cada quien a ser distinto y ejercerlo con libertad para lograr el óptimo desarrollo de niños, niñas y jóvenes que se encuentran escolarizados en el sistema educativo y propiciar su plena participación continua, siendo este uno de los principales desafíos (Guadez 2005).

La inclusión es un proceso en el que se busca que las personas que hablan una lengua distinta, por género, religión, ideología, nivel socioeconómico y raza puedan acceder a los distintos lugares públicos de manera libre y autónoma; con la inclusión se busca que todas aquellas personas que se están enfrentando a una condición puedan participar de manera activa dentro de los contextos en los que se desenvuelven, logrando así que cuenten con igualdad de condiciones y oportunidades de desarrollo, ya que al respetar, valorar sus aportaciones y al aprovechar sus habilidades individuales se puede construir una sociedad cada vez más consciente, justa e incluyente en el país.

Para Coelho (2019) la inclusión busca que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan verse como un conjunto de acciones orientadas a corregir algunos problemas de exclusión que se viven día a día en la sociedad, con ello se busca que tengan los mismos derechos y oportunidades para realizarse plenamente.

Cabe mencionar que la inclusión es un proceso que se da en distintos contextos, como pueden ser el social, laboral y educativo en los que se desarrollan los seres humanos. En el contexto social se busca que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollo, con acceso a servicios sociales de calidad, tanto en salud, vivienda, educación, a ser escuchados, respetados, aceptados en lugares públicos como parques, escuelas, cines, teatros, restaurantes y la vía pública; estos lugares públicos deben contar con accesos apropiados, el acceso a dichos lugares debe ser sin distinción de raza, religión, condición social, discapacidad, género o nacionalidad. No se debe olvidar o dejar a un lado que estos lugares deben contar con señalamientos, en el caso de restaurantes menús en lenguaje de señas y braille, personal capacitado para la atención de las personas que requieren estos apoyos; de igual manera estos lugares deben contar con una infraestructura adecuada (rampas, elevadores, barandales, etc.,) que ayude al desplazamiento de personas con alguna discapacidad (Ley general para la inclusión, 2024).

Para Ivette (2020) la inclusión social es el acceso de toda persona a la educación, servicios de salud, oportunidades de trabajo, vivienda, seguridad, por mencionar algunos, dentro de una sociedad sin importar origen, religión, etnia, orientación sexual, capacidad intelectual, situación financiera entre otros.

Con lo que respecta al contexto laboral se puede decir que todo ser humano tiene derecho a un empleo digno donde sea tratado con respeto y pueda explotar sus habilidades. En la actualidad el mercado laboral formal ha mostrado un interés en el tema de inclusión y se ha dado a la tarea de crear espacios laborales para personas que se enfrentan a alguna discapacidad. De igual manera han creado o modificado la infraestructura de sus instalaciones para mejorar la accesibilidad y desplazamiento de estos empleados (Ley general de inclusión, 2024).

Es importante señalar que en México existen empresas multinacionales, que han creado espacios inclusivos en el campo laboral (AT&T, BBVA, Coca-Cola, Kellogg Company, Mattel, MetLife y Nestlé, las cuales se encuentran entre las más equitativas, diversas e incluyentes de nuestro país). Con dicha creación estas empresas promueven una cultura de respeto, aceptación y valoración de la diversidad. La cual se refleja en sus prácticas, procedimientos y políticas. Con ello se busca impulsar el talento para construir un espacio laboral basado en el respeto y seguridad psicológica, en donde los colaboradores son valorados por sus contribuciones y aportes; garantizando la igualdad de oportunidades para el desarrollo de su potencial (FORBES 2023 pp54-57).

Por su parte Weller (2001) menciona que la inclusión laboral es un proceso que permite el acceso de la población vulnerable a empleos productivos con condiciones laborales favorables y adecuadas; es decir que, todo individuo sin excepción alguna tiene la oportunidad de ejercer los derechos establecidos en la ley federal del trabajo, así como los enmarcados en la constitución de los Estados Unidos Mexicanos (vacaciones una vez al año, a una jornada laboral de 8 horas diarias, un día de descanso por cada 6 trabajados, con un salario mínimo de \$172.87 mexicanos, contar con un servicio de salud por mencionar algunos).

Dentro del contexto educativo el proceso de inclusión educativa se ha convertido en un tema de suma importancia en los gobiernos e instituciones encargadas de esta, debido a que la educación es un derecho de todas las personas independientemente de su condición física, mental, religiosa, sexual, económica entre otros; sin embargo, esto no será un hecho hasta que todas las personas tengan las mismas oportunidades de formarse y esto solo se dará por medio de la

educación inclusiva (Dueñas 2010), lo que hace sumamente indispensable la transformación de los sistemas educativos para que se pueda responder adecuadamente a las necesidades que presentan los estudiantes inclusivos (UNESCO 2020). Esta misma organización define la educación inclusiva como la capacidad de las instituciones educativas regulares para suministrar conocimientos adecuados y apropiados a niños con dificultades físicas, cognitivas o pertenecientes a alguna minoría como extranjeros, indígenas entre otros.

Dueñas (2010) menciona que a lo largo de los años se han presentado distintos cambios significativos en los marcos teóricos y legislativos, que estos cambios han implicado que las autoridades educativas a nivel mundial modifiquen los contenidos curriculares y por su parte los docentes asuman la importancia de mejorar su práctica docente. Dueñas (2010) señala que con el paso de los años se ha dado una transformación en donde se ha pasado de un modelo rehabilitador, en el cual las personas con discapacidad eran atendidas únicamente por las leyes de servicios sociales, a un modelo social en el que se busca atender a la población más vulnerable con un enfoque de derechos humanos, en donde el objetivo es pasar de una integración a una inclusión no solo social, sino que también educativa.

Sin embargo, se debe de ser consciente que este movimiento del que habla Dueñas (2010) no es algo sencillo, debido a la complejidad que tiene la educación inclusiva y el esfuerzo por parte de los docentes, para realizar el diagnóstico y detectar la diversidad que hay en los estudiantes, entre otros, pero se debe reconocer que se ha avanzado en este tema en cuanto a organización escolar y atención a la diversidad (Martínez, 2011) de tal forma que durante los últimos años la educación inclusiva se ha considerado como un factor inherente dentro de la calidad de educación y capacidades de los docentes.

Es así, como en la actualidad hablar de educación inclusiva es hablar de derechos de todas las personas independientemente de su condición, estas personas tiene derecho a estar escolarizados en aulas regulares considerándose la discapacidad o diferencia cultural como un valor o un elemento positivo y no un problema para acceder a la educación, aunque como indica Escudero y Martínez (2011) este proceso tiene diferentes significados y valoraciones distintas en cuanto a teoría, práctica, metodología y derechos, así como un cambio en las políticas, actividades académicas por parte de las instituciones educativas y los docentes.

Para Luque y Parra (2013) la inclusión educativa es un proceso en donde se busca brindar una educación de calidad para todos los alumnos, mediante la atención de la diversidad que hay dentro de las aulas educativas y promueve que sean unos miembros más de la comunidad en todos los aspectos; no se centra en su deficiencia o singularidad de discapacidad, sino que la valora como una característica propia de la persona, pero con relación al contexto y su accesibilidad.

Lo anterior basado en lo establecido en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la cual pretende eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que afectan a estudiantes, garantizándoles no ser excluidos del Sistema Educativo Nacional (SEN), para que todos ellos alcancen el máximo logro de aprendizaje sin importar su punto de partida (SEP, 2019).

La Secretaria de Educación Pública SEP (2019) menciona en su Estrategia Nacional de Educación inclusiva, que el proceso de inclusión se debe realizar mediante la atención de las BAP, las cuales se organizan en tres categorías:

Barreras Estructurales: estas barreras son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados

imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la diversidad sin discriminación; les deja sin oportunidades y en condiciones desiguales e inequitativas. Son las barreras de índole más general que se constituyen en fuente de actitudes, prácticas y políticas que invisibilizan, etiquetan o discriminan a las personas, y que impactan la relación del sistema educativo con el entorno.

Barreras Normativas: son las barreras que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el efectivo derecho a la educación en su sentido más amplio. En general, tienen que ver con disposiciones que, aun bajo su aparente inocuidad y neutralidad, terminan impidiendo el acceso, dificultando el trayecto formativo o limitando el aprendizaje y la participación de estudiantes.

Barreras Didácticas: se refiere a aquellas barreras que se dan en el acto educativo y en las mismas prácticas educativas y actitudinales dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector del estudiantado, por lo general procedente de sectores en situación de vulnerabilidad.

Con la atención adecuada de las BAP se busca evitar la exclusión, aislamiento, discriminación y segregación de las personas en cualquier ámbito de su vida; por tanto, por medio esta atención se pretende diseñar estrategias, material didáctico y entornos que permitan que todas

las personas puedan ser educadas en la medida de lo posible en entornos normales, sin necesidad de que estos tengan que adaptarse posteriormente a un público específico; es decir, que las instituciones educativas deben contar con actividades e instrumentos que aumenten su capacidad para responder a las necesidades de todos los estudiantes, sobre todo aquellos en situación de vulnerabilidad.

1.1.1.2. Papel del docente en el aula. En el presente apartado se presenta una breve definición de algunos conceptos importantes, dado que la realización de adecuaciones curriculares, de ajustes razonables, la situación didáctica, la evaluación y las planeaciones son tareas que forman parte del diario hacer del docente y estas facilitan, guían y organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las adecuaciones curriculares son todas aquellas modificaciones que se realizan para dar respuesta a las necesidades del alumno, con la finalidad de que el alumno adquiera los aprendizajes esperados según el grado escolar al que pertenezca y por ende lograr que desarrolle su máximo potencial académico.

El Ministerio de educación de Guatemala (2009) en su guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales describe que las adecuaciones curriculares son un conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, en los indicadores de logro, en las actividades, en la metodología y en la evaluación, y estas constituyen una estrategia educativa con la que se busca alcanzar los propósitos de la enseñanza.

Para la realización de estas adecuaciones curriculares la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022) hace énfasis en la importancia de que el profesorado conozca e implemente el Diseño Universal de la Educación (DUA), para reducir o

eliminar barreras que dificultan el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, así como su participación e interacción en diferentes contextos cotidianos, e implica que los maestros al planificar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes que tengan un conocimiento amplio del currículo más allá de una asignatura específica y utilicen los recursos educativos disponibles como libros de texto y materiales didácticos.

Para Barriga (2018) con la implementación del (DUA) se busca garantizar igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos. Se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y requieren métodos de enseñanza distintos.

En el 2º artículo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (2006), se define el DUA como un diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En donde no se excluirán las ayudas técnicas necesarias para grupos particulares de personas con discapacidad u otras condiciones a las que se esté enfrentado el alumnado.

Con respecto a los ajustes razonables en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se menciona que estos son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que buscan garantizar que las personas ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. La realización de estos ajustes no implica una carga desproporcionada a los docentes, sino que se busca minimizar o eliminar las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que se enfrenta el alumnado y el docente, cabe mencionar que las BAP son todo aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y

económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (SEP, 2019).

Mediante los ajustes razonables se busca brindar una educación en la medida de lo posible sin ningún tipo de discriminación, Figueroa et al. (2019), indican que estos ajustes permiten crear apoyos pedagógicos para cada estudiante, de acuerdo con las necesidades educativas encontradas en el inicio del proceso de inclusión.

Por su parte Bolaños citado en MEJOREDU (2022), se refiere a los ajustes razonables como un medio para proteger el derecho a la igualdad de las personas, cuando el dispositivo genérico de la accesibilidad universal y del diseño universal no alcanza a la situación particular que experimenta cada persona con discapacidad.

Los autores sugieren que cada institución educativa debe contar con un formato que permita implementar un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), estos ajustes se deben tener en cuenta en la realización de actividades, materiales, espacios, así como apoyo para facilitar la comunicación profesor / estudiante en condición de discapacidad y entre estudiantes en general, apoyos humanos como intérpretes, especialista en la salud y otros, y ayudas tecnológicas faciliten el acceso a la información y el aprendizaje; sin embargo, el PIAR no solo debe enfocarse en los aspectos anteriormente mencionados, sino también en conocer contexto y vida familiar de estos estudiantes, habilidades intelectuales, bienestar emocional, conducta adaptativa y desarrollo personal, salud y bienestar físico, participación e inclusión social y metas de aprendizaje.

De igual forma, Figueroa et al. (2019) argumentan que para implementar el PIAR exitosamente se deben tener en cuenta tres etapas, la primera consiste en la identificación, es decir, cuando el educador observa un comportamiento o aprendizaje diferente en determinados alumnos;

la segunda etapa se denomina en elaborar y diagnosticar, o sea que se valora el estado físico, mental, cognitivo y emocional del estudiante por parte de la familia y se debe dar a conocer este diagnóstico a la institución, y finalmente, la tercera etapa consiste en apoyar institucionalmente al estudiante y su familia, una vez conocido el diagnóstico del estudiante, la institución debe proporcionar el apoyo necesario para la condición que presente el niño.

Para Calvo citado en MEJOREDU, (2022), estos son los elementos que deben tener los ajustes razonables:

- a.** Conducta positiva de actuación para transformar el entorno.
- b.** Que la transformación se dirija a adoptar y hacer corresponder ese entorno con las necesidades específicas de las personas con discapacidad (elemento de individualización).
- c.** Que no signifiquen una carga desproporcionada (elemento razonable).
- d.** Finalidad dirigida a facilitar la accesibilidad o la participación de las personas con discapacidad.
- e.** Que se hace exigible en aquellos casos no alcanzados por las obligaciones generales de protección de los derechos de las personas con discapacidad.

Una vez descrito lo anterior habrá que decir que el rol del docente es visto de distintas formas, generalmente se le ve como el encargado de transmitir conocimientos y como un guía que apoya al alumnado en su proceso de aprendizaje, es también el encargado de dosificar los contenidos curriculares de acuerdo con el grado escolar, etapa de desarrollo, las necesidades, habilidades y áreas de oportunidad que se presentan en su

alumnado, cuando el docente conoce las necesidades individuales y grupales de su alumnado, comienza a diseñar las actividades y estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de su alumnado.

Por su parte la (SEP 2008, p. 88- 90)) en su documento El Enfoque Intercultural de Educación describe 6 dimensiones sobre lo que debería ser el rol del docente:

1.1.1.2.1. Dimensión Personal. Parte de considerar, entre otros aspectos, los motivos que se tuvo para elegir la docencia y por qué se continúa ejerciendo; las metas que en un principio se propuso alcanzar y cómo, con el paso del tiempo, han evolucionado; el grado de satisfacción respecto de su trabajo; las experiencias, de todo tipo, que han sido más significativas en su trayectoria como maestro; la importancia que tiene el trabajo en su vida personal y familiar; los sentimientos de éxito o fracaso profesional; lo que se propone lograr en la actualidad, y cómo se ha ido conformando su estilo pedagógico particular.

1.1.1.2.2. Dimensión Interpersonal. El tipo de convivencia y las relaciones interpersonales que se dan en la escuela son la base de un conjunto de aprendizajes sociales sumamente importantes para maestros y alumnos; entre éstos, la colaboración o la rivalidad, el individualismo o la solidaridad, la sumisión o la confianza en sí mismo, el diálogo o la arbitrariedad, la autonomía o la dependencia, se propician a través de las relaciones interpersonales que se viven cada día en la escuela. Asimismo, el trabajo docente es un quehacer social que se desarrolla en un particular contexto histórico, cultural, social, político y económico que le imprime ciertas exigencias al trabajo del maestro y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia de sus enseñanzas.

1.1.1.2.3. Dimensión Social. Se invita al maestro a reflexionar sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive, en el contexto particular donde se desempeña, en las expectativas que se tienen sobre él y las presiones que recibe tanto por parte del sistema educativo como de los destinatarios de su labor, así como a revisar qué concepción tiene acerca de su función ante la sociedad y de las distintas maneras como la expresa desde la escuela. El trabajo del maestro se inscribe en un sistema educativo y se realiza en una escuela; ambos son espacios institucionales que determinan condiciones específicas de trabajo, definen procedimientos administrativos y establecen normas para la práctica docente. Frente a estas condiciones institucionales, o dimensión institucional, el maestro conjunta sus intereses, habilidades y conocimientos para imprimir una orientación propia a su quehacer.

1.1.1.2.4. Dimensión Institucional. Supone que el maestro conjunta sus intereses, habilidades y conocimientos para imprimir una orientación propia a su quehacer. Algunos aspectos de esta dimensión que influyen en su práctica educativa son: rutinas de trabajo, tipos de relación con las autoridades escolares, concepciones sobre su papel, juicios sobre las relaciones de la escuela con la comunidad, tradiciones y costumbres escolares, festejos, etcétera. Además de los factores relativos al magisterio como trabajo, o sea la situación laboral de los maestros en cuestiones como salario, prestaciones, organización sindical, participación, etcétera. Ante cada nuevo grupo de estudiantes, la tarea específica del maestro es facilitar el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen hasta lograr “decir su palabra frente al mundo”.

1.1.1.2.5. Dimensión Didáctica. Cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma como se acerca al conocimiento para transformarlo en materia de enseñanza en el salón de

clases. Se invita al maestro a recuperar y analizar cuestiones como los métodos de enseñanza que utiliza, la forma como organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene acerca de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera como enfrenta los problemas académicos y el aprendizaje de sus alumnos. Por último, es necesario destacar que el proceso educativo nunca es neutro, siempre está orientado por un principio ético hacia la consecución de ciertos valores; en éste, el maestro tiene un papel significativo para la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos. Los valores que guían la práctica educativa cobran vida y se recrean, o se invalidan, en el salón de clases y en la escuela a través de las personas y de las relaciones que se establecen entre ellas.

1.1.1.2.6. Dimensión Valoral. Al incluir la dimensión valoral la reflexión de la práctica docente, se propone el análisis sobre el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología que conforman su código valoral, a partir del cual la vida personal y profesional del docente adquiere determinado significado. La importancia de analizar aspectos valórales parte del hecho de que cada maestro, de manera intencional o inconsciente, comunica y transmite continuamente su manera de ver y entender el mundo, de valorar las relaciones humanas y de apreciar el conocimiento, aspectos de gran trascendencia en la experiencia formativa del alumno en la escuela.

En síntesis, las seis dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica se presentan como una pauta de análisis para que los maestros sean capaces de:

- a. Analizar cada uno de los aspectos que abarca su trabajo y tener una visión de conjunto del mismo.

- b.** Entender las influencias e interrelaciones que moldean su trabajo, así como las causas o razones de una serie de situaciones que, aunque son frecuentes en el proceso educativo, no son tan evidentes.
- c.** Articular teóricamente su saber pedagógico.

Al analizar su práctica y reflexionar sobre ella, los maestros podrán construir poco a poco, una nueva, distinta y mejor intervención, centrada en las particularidades y necesidades de sus alumnos. Ahora bien, la reflexión del docente podría no tener sentido si mantiene una actitud de resistencia al cambio.

Al respecto, Schmelkes citado en SEP, (2008), señala la necesidad de que los maestros se apropien de su papel en la construcción de la interculturalidad y en la profundización de la democracia, que crean que dicho objetivo es posible y lo asuman. Este requisito es de naturaleza motivacional y afectiva. Para ello, Schmelkes (2001), sostiene que los docentes y directivos deben:

- a.** Comprender la cultura como elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno, sobreviven en él y construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida.
- b.** Reconocer que los alumnos traen consigo conocimientos, saberes, experiencias y valores, expresiones de su cultura que deben de ser reconocidos y aprovechados en el aula para asumirlos como puntos de partida de aprendizajes posteriores que enriquezcan a los demás.
- c.** Desarrollar una pedagogía para la formación ética.

- d. Reconocer el racismo encubierto para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal.
- e. Lograr una convivencia respetuosa en la escuela y en el aula.
- f. Trabajar en equipo y tomar decisiones participativas en que se escuche y respete la voz de la minoría y exista libertad.

Para la SEP (2008) es preciso aceptar la relevancia de las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos, pues los patrones culturales aprendidos de forma natural influyen en las formas de percibir la realidad, de relacionarse con el mundo y de comunicarse. Por ejemplo, diversas culturas perciben el tiempo, el espacio y la autoridad de distintas maneras. Los estilos de percepción y de comunicación son influenciados por factores socioculturales, y éstos, a su vez, afectan los procesos de aprendizaje y de socialización del alumnado.

En este sentido se puede decir que la docencia es una profesión hecha por personas dedicadas a la formación de personas. En ella, el maestro es una de las personas más importantes y como todo ser humano, éste es un ser inacabado, capaz de conocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, sus motivos y necesidades. Es alguien con ideales, éxitos y fracasos. Todo esto se refleja en la educación que imparte, al ser ésta una práctica esencialmente humana (SEP, 2008).

De acuerdo con Castillo (2016) el papel del profesorado en la educación inclusiva parte principalmente de la actitud que éste tenga frente al tema y a los estudiantes que presentan estas condiciones, puesto que una buena disposición permitirá buenos resultados dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta que el camino hacia una educación inclusiva integral es un proceso, y por ende no solo depende del docente sino que todo el plantel educativo debe de verse inmiscuido en el

tema, allí está la importancia de la buena actitud del educador porque esta contagiará al resto de la institución, creándose así comunidades de aprendizaje, donde todos puedan nutrirse educativamente de todos.

Escribano y Martínez citado en Castillo, (2016) indican que para que el papel del docente sea asertivo estos deben llevar a cabo una serie de acciones, tales como, colaboración entre el profesorado, cooperación entre los alumnos en el aprendizaje, resolución de problemas, agrupaciones flexibles y heterogéneas, planificar una enseñanza flexible, metodologías de enseñanza.

Así mismo, Casanova y Rodríguez citado en Castillo, (2016), indican que los profesores inclusivos deben contar con competencias profesionales que les permita desenvolverse en escenarios complejos y que a su vez tengan en cuenta el uso de las nuevas tecnologías; por otro lado, Castillo (2016) señala que el docente debe de ser capaz de adecuar sus pedagogías a las necesidades de los estudiantes que lo requieran, creando un vínculo entre la pedagogía y la práctica docente, además de aspectos básicos como el conocimiento de los temas que se van a impartir.

De igual forma el autor, hace relevancia en la capacidad que debe tener el maestro en cuanto a gestión, liderazgo, investigación y observación, que le permitan dar solución a las problemáticas del día a día, para esto es fundamental tener en cuenta los principios pedagógicos establecidos en la Ley General de Educación en donde se habla del rol del docente en este proceso.

1. El docente debe centrar su atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, siendo el eje del aprendizaje del alumno basado en el conocimiento previo del mundo que lo rodea y de su cosmovisión.

2. El docente debe planificar para potenciar el aprendizaje, es decir, organizar actividades en función de las necesidades de los estudiantes.
3. Deben generar ambientes de aprendizaje, por medio de espacios donde los estudiantes puedan interactuar de igual a igual con otros estudiantes y profesores, creando comunidades de aprendizaje.
4. Trabajo en equipo para construir el aprendizaje, trabajar de forma colaborativa entre alumnos y maestros, donde se fomente la participación de todos y aprendan unos de otros.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, crear estrategias y actividades que permitan fomentar dichas metas.
6. Usar materiales educativos que favorezcan el aprendizaje, tales como, multimedia, internet, plataformas electrónicas, software educativo, portales electrónicos, entre otros.
7. Evaluar para aprender, el maestro es el responsable de evaluar los aprendizajes escolares dando seguimiento y oportunidades a los estudiantes.
8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad, reduciendo las desigualdades entre grupos sociales promoviendo entre los educadores el reconocimiento de la pluralidad social, cultural y lingüística del país, permitiendo a los estudiantes convivir en espacios donde se fomente el respeto a la diversidad.

9. Incorporar temas de relevancia social, como el medioambiente, derechos humanos, prevención de la violencia, entre otros.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, involucrando a todos en el proceso de aprendizaje, entendiendo que el trabajo en equipo puede crear ambientes educativos inclusivos.
11. Reorientar el liderazgo, el maestro debe ser un líder innato puesto que este debe guiar a los estudiantes, sus familias y la comunidad escolar a favor de la inclusión.
12. Tutoría y asesoría académica, trabajar colocando en práctica sus competencias apoyándose en sus compañeros de trabajo.

Es importante tener en cuenta que como lo menciona Castillo (2016) el maestro debe conocer a sus estudiantes, para poder trabajar con ellos, identificando sus necesidades e intereses para poder cubrir sus requerimientos educativos de forma que sean accesibles para los estudiantes, mejorando su relación con la vida estudiantil, social y familiar.

1.1.1.3. El Rol del Especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. En la guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México (2023) considera que la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, en adelante llamada (UDEEI), es un servicio educativo especializado que, en colaboración y corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, busca garantizar el ejercicio del derecho a una educación de calidad con equidad, para el alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo debido a que su acceso, permanencia, participación y/o egreso oportuno de la educación básica se encuentra obstaculizado por diferentes barreras en los contextos áulico, escolar y sociofamiliar. Es

por ello que, a través de la implementación de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como de ajustes razonables y orientaciones a madres, padres de familia y tutores. En este documento se menciona que es importante asignar una maestra o maestro especialista por cada escuela de educación básica para que de manera colaborativa con los agentes educativos involucrados se construyan alternativas de intervención para favorecer el máximo logro de aprendizaje de cada uno de los alumnos. La población mínima que el especialista de UDEEI debe atender es de 20 alumnos. Cabe mencionar que la mayoría de las escuelas públicas no cuentan con el servicio de la UDEEI y eso dificulta la atención de la población estudiantil más vulnerable.

Según la Autoridad Educativa de la Ciudad de México (AEF) (2015) en su documento Planteamiento Técnico Operativo de UDEEI, menciona que el rol del especialista de la UDEEI comienza a partir:

1. Valoración de la Situación Inicial del alumno, con esta valoración se identifica al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, en su interacción en los contextos escolar, áulico y sociofamiliar. Con la finalidad de identificar a qué BAP se están enfrentado y así determinar qué necesidades se pueden eliminar o minimizar en medida de lo posible, a esas BAP detectadas.
2. Planeación de la intervención. En la elaboración de la intervención el especialista diseña o selecciona las estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, ajustes razonables que utilizará en su plan de intervención. También orientará y trabajará con los docentes, directivos y padres de familia o tutores de manera colaborativa para involucrarse de manera activa en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno con la finalidad de que el alumno alcance su máximo logro académico.

3. Intervención. Con la implementación del plan de intervención el especialista lleva a cabo las estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, ajustes razonables que planeó con antelación.
4. Valoración del impacto de la intervención. En esta última parte el especialista evalúa qué tanto mejoró el aprendizaje de los alumnos con la implementación de su plan de intervención. Esto para saber cuáles fueron las estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables funcionó y los que se tienen que modificar o cambiar.
5. La sistematización individual de la atención educativa que brinda el especialista de la UDEEI es un aspecto fundamental para dar cuenta del impacto en el logro educativo de la población educativa de mayor riesgo.

1.3. Investigaciones Sobre las Experiencias Docentes en el Proceso de Inclusión.

Las experiencias que los profesores van teniendo a lo largo de su vida profesional, no sólo son generadoras de nuevos conocimientos, sino que les ayudan a identificar las deficiencias que hay en su práctica docente. Para Fontanilla (2021) la propia experiencia es el mejor camino para aprender, de otra manera, no sería aprendizaje propio, sino, el que han desarrollado otras personas que vivieron experiencia parecidas, cada uno es protagonista de su historia, solo a través de las propias vivencias se reconocen los errores o fallos, se sacan conclusiones y se continua con el proceso docente , lo que significa, que aprender es avanzar y crecer en sí mismo, sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionado en cada acto que se realiza, de esta manera, se va descubriendo y experimentando la esencia de la curiosidad, y en consecuencia, de la vida.

Como resultado de la investigación y consulta de la literatura documental en español; el presente capítulo contiene diferentes estudios enfocados en la educación inclusiva desde la experiencia del docente algunos de estos trabajos de investigación son tesis de grado publicadas en revistas de investigación.

Para la revisión de la literatura se utilizaron los siguientes buscadores, Google Académico, Redalyc, Scielo, Radie, Dialnet de los cuales se extrajeron los documentos analizados, todos escritos en castellano, realizados en países como España, Uruguay, Colombia, Chile, Cuba, Costa Rica y México entre los años 2008 y 2022. Este Estado del Arte consta de 20 estudios de investigación referentes al tema de estudio que se está planteando.

1.3.1. Ejes de Análisis

Al tomar en cuenta los 20 estudios de investigación en el área de educación inclusiva se lograron identificar y clasificar en tres ejes temáticos para facilitar el análisis de los mismos, estos ejes temáticos se seleccionaron de acuerdo con los objetivos del estudio.

Concepciones y Actitudes de los Docentes: Las concepciones y actitudes de los docentes frente a una pedagogía determinada en este caso la educación inclusiva, son las reacciones que estos tienen favorables o desfavorables hacia tal pedagogía que se exteriorizan en los sentimientos, actitudes que realizan respecto a estas (González y Triana 2018).

Pozo citado en Malaver, (2009), menciona que una vez el docente analiza su concepción respecto a la pedagogía, es decir sus propias acciones y teorías las convierte en conocimiento, llevándolo a modificar sus teorías personales pasando a tener un punto de vista personal sobre la pedagogía a negociar la realidad con otros.

Así mismo, Granada et al. (2013) manifiestan que las concepciones y actitudes de los docentes son el conjunto de percepciones, creencias o sentimientos a favor o en contra de una postura educativa la cual se centra en el esfuerzo de ellos para mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera las concepciones y actitudes para este Estado del Arte se centran en la visión que tienen los docentes de la educación inclusiva.

Atención a la Diversidad: Ruiz citado en Prada, (2014), define la atención a la diversidad como el suplir las necesidades de los estudiantes que presentan dificultades para aprender, además de discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, el autor hace énfasis en la necesidad individual de cada uno de ellos para tener acceso a las experiencias de aprendizaje.

Es decir, que la atención a la diversidad en este caso es la capacidad del docente para identificar las necesidades individuales de los estudiantes que presentan dificultades educativas y resolverlo reconociendo las capacidades de este como persona. En consecuencia, con lo expuesto en el párrafo anterior, se hace una clasificación de los estudios que se encuentran dentro de este eje temático.

Fuentes del Saber: Según Tardif (2014), las fuentes del saber son el conjunto de conocimientos adquiridos y necesarios para desarrollar su profesión como docente que no solamente vienen de las instituciones, puesto que estos saberes son más prácticos que teóricos y forman un conjunto de representaciones desde donde los docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión.

A continuación, se presentan los estudios analizados de acuerdo con los ejes definidos en los párrafos anteriores.

1.3.1.1. Concepciones y Actitudes de los Docentes. Acosta y Arráez (2014), realizaron una investigación con el fin de determinar las actitudes del docente de educación inicial que limitan o favorecen la eficiencia de la educación inclusiva, se realizó bajo una metodología de enfoque cualitativo bajo la modalidad de campo y método etnográfico, los resultados de este estudio muestran que el docente está descontextualizado en cuanto a formación sobre la diversidad cultural social y humana, por tanto, se encuentran carentes de herramientas para atender las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad, lo que influye en el proceso de inclusión y en la actitud del docente frente a esta labor pedagógica.

Rodríguez et al. (2021), publicaron un estudio en el cual participaron 206 estudiantes de pedagogía y 122 docentes, entre los hallazgos se evidenció una actitud muy positiva frente a la enseñanza inclusiva por parte de los estudiantes de magisterio en la mayoría de las dimensiones evaluadas, así mismo se notó que cuando se trata de estudiantes inclusivos concretos los docentes en funciones presentaron actitudes positivas lo que permite deducir que el trabajo docente enfocado en estudiantes específicos puede ser la base para el éxito de la pedagogía inclusiva; sin embargo, los estudiantes de pedagogía fueron más pro inclusión que los docentes en funciones.

Así mismo, Suriá (2012), publicó un estudio de investigación en el que participaron 116 docentes de distintos niveles educativos quienes respondieron una encuesta tipo Likert que contenía 23 ítems para medir la visión que tienen estos docentes respecto a los estudiantes con discapacidad en sus clases, los hallazgos revelan que los profesores muestran algo de inconformidad con la presencia de estudiantes inclusivos en sus clases, esto puede ser por la falta de experiencia en el trato con este tipo de estudiantes o las necesidades especiales que estos tienen. Los resultados revelaron también que los profesores más jóvenes se sienten menos preparados para

tratar con el alumnado con discapacidad frente a los docentes más ancianos, esto debe de ser por la relación que existe entre edad y experiencia profesional.

Resultados similares se obtuvieron en el estudio realizado por Sevilla et al. (2017) en Xalapa, México, en este estudio participaron 1.150 estudiantes de magisterio quienes presentaron una percepción negativa frente al deber de dictar clase a este tipo de alumnos, cabe aclarar que estos no evidencian problemas con la presencia de estudiantes inclusivos en clase, sino en el hecho de que estos incrementan sus labores en el aula, según la investigación este tipo de estudiantes requieren de más tiempo, de atención diferente y pedagogías o actividades específicas para su condición, pese a que se sienten preparados para tratar con ellos, esto permite plantearse la posibilidad de que los docentes no están en la disposición de adaptar sus pedagogías o actividades a las necesidades de este grupo de estudiantes, porque les supone un esfuerzo extra, lo que es un limitante para que a futuro los docentes tengan la posibilidad de reconocer la diversidad como un factor que enriquece el proceso educativo.

Sin embargo, los hallazgos encontrados en el estudio de investigación realizado por Polo y Aparicio (2018), aplicando una escala de actitudes a 78 docentes de educación infantil, se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes piensan que las personas con discapacidad son seres funcionales que se pueden desempeñar activamente dentro de la sociedad, salvo algunos pocos casos que consideran que estos estudiantes presentan de forma permanente comportamientos infantiles; sin embargo, al igual que en estudios anteriores los docentes reconocen a este grupo de personas como sujetos de derecho, pero contrario a los docentes en formación del estudio realizado por Sevilla et al. (2017) estos sí estuvieron dispuestos a tratar de forma personal con las necesidades que ellos presenten, así mismo los investigadores encontraron que el factor de preparación académica de los profesores influyó de manera positiva en la percepción de estos.

Estos hallazgos coinciden con los encontrados por Vallejo et al. (2019), en el que participaron 55 docentes de 5 instituciones educativas de Murcia, España, cuya actitud fue sumamente positiva hacia la educación inclusiva y todo lo que ella conlleva, es decir, el hecho de que este tipo de estudiantes tienen necesidades diferentes, las cuales deben de ser atendidas por el docente en el desarrollo de sus clases, sin embargo a diferencia de los estudios anteriores cuyos participantes se consideraron preparados para enseñar a alumnos inclusivos, en este los docentes argumentaron como factor en contra de la educación inclusiva la falta de formación al respecto, la mayoría de estos manifestaron no contar con la formación adecuada para tal fin.

Ahora bien, la indiferencia presentada en los estudios anteriores por los docentes de primaria y secundaria no es una variable única en cuanto al grado de formación, puesto que hallazgos obtenidos en la investigación realizada por Moliner et al. (2019), determinaron que los docentes universitarios de tres universidades de España, Colombia y Francia no cooperan con realizar cambios a sus pedagogías para facilitar el acceso y aprendizaje de estos estudiantes, así mismo estos manifestaron falta de formación pedagógica, lo que coincide con lo expuesto por Vallejo et al. (2019), El negativismo de los docentes universitarios no es solamente frente a la educación inclusiva, sino hacia la preparación y modificación de sus actividades para que estos sean atendidos en sus necesidades individuales y puedan desarrollar su proceso de aprendizaje, lo que coincide con los hallazgos de Suriá (2012), ¿es entonces un problema de apatía hacia este tipo de educación o estudiantes, o es un problema de esfuerzo y compromiso con la profesión por parte de los docentes? ¿Si es un problema de apatía este se debe a la carga laboral, a la falta de preparación evidenciada en hallazgos de estudios anteriores?

Por otro lado, es relevante señalar la investigación publicada por Hernández y García (2017), en el que hicieron parte 14 docentes de una escuela de educación básica, en cuanto a las

prácticas inclusivas fueron significativamente altas, las cuales fueron evaluadas por medio de los siguientes instrumentos, Guía de prácticas inclusivas en el Aula, cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje y la escala de sentimientos, actitudes y preocupaciones acerca de la educación inclusiva; sin embargo en lo referente a las preocupaciones que la educación inclusiva les proporcionaba encontraron, cómo perciben los alumnos con dificultades de aprendizaje las prácticas inclusivas desarrolladas por el profesorado, además del hecho de que estos no sean aceptados por sus compañeros, esto puede ser por el alto índice de discriminación que se ha visto en los últimos años, los maestros manifestaron un alto nivel de preocupación hacia el hecho de no contar con los conocimientos y habilidades requeridos para enseñar y tratar a este tipo de estudiantes.

Frente a la preocupación anteriormente expuesta con respecto al comportamiento de los estudiantes inclusivos y estudiantes regulares, se ha encontrado un estudio desarrollado por Jaramillo et al. (2008), en el que seleccionaron 539 estudiantes de ambos sexos tras obtener un puntaje alto en la aplicación de un procedimiento sociométrico, para observar el comportamiento de estos estudiantes los profesores respondieron a un cuestionario de observación de conducta en el aula de clase, los resultados indicaron diferencias significativas en el comportamiento de los estudiantes inclusivos y aquellos que no lo son, en áreas como control emocional, control de impulsos, conducta prosocial, empatía, manejo de conflictos, y relación con la autoridad siendo los niños del grupo regular quienes más déficit de conducta presentaron, lo que lleva a intuir que el problema no es el comportamiento de los estudiantes inclusivos sino de los niños en general y su relación con su entorno.

Ahora bien, retomando la percepción de los educadores respecto a la educación inclusiva, Garnique (2012), entrevistó a 17 docentes de educación básica y especial quienes entienden la

inclusión como la atención que ellos brindan en el aula de clase a este tipo de estudiantes, los investigadores manifestaron después de entrevistar a los educadores que estos mostraron algunas preferencias respecto a los estudiantes ¿es esto un tipo de exclusión?, en las entrevistas se evidenció que los docentes y directivos presentan el mismo temor que estudios anteriormente analizados, y es la falta de conocimiento hacia el tema, y cómo deben ser tratados los alumnos inclusivos, estos docentes dan como propuesta para mejorar la calidad de vida, realizar talleres y capacitaciones respecto a la educación inclusiva.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Gutiérrez y Martínez (2020), en el que participaron 25 docentes de escuelas públicas de Colombia, quienes realizan prácticas inclusivas dentro del desarrollo de sus clases, estos consideran que son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales, pero en su mayoría no se sentían con los conocimientos óptimos o adecuados para implementar pedagogías inclusivas, los participantes en esta investigación consideraron importante y emocionalmente demandante el dar clases a este tipo de estudiantes, pero están dispuestos a realizarlo, cuando ellos hablan de emocionalmente demandante según los investigadores se refieren a las emociones o sentimientos que este tipo de estudiantes generan en ellos.

Sin duda alguna el factor determinante y de peso pedagógico en cuanto a la percepción que puedan tener los docentes hacia la educación inclusiva es el conocimiento de estos, la formación que se necesita para brindar educación de calidad a los estudiantes inclusivos, respecto a esto Espinosa et al. (2020), realizaron un estudio a 88 docentes de diferentes niveles educativos y áreas de formación, para conocer las prácticas inclusivas de estos mostrando evidencias de diferencias significativas en las pedagogías que estos dicen realizar, asociadas con planificación, metodologías, evaluación, uso del tiempo, recursos y espacios de aprendizaje, en cuanto a la

formación del docente se encontró que los educadores formados en educación básica tienden a realizar mayores prácticas pedagógicas inclusivas que los que están formados en educación media y preescolar lo que permite deducir la necesidad de que estos sean especializados en educación especial.

De igual forma en la investigación realizada por Carrillo et al. (2017), se halló que si bien es necesario que los docentes sean preparados en cuanto a pedagogías inclusivas esto no es un factor determinante al momento de implementar prácticas inclusivas en clase, es decir, que en el estudio en el que participaron 348 docentes de diferentes instituciones de la ciudad de Cúcuta, Colombia, en áreas de formación y grado académico por medio de un cuestionario tipo Likert sobre inclusión educativa se evidenció que independientemente del nivel de formación en este tema que tengan los maestros son ellos y su concepción de la educación inclusiva la que los lleva a implementar prácticas pedagógicas para educar a este grupo de estudiantes.

Para finalizar este eje temático se analizó el estudio planteado por García et al. (2015), en el que se analizaron docentes pertenecientes a escuelas regulares con apoyo de educación especial (ER-USAER) y escuelas especiales denominadas Centros de Atención Múltiple (CAM), los resultados arrojaron que los docentes participantes del primer grupo prefieren trabajar de forma conjunta con profesionales en educación especial, mientras que los pertenecientes al grupo del CAM prefirieron el trabajo independiente, la observación de los investigadores les permitió determinar que el grupo de docentes del CAM cuenta con mayores prácticas inclusivas que los pertenecientes al ER-USAER, lo cual parece explicarse por sus condiciones de trabajo, es decir los docentes del CAM cuentan con un número reducido de estudiantes por grupo, además todos son profesionales en conocimientos de discapacidad, mientras que el grupo de ER-USAER realizan sus clases a muchos estudiantes tanto con discapacidades como sin ella.

1.3.1.1. Atención a la Diversidad. Balongo y Mérida (2017), quienes realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes con amplia trayectoria con grupos de estudiantes que cuentan con niños con discapacidades para evaluar proyectos de trabajo inclusivo lo cual arrojó que cuando el docente hace al estudiante parte del proceso educativo, es decir de las actividades pedagógicas dentro del aula de clase, este incrementa su motivación y mejora la comprensión de los contenidos. Es decir que el proceso educativo inclusivo está en manos del docente, pero estos no son muy afines con tales pedagogías, esto se evidencia no solo en los artículos analizados en el primer eje sino en el realizado por Mas et al. (2018) cuyos resultados derivados de un estudio realizado a profesores de aula-materia y profesores de apoyo a estudiantes con discapacidades físicas y cognitivas, muestran que estos no solo no trabajan en equipo en pro de la inclusión sino también que no avanzan en pedagogías que les permitan incluir de forma activa estos estudiantes. Contrario a lo encontrado por Escarbajal y Belmonte (2018), quienes hallaron una buena disposición por parte de los docentes en cuanto a educación inclusiva, pero se evidenció apatía por parte de los familiares del resto del estudiantado respecto a que estos compartan clase con estudiantes inclusivos, esto por medio de las respuestas realizadas a un cuestionario tipo Likert de 576 ítems por parte de 176 docentes de 6 instituciones educativas infantiles y primarios.

Por otro lado, Cruz (2020), realizó un estudio donde se aplicó un cuestionario con siete preguntas a 41 profesores de distintos niveles académicos que han atendido algún estudiante con discapacidad desde su labor como maestros, dando como resultado tres características en cuanto a la relación de estos. La primera de ellas es, relaciones cuyo interés lo sustenta un sentido técnico, es decir la finalidad es la relación de individuos y no lo que el estudiante pueda aprender debido al diagnóstico clínico, que el alumno aprenda contenidos es el último en la escala de prioridades puesto que no están convencidos de que ellos puedan llegar a aprender lo mismo que los demás,

en segundo lugar están las relaciones sustentadas en un interés y sentido práctico que se concentran en las experiencias, vivencias que solo son posibles cuando se integra al estudiante con discapacidad en el aula regular y las problemáticas que esto conlleva los profesores con estas características tienden a negar las problemáticas que contiene la educación inclusiva, y por último está el interés y sentido transformador que se refiere a las relaciones que reconoce las dificultades que vincular este tipo de estudiantes al aula regular trae consigo, pero que también generan momentos de reflexión y de acción en las que los docentes admiten que no es fácil, pero se dan a la labor de educar a estos estudiantes.

Finalmente, en el año 2023, Villagrán et al. (2023), realizaron una investigación en un Centro de atención múltiple, en el estado de Chihuahua, con el fin de conocer los retos que enfrenta la educación inicial ante la carencia metodológica de los procesos de inclusión, para esto se utilizó una metodología de enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo, los resultados permitieron evidenciar que la educación inicial es fundamental en el desarrollo del proceso inclusivo de los centros escolares, se identifica la necesidad de crear espacios que ofrezcan servicios de calidad a los estudiantes y sus familias en condición de discapacidad, y un personal docente informado de la temática relacionada con la condición individual del estudiante.

1.3.1.2. Fuentes del Saber. Chim (2016), quien, por medio de su investigación, el panorama de formación del docente de preescolar en cuanto a la inclusión y atención a la diversidad, donde pudo establecer algunas propuestas con relación al contenido de planes y programas académicos, puesto que investigar respecto a las necesidades académicas del estudiante es una herramienta del docente en su proceso de educador inclusivo, esto se hizo por medio de un análisis y revisión de programas académicos.

La preocupación a lo largo de los resultados obtenidos por parte de los docentes es si están o no preparados para educar a estudiantes en condición de discapacidad y de allí parte lo demás, su apatía, sus actitudes, su compromiso entre otros, esto según Suescun y León (2017), realizaron entrevistas abiertas a un grupo de docentes cuyas características no son especificadas por los investigadores, para conocer el saber inclusivo desde su perspectiva, permitiendo hallar que requieren actitudes, comportamientos y disposiciones personales y anímicas más que conceptos, comprensiones y saberes inclusivos, estos saberes son adquiridos de forma individual y son en pro de ejercer su oficio de una mejor manera.

Así mismo el estudio realizado por Palagajar y Colmenero (2017), quienes por medio de un cuestionario aplicado a 407 docentes de educación secundaria hallaron que estos no están satisfechos con la formación académica en inclusión que han recibido, lo cual los ha llevado a adquirir conocimientos empíricamente para poder atender las necesidades de dicho grupo de personas, es decir por medio de la experiencia que han tenido en el desarrollo de su labor como docentes con este tipo de estudiantes.

De igual forma no es solamente que estos no están satisfechos con su formación porque en algunas ocasiones no son conscientes de estas dificultades, esto se evidenció en el estudio realizado a 75 docentes de diferentes instituciones por medio de una encuesta de 75 preguntas, en las que se pudo hallar que los docentes no cuentan con las competencias profesionales básicas en educación inclusiva que les permita realizar sus funciones adecuadamente, este estudio fue realizado por Manrique et al. (2017), y concuerda con los resultados expuestos por Hernández et al. (2016), en un estudio que realizaron por medio de entrevistas semiestructurada, observación del grupo de estudio y cuestionarios a 124 docentes de educación preescolar en cuyas clases había la presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje, los hallazgos arrojaron que los docentes no cuentan

con el conocimiento pedagógico necesario para tratar los problemas de aprendizaje que presentaron los estudiantes, en este caso problemas de lenguaje, debido a que sus metodologías no eran comprendidas por los estudiantes, tal vez por su complejidad o no eran acordes a la etapa evolutiva de los mismos.

En los resultados obtenidos de los estudios consultados se encontró que algunos coinciden en que existe una evidencia clara de la actitud favorable de los maestros hacia la inclusión, sin embargo, en otros se evidencia que los y las docentes muestran una actitud negativa hacia la presencia de alumnos con alguna discapacidad. Es importante destacar que una de las principales deficiencias en este proceso es la actitud negativa de los padres de familia y la falta de aceptación de que su hijo o hija. Si bien la actitud puede ser una de las partes fundamentales de este proceso, debemos poner atención a la falta de conocimiento de los docentes en cuestión de cómo atender a los alumnos que requieren un mayor apoyo.

Por lo que es posible comprender que si bien la educación inclusiva no es un tema nuevo, y que existen pedagogías, metodologías y educadores enfocados en este tipo de estudiantes, es necesario educar no solo a los profesores, sino también al estudiantado y a los padres de familia sobre la importancia que tiene la inclusión en la educación actual, además de fortalecer a los maestros en cuanto al trato que deben tener con estos, si bien todos concuerdan que los estudiantes con necesidades especiales son sujetos de derecho y por tanto deben estar dentro del aula de clase no todos están de acuerdo o simpatizan con la idea de enseñarles o acomodar sus actividades para que los alumnos inclusivos puedan comprender los contenidos, así mismo no se sienten y en muchas ocasiones no cuentan con los conocimientos adecuados para suplir las necesidades educativas que estos presentan, esta situación está presente desde 1995 que inicia la educación inclusiva.

Es por ello que el estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de inclusión educativa de docentes de nivel preescolar y conocer algunas propuestas de intervención y de formación profesional.

1.4. Normatividad.

Al hablar de inclusión educativa se debe tomar en cuenta que existen leyes nacionales e internacionales que otorgan el derecho a recibir una atención diversificada y con igualdad de oportunidades para todos. Es por ello que es importante dar un breve recorrido al artículo tercero constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y algunas leyes internacionales, que han servido para avanzar hacia una educación inclusiva, ya que gracias a estas se ha logrado realizar cambios importantes dentro de los programas educativos.

En el Artículo 3 Constitucional se han realizado cambios beneficiosos en materia de inclusión, estas modificaciones buscan garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Poniendo énfasis en las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. De igual manera busca atender a la diversidad cultural, económica y religiosa, esto sin dejar a un lado a la población que habla una lengua distinta al español, a continuación, se muestran dichos cambios.

En este artículo se menciona que toda persona tiene derecho a la educación, y que Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

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.

- Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.
- Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.
- Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Cabe mencionar que una de las políticas que ha tenido trascendencia para la Educación Especial fue la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), específicamente lo relativo a su Artículo 41 y cobra relevancia para asumir la Educación Inclusiva como una responsabilidad de las modalidades y niveles educativos, para que las escuelas y las aulas se constituyan en contextos sensibles y respetuosos de la diversidad y abocados a eliminar todo tipo de barreras que limitan u obstaculizan la participación de todo el alumnado en las oportunidades de aprendizaje que ofrece el trayecto formativo de la Educación Básica. (MASEE, 2011, p. 34).

En caso de la Secretaría de Educación Pública en su documento de aprendizajes clave para la educación integral. El plan y programas de estudio para la educación básica (2017), menciona que el principal objetivo de la educación básica además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente.

Por su parte las leyes educativas internacionales han buscado encaminar la educación a nivel mundial hacia una educación inclusiva, por esa razón se hará mención de algunas de ellas en este apartado. A continuación, se presenta el concepto de inclusión que nos brinda la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Porras citado en Molina, (2015), menciona que el concepto de inclusión se origina en la conferencia de 1990 de la UNESCO, realizada en Tailandia, donde se fomenta la idea de una educación para todos como principio y política educativa, fundándose las primicias que van a regir la política práctica en la construcción de una educación inclusiva.

Para Porras (Como se citó en Molina 2015) con este acontecimiento se inició un proceso de reflexión respecto a la educación inclusiva, donde el principal objetivo es la integración de personas con Necesidad Educativa Especial en las aulas regulares y en la aceptación de las mismas.

Por su parte la Conferencia de Salamanca difundió entre la comunidad internacional el mensaje de que la integración educativa constituye el eje central en la educación de las personas con alguna NEE. Este hecho se dio ligado al reconocimiento del fundamental papel que tienen los servicios de Educación Especial, para aquellos alumnos y alumnas que no lograran su integración a la escuela regular, así como la importancia de brindar atención urgente a los procesos de mejora de la educación para el alumnado con NEE, con y sin discapacidad, mediante reformas educativas globales, articuladas con la idea de promover una educación de calidad y con equidad para todos. (SEP, 2011, p.25)

Bajo la positiva influencia de la Conferencia de Salamanca, se dio inicio al abandono de los principios educativos de normalización e integración de la década de los ochenta. Este importante paso dio sus frutos al asegurar que los niños y jóvenes con necesidades

educativas especiales fueran incluidos en las iniciativas detonadas por la Educación para todos y pudieran tomar el lugar que les correspondía en una sociedad de aprendizaje. Es decir, el concepto de Necesidades Educativas Especiales constituyó un estímulo para impulsar el desarrollo de ambientes educativos de aprendizaje para todos. (SEP, 2011, p. 25)

En este apartado se ha mencionado como las leyes internacionales y nacionales buscan garantizar que los alumnos que se están enfrentando a una necesidad educativa especial, u otras condiciones de vulnerabilidad reciban una atención apropiada, que les brinde los apoyos específicos que requieren, esto para mejorar su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, estas leyes no aseguran que estos beneficios lleguen a todos aquellos que lo necesitan, puesto que, en México, el currículo para escuelas públicas y privadas no cuentan con un diseño que ayude al hacer docente dentro del aula; ya que los aprendizajes esperados no están diseñados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo.

En estas propuestas también hacen énfasis en la importancia de generar espacios en donde el personal docente y directivo obtengan capacitación para la detección y atención de las necesidades del alumnado, a pesar de ello la realidad es que la mayoría de los profesionales de la educación no obtiene dicha capacitación, algunas veces es porque no muestran interés en realizar los cursos que imparte la SEP, en ocasiones los directivos no divulgan dichos cursos. Es por ello que la falta de conocimiento y la poca o nula actualización en estrategias pedagógicas, que tienen el personal docente es una barrera que dificulta el proceso de inclusión educativa.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente se puede decir que no es suficiente legislar, y mucho menos el discurso que da la reforma educativa del 2017 en el país, en esta se enfatiza que la educación debe ser de calidad.

Por su parte la Nueva Escuela Mexicana (NEM) menciona que la educación debe ser de excelencia, con ello se busca darle a cada uno de los alumnos lo que realmente necesita SEP (2022), pero la realidad es otra, el docente se enfrenta día a día a una problemática cada vez más agobiante, pues las necesidades de los alumnos son en muchas ocasiones difíciles de atender ya que no se cuenta con recursos materiales, ni el conocimiento necesario para ayudar al alumnado, como resultado de dichas carencias es difícil lograr la inclusión de los alumnos al aula regular, quedándose en una integración que no favorece al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

2. Método

2.1. Problematicación.

A lo largo de los últimos años la educación inclusiva se ha convertido en un tema de suma importancia para los organismos internacionales encargados de promover y proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes a nivel mundial, organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y la UNESCO, han promovido políticas de educación inclusiva en las que se tenga más presencia y participación de niños con discapacidad, permitiéndoles pertenecer a los sistemas educativos de sus países. (UNESCO, 2015).

En cuanto a México, el tema de la educación inclusiva presenta bastantes complicaciones, puesto que se trata de un país con altos índices de pobreza, por lo cual este tema se ha convertido en un reto para la Secretaría de Educación Pública, (SEP); esta institución indica como reto principal la formación del personal docente para que este sea competente en el tema y se le pueda brindar educación de excelencia a todos los niños, niñas y jóvenes (NNJ) del país.

Velázquez, et al citado en Hurtado et al. (2019), afirman que la formación de los profesionales de la educación debe ser dirigida a la contemplación de la diversidad de pensamientos, gustos e intereses de una persona sin importar el contexto en el que este se encuentre, y a partir de la multiplicidad de todos, para brindar una educación de calidad.

De acuerdo con Guillén citado en Estrategia Nacional de Formación Continua, (2024), un análisis integral de la práctica docente, acompañado de una reflexión desde la experiencia personal y la labor profesional, permiten recuperar la cotidianidad del aula y la escuela, cuestionando el sentido y significado de cada práctica y acto escolar, haciendo consciente

el tipo de relaciones pedagógicas que se construyen, con el fin de fortalecer la capacidad para realizar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica.

Para la SEP es importante orientar la política nacional en materia de formación continua del personal docente de educación básica, considerando en todo momento las necesidades profesionales, los contextos regionales y locales, y las problemáticas que subyacen de su labor; buscando en todo momento favorecer el desarrollo profesional docente y la transformación de su práctica, tomando en cuenta los principios y fundamentos de equidad, de la excelencia y la mejora continua de la educación de nuestro país, Estrategia Nacional de Formación Continua, (2024).

Es importante reconocer que en nuestro país la mayoría de los docentes desconocen estrategias metodológicas para atender a todas las necesidades que se van presentando día con día en sus aulas por lo que es necesario que estos reciban una formación de calidad que les brinde las herramientas necesarias para la atención de NNJ con discapacidad, trastorno del neurodesarrollo o bien que se estén enfrentando a alguna BAP que impida su pleno acceso a la educación.

La SEP (2014) afirma que la gran mayoría de estudiantes con discapacidad presentan problemas al momento de ingresar al sistema educativo, esto por una serie de circunstancias que entorpecen el proceso o limitan el acceso a la educación, a esto se le denominan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, (BAP).

En cuanto a la educación básica, la cual está conformada por un nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria, Romero y García (2013), indican que desde el año 1993 se han promovido políticas encaminadas a integrar a los niños con NEE, generándose de esta forma programas que fortalecen la educación especial y la formación regular, permitiéndoles así recibir educación de

calidad independientemente de las características del estudiante, previniendo la desigualdad y la discriminación.

En ese mismo sentido, Suarez et al. (2010), argumentan que estas políticas van encaminadas a que en la escuela se conviva y se actúe bajo un enfoque de inclusión, permitiéndole a cualquier familia con algún integrante en estas condiciones que si lo desea pueda acceder al sistema educativo, dándoles las bases para integrarse a la sociedad.

Respecto a la implementación de las políticas públicas mencionadas en el apartado anterior, Leyva, (2012), señala que estos programas inclusivos han repercutido significativamente en la vida cotidiana de las escuelas, de acuerdo con el autor, en un principio los estudiantes con discapacidad presentaban dificultades para ingresar a instituciones educativas regulares puesto que antes ellos solo ingresaban a instituciones específicamente para ellos y sus necesidades.

Por otro lado, la educación preescolar cuenta con un programa especial para niños de entre tres y cinco años que les permite influir en su autonomía, seguridad, autoestima, creatividad, participación para un desarrollo integral (SEP, 2016).

Con base en la literatura revisada respecto a la opinión, actitudes y experiencias de los docentes acerca de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad, se hace evidente que existen numerosos estudios en nivel de primaria y secundaria. Cabe mencionar que en la revisión de la literatura se encontraron pocos estudios de nivel preescolar.

2.2. Objetivos del Estudio.

2.2.1. Objetivo General.

Analizar las experiencias sobre inclusión educativa de docentes de nivel preescolar y conocer algunas de las propuestas de intervención que han desarrollado, sus necesidades y trayectorias de formación profesional.

2.2.2. Objetivos Específicos.

- Analizar las opiniones del profesorado respecto a los programas de educación inclusiva en escuelas de educación regular.
- Documentar y analizar la experiencia de los docentes de preescolar con niños en situación de riesgo.
- Conocer el estado de la educación inclusiva a nivel preescolar dentro de la institución objeto de estudio.

2.3. Tipo de Estudio.

Para la realización de esta investigación se utilizó un enfoque metodológico cualitativo y un diseño narrativo. Con esta metodología se analizaron las experiencias vividas de las docentes dentro de sus aulas, esto mediante sus narrativas. Para Hernández et al. (2017), los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos y deseos. Estas narrativas pueden ser escritas, verbales, no verbales y hasta artísticas, usando diversos medios, desde papel y lápiz hasta páginas en las redes sociales de internet; en ellas se representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar nuestras experiencias. Para la recolección de información se pueden utilizar entrevistas, cartas y diarios.

Por su parte Czarniawska citado en Hernández, (2017), menciona que los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentan. Se centran en narrativas entendidas como historias de participantes relatadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente.

2.3.1. Participantes.

El tipo de elección de la muestra que más se ajustó a las necesidades del presente trabajo de investigación fue por voluntarios y por oportunidad.

La población seleccionada por oportunidad son aquellas personas que se abordan de forma fortuita, en el momento que la investigación necesite reclutar las personas para obtener la información necesaria sobre el tema investigado. (Hernández et al. 2017)

Por otro lado, aquellos que son seleccionados, como voluntarios son participantes seleccionados por el investigador y que por voluntad propia deciden participar (Hernández et al. 2017).

En la realización de esta investigación participaron seis docentes de nivel preescolar, una de ellas tiene a su cargo 1º grado, dos de ellas tienen a su cargo el 2º grado, las otras tres atienden a los grupos de 3º grado y una docente de educación especial la cual pertenece a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). De las cuales cinco maestras frente a grupo son egresadas de la Escuela Normal para Educadoras, la sexta maestra a cargo de grupo es licenciada en psicología educativa, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional y cuenta con

la licenciatura en educación preescolar, la maestra a cargo del UDEEI es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura de Psicología Educativa.

Tabla 1.

Docentes participantes en la entrevista.

NOMBRE		GRUPO
M.I		1°A
M.A		2°A
R. S		2°B
B. I		3°A
E. G		3°B
M.F		3°C
A. G	Especialista	de UDEEI

Fuente: Elaboración Propia.

2.4. Contexto.

Esta investigación se llevó a cabo en un preescolar de la Ciudad de México, ubicado en la alcaldía Tlalpan el cual cuenta con una plantilla de seis maestras titulares de grupo, una maestra de Educación Especial, una maestra de educación física, una directora técnica, una subdirectora y dos asistentes de servicios en el plantel.

La población de este preescolar es de un nivel socioeconómico medio-bajo. La mayoría de las madres de familia se dedican al hogar, por lo que ellas son las encargadas de los cuidados de sus hijos; hay algunas excepciones puesto que en algunos casos las abuelas, abuelos o algún otro familiar fungen como tutores legales.

El preescolar cuenta con seis aulas, salón de cómputo, biblioteca, aula de cantos y juegos, cocina la cual no está en servicio, baño para niñas, baño para niños, dirección la cual cuenta con baño para las docentes, supervisión, dos bodegas de mantenimiento, conserjería, el plantel cuenta con tres patios de juego, un patio de emergencia, áreas verdes escaleras para acceder a los distintos espacios y una pequeña rampa para acceder al patio de emergencia.

2.5. Descripción del Trabajo de Campo.

Para la realización de esta investigación se utilizaron dos instrumentos, el primero de ellos fue un cuestionario que permitió conocer los datos generales de las docentes (nombre, escolaridad, grado que imparte, años de experiencia laboral, Anexo B), el segundo instrumento fue una entrevista basada en la teoría estudiada y los estudios previos analizados con ella se buscó conocer y analizar las experiencias de estas seis docentes titulares de grupo y la maestra de UDEEI de un preescolar respecto a la educación inclusiva. (Anexo C y D)-

2.5.1. Procedimiento.

La entrevista se realizó de forma personal e individual con cada una de las docentes objeto de estudio, estas fueron documentadas en audios con la previa autorización de las participantes para ello firmaron un consentimiento informado.

Esta entrevista tuvo como objetivo conocer las experiencias y la manera en la que han vivido las docentes el proceso de inclusión educativa de su alumnado y cómo estas experiencias los han hecho sentir o cambiar en el ámbito profesional. Con ello se pudo conocer las circunstancias y limitaciones a las que las docentes se han enfrentado dentro del aula y en el proceso de inclusión educativa.

- Para Díaz-Bravo et al. (2013). Las ventajas de utilizar este tipo de entrevista son: Brinda un amplio espectro de aplicación, ya que es posible averiguar hechos no observables como pueden ser: significados, motivos, puntos de vista, opiniones, insinuaciones, valoraciones, emociones, etc.
- No se somete a limitaciones espacio-temporales: debido a que es posible preguntar por hechos pasados y también por situaciones planeadas para el futuro.
- Posibilidad de centrar el tema, es decir, orientarse hacia un objetivo determinado o centrarlas en un tema específico.
- Observación propia y ajena, porque da la posibilidad de averiguar tanto informaciones propias (opiniones, motivos, motivaciones del comportamiento, etc.) como observaciones realizadas referentes a un suceso o a otra persona.

2.6. Categorías de Análisis.

El análisis de esta investigación se hizo por medio de un análisis de discurso. Para Flick (2014) el análisis del discurso es uno de los principales enfoques de la investigación cualitativa en la actualidad. Y sugiere que es un campo de la investigación en donde el principal objetivo es el análisis del habla y de los textos que surgen de una diversa variedad de fuentes se considera, por tanto, al estudio del discurso un paradigma del constructivismo social. (Rapley, 2014)

Por su parte Orlandi (2006) menciona que el análisis del discurso busca comprender la lengua y concibe al lenguaje como la mediación entre el hombre y la realidad natural y social; con el análisis del discurso se busca comprender y conocer todo aquello que hace al hombre un ser especial y capaz de significar y significarse como miembro de una sociedad.

El análisis de la información de esta investigación comenzó con la transcripción de las entrevistas que grabaron en audio y con categorización de la información obtenida en las entrevistas. La grabación de las entrevistas en audio nos proporcionó la oportunidad de realizar un registro detallado de las interacciones entre las entrevistadas y las entrevistadoras; esto con la finalidad de producir transcripciones que permitieron realizar un detallado análisis de la información obtenida para categorizarla Rapley (2014).

Continuación se presenta la tabla 2 con las categorías de análisis obtenidas y una breve definición de las mismas.

Tabla 2

Categorías de análisis y sus definiciones

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN
1. Conceptualización de educación inclusiva	La Educación Inclusiva es un proceso que implica identificar y eliminar barreras para impulsar la participación de todos los alumnos y las alumnas a través de reconstruir las políticas, culturas y prácticas de la escuela y del aula, con la intención de asumir la centralidad del aprendizaje en una escuela para todos (SEP,2011).
2. Conceptualización de BAP.	Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, de la mirada en torno a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas con impacto en sus vidas (SEP,2011).
3. Capacitación y Apoyo En Inclusión Educativa	La capacitación del docente en inclusión educativa es fundamental para llevar a cabo su labor, y a su vez permite la

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN
	sistematización de experiencias como producción del saber pedagógico (Calvo, 2013). El apoyo es un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de las familias de los alumnos y las alumnas (SEP,2011).
4. Actitud Docente, Saberes de los Docentes, y sus Funciones	La actitud docente son un grupo de ideas que influyen de manera positiva o negativa el proceso educativo inclusivo (Quispeet al. 2023). Saberes de los docentes, son un conjunto de competencias específicas que permiten al docente facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, estas competencias están enfocadas en el dominio de la teoría y la metodología, diseño e implementación de estrategias de enseñanza y creación de ambientes favorables para el aprendizaje, de acuerdo con las NEE y su contexto de cada estudiante (Beneitone et al. 2007). Funciones del docente, el docente para ser inclusivo debe tener entre sus funciones que involucrar a sus estudiantes en el respeto, la sensibilización, la empatía, el aprendizaje y la enseñanza colaborativa, y el trabajo en equipo.
5. Estrategias de Inclusión Educativa	Son las acciones y procedimientos a través de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente utiliza para lograr el proceso educativo de enseñanza – aprendizaje en un contexto específico (Guaraté y Hernández, 2018).
6. Planes Educativos	Consiste en un conjunto de estrategias y medidas de perfil inclusivo que permiten el aprendizaje de los estudiantes contribuyendo a su participación y valoración en la dinámica de grupo durante la clase (CEIP San Nicolás, 2013).

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN
7. Recursos Materiales y de Infraestructura	Recursos Materiales, son el conjunto de elementos necesarios según el contexto del estudiante que lo requiera, que permite que este participe en el proceso enseñanza – aprendizaje (Cabrera, 2023).
8. Trabajo Interdisciplinario	Es la colaboración y cooperatividad entre docentes de diferentes disciplinas que permita ofrecer una educación equitativa que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad (Gutiérrez y Gómez, 2007).
9. Experiencia en Atención a Niños que se enfrentan a una BAP.	La propia experiencia es el camino correcto para aprender cómo desempeñar la labor docente con los estudiantes que vendrán después de estos (Fontallina, 2021).

Fuente: Elaboración Propia.

3. Interpretación de Resultados.

3.1. Análisis de Resultados.

Para la interpretación y análisis de los resultados de esta investigación se generaron 11 categorías, estas se obtuvieron con base en los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a 6 docentes frente a grupo y a una especialista del aula de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), los resultados se relacionaron con los objetivos propuestos para este estudio y la revisión de la literatura referente al tema que se está tratando, de igual forma, se realizó una categorización sociodemográfica de los participantes en las entrevistas, y un análisis por categoría. Dicho análisis se elaboró con base en las respuestas de las 6 docentes frente a grupo y de la especialista de UDEEI, y estudios revisados referentes al objeto de estudio de la investigación.

Este análisis de datos está conformado de 2 apartados, en primer lugar, se presentarán los datos sociodemográficos obtenidos, en segundo lugar, se presentan las categorías obtenidas sobre las experiencias que han tenido las 6 docentes frente a grupo y a la especialista de UDEEI y el análisis de estas.

3.2. Datos Sociodemográficos

A continuación, se presentan los resultados sociodemográficos del presente estudio. Se realizaron entrevistas a seis docentes de preescolar de una escuela ubicada en Ciudad de México, una de ellas pertenece al primer grado de preescolar, dos pertenecen al segundo grado de preescolar y las tres restantes al tercer grado de preescolar, de igual forma se realizó una entrevista a la docente especialista en educación especial que pertenece a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

En la Tabla 3, se presentan los datos sociodemográficos de las siete docentes entrevistadas, cabe resaltar que todas son mujeres.

Tabla 3

Caracterización sociodemográfica de las docentes entrevistadas.

variable	Porcentaje y frecuencia
Sexo	
Edad	
21 a 30 años	14.2% (1)
31 a 40 años	28.5% (2)
41 o más	57% (4)
Grado que imparten	
Primer grado de preescolar	14.2% (1)
Segundo grado de preescolar	28.5% (2)
Tercer grado de preescolar	42.8% (3)
Especialista UDEEI	14.2% (1)
Experiencia de Labor Docente	
1 a 5 años	14.2% (1)
11 a 20 años	57% (4)
21 o más	28.5% (2)

N. =7

Nota: Elaboración Propia.

3.2.1. Descripción Sociodemográfica de las Docentes Entrevistadas.

Se les preguntó la edad, de las cuales el 57% tiene más de 41 años de edad, el 28,5% están entre los 31 y 40 años y finalmente el 14.2% están entre los 21 y 30 años de edad, de acuerdo con Sevilla et al. (2018), existe una relación entre la edad de los maestros y las actitudes positivas o negativas de estos frente a los estudiantes en condición de discapacidad, es decir, que a medida que la edad del docente aumenta, su actitud frente a este tipo de educación y sus estudiantes se torna más negativa, por ende, que la mayoría de las docentes participantes en las entrevistas tengan una edad superior a los 41 años, implicaría que su actitud hacia los estudiantes fuese diferente que la de los docentes con menor edad.

En cuanto al nivel educativo el 100% de las entrevistadas han realizado una licenciatura, de igual forma el 100% de ellas laboran en el mismo preescolar ubicado en Tlalpan. El 42.8% están en el tercer grado de preescolar, el 28.5% en el segundo grado de escolar y el 14,2% en el primer grado de preescolar y en la UDEEI; estos tres primeros años de educación preescolar son fundamentales en el proceso de inclusión, debido a que es necesario que el docente cubra las necesidades fisiológicas básicas de los estudiantes hasta los seis años, lo cual marcará una pauta y un precedente en el proceso educativo de estos estudiantes, puesto que en estas primeras etapas los docentes deben educar no solo a los niños en condición de discapacidad, sino a todos sus estudiantes en sus sentimientos, cualidades morales, volitivas, hábitos culturales y sociales estableciendo una comunicación correcta grupal e individual del desarrollo educativo en medio de la inclusión, según Infante (2010) es importante que el docente proporcione a los estudiantes en condición de discapacidad una respuesta educativa acorde a su edad y condición que le permita desenvolverse en medio del proceso de aprendizaje al que se está enfrentando, y de igual forma enseñar a los demás estudiantes capacidades para vivir en medio de la inclusión.

Por otro lado, el 57% de las docentes entrevistadas tienen entre 11 y 20 años de experiencia en su labor, y el 28.5% cuentan con una experiencia mayor a los 21 años y el 14.2% tiene entre 1 a 5 años de experiencia, este aspecto es sumamente importante, ya que diferentes estudios han demostrado que a menor experiencia docente mejor es la actitud de estos frente a la educación inclusiva, es decir, que la experiencia tiende a influir en la actitud del docente, lo que concuerda con el hecho de que la edad del maestro este también relacionada con la actitud del mismo, en palabras de Boer et al. (2009), dicen en su estudio que los docentes con menor experiencia tienden a presentar una mejor actitud frente a los estudiantes en condición de discapacidad que aquellos con mayor experiencia educativa; sin embargo, hacen énfasis en que aquellos que tienen

experiencias previas en educación inclusiva muestran una mejor actitud que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos.

3.3. Categorización de las Entrevistas a las Docentes.

La inclusión es un tema de bastante amplitud y que ha ido cobrando importancia a través de los años, en cuanto a la inclusión educativa se necesita de la voz de los docentes que han vivido la experiencia de llevar a cabo esta enseñanza en contextos educativos regulares, por consiguiente por medio de las narrativas de las docentes entrevistadas, se logran identificar once categorías de análisis, a continuación se conceptualizan cada una de ellas, y se distribuyen las preguntas realizadas a las docentes titulares y la especialista de UDEEI.

A continuación, se muestra la Tabla 4, en esta se muestran las categorías obtenidas con base en los resultados de las entrevistas realizadas al personal docente.

Tabla 4

Tabla de Categorización.

No. de categoría	Categoría	Preguntas de la Categoría
1	Las Experiencias Docentes en Educación Inclusiva.	¿Ha estado al frente de un aula con niños con discapacidad, trastornos del neuro desarrollo o BAP? ¿Una atención a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes especialistas además de la docente titular? ¿Cree usted que los directivos le han brindado el apoyo suficiente para atender la diversidad que hay dentro de su aula? ¿Considera usted que todos los estudiantes con discapacidades severas o moderadas pueden aprender en un aula regular? Durante el desarrollo de las clases ¿usted cuenta con el tiempo suficiente

No. de categoría	Categoría	Preguntas de la Categoría
		para atender de forma individual a los niños que se enfrentan a estas condiciones? ¿Usted realiza adecuaciones curriculares y/o aplica metodologías flexibles a niños que se enfrentan BAP en el proceso de enseñanza – aprendizaje? Al realizar las adecuaciones curriculares ¿utiliza el diseño universal para el aprendizaje (DUA)? Para realizar los ajustes razonables ¿utiliza el plan individual de ajustes razonables (PIAR)?
2	Conceptualización de Educación Inclusiva	¿Es partidaria de la educación inclusiva? ¿Para usted en qué consiste la educación inclusiva? ¿La educación inclusiva tiene más ventajas que desventajas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
3	Conceptualización de Barreras de Aprendizaje y la Participación.	¿Qué son para usted las barreras para el aprendizaje y la participación? Durante su labor docente ¿a qué BAP se ha enfrentado como docente? ¿Qué alumnos son más vulnerables ante estas BAP? ¿Por qué? ¿Qué BAP son las más comunes en su alumnado? ¿Considera necesario un cambio en las políticas educativas, que enfrentan las problemáticas de las barreras educativas?, ¿por qué?

No. de categoría	Categoría	Preguntas de la Categoría
4	Capacitación y Apoyo en Inclusión Educativa	¿Cree usted que los directivos le han brindado el apoyo suficiente para atender la diversidad que hay dentro de su aula? ¿Durante el proceso de inclusión educativa le han brindado apoyo de UDEEI? La Secretaría de Educación Pública (SEP) ¿le ha brindado capacitación adecuada para atender la diversidad que hay en su aula? Como especialista de UDEEI, ¿Les brinda asesoría a las docentes y padres de familia para facilitar la atención a estos alumnos? ¿Cómo es esa asesoría? ¿Le da seguimiento a dicha asesoría? ¿Cree usted que con la atención brindada en el aula de UDEEI se llega a resolver, o bien, a disminuir el rezago educativo de estos alumnos? describa brevemente porque sí o porque no se logra. ¿Cómo especialista de UDEEI cree usted que cuenta con los saberes y los recursos necesarios para atender a la población más vulnerable?
5	Actitud Docente, Saberes de los Docentes y sus Funciones	¿Cuáles son las funciones de los docentes frente a la educación inclusiva? ¿Tiene usted formación docente para enseñar a los niños que se enfrentan a condiciones físicas y cognitivas especiales?

No. de categoría	Categoría	Preguntas de la Categoría
		¿Con qué preparación cuenta? Mencione qué fortalezas debe tener el docente para interactuar con alumnos que se estén enfrentando a alguna BAP.
6	Estrategias de Inclusión Educativa	Dentro del aula de clases, ¿cómo lleva a cabo el proceso de inclusión educativa?
7	Planes Educativos	Al realizar las adecuaciones curriculares ¿utiliza el diseño universal para el aprendizaje (DUA)? Sí no lo utiliza explique de qué forma lo hace. Para realizar los ajustes razonables ¿utiliza el plan individual de ajustes razonable (PIAR)? Sí no lo utiliza explique de qué forma lo hace.
8	Recursos Materiales y de Infraestructura	¿El centro educativo donde usted trabaja cuenta con suficiente material para responder a las necesidades educativas de estos estudiantes?
9	Trabajo Interdisciplinario	¿Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes o especialistas además de la docente titular? ¿Qué consejo da usted a los docentes que no han tenido experiencias con niños que se enfrentan a alguna BAP? ¿Cree usted que, al compartir sus experiencias con sus compañeros docentes, les ayudará a mejorar en sus intervenciones? ¿Por qué?

No. de categoría	Categoría	Preguntas de la Categoría
10	Experiencia en Atención a niños que se enfrentan a una BAP	¿De qué forma atiende usted las BAP a las que se enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje? ¿Considera usted que todos los estudiantes con discapacidades severas y moderadas pueden aprender en un aula regular? Durante el desarrollo de las clases ¿usted cuenta con el tiempo suficiente para atender de forma individual a los niños que presentan estas condiciones? Sí es que sí, ¿Cómo es la situación? Sí es que no, ¿a qué se debe? ¿Qué expectativas le genera trabajar con alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo? ¿Cómo reacciona usted cuando un niño con BAP no atiende a sus indicaciones? ¿Qué cree usted que es lo más difícil de trabajar con este tipo de estudiantes? Desde su experiencia, ¿cree usted que existe desconocimiento al momento de identificar y atender BAP? ¿De qué manera las experiencias obtenidas durante su labor docente le han servido para mejorar su práctica docente?
11	Proceso de Canalización de Alumnos más Vulnerables. Y retos ante la Inclusión Educativa	¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrentan los docentes respecto a la educación inclusiva? ¿Considera que es necesario separar a los alumnos que se enfrentan a una BAP del resto del alumnado?

No. de categoría	Categoría	Preguntas de la Categoría
		Cuando usted ejerce la labor como docente e identifica niños con BAP, ¿Cómo realiza su plan de trabajo para el proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿Le gustaría contarnos alguna experiencia que haya tenido con algún alumno que se enfrenta a una BAP?

Nota: Elaboración Propia

3.4. Análisis por Categoría.

3.4.1. Categoría 1. Experiencia Docente en educación Inclusiva.

Con el fin de conocer la experiencia en Educación inclusiva y, concretamente, con niños que se están enfrentando a una BAP, dentro de las entrevistas realizadas a las seis docentes de nivel preescolar, se presentaron algunas preguntas cerradas, es de aclarar que en estos resultados no participa la especialista del UDEEI puesto que a ella se le realizó una entrevista con preguntas diferentes.

En esta categoría se puede observar como las discapacidades físicas o cognitivas, estas últimas son las más frecuentes, seguido de la discapacidad intelectual y posteriormente la discapacidad física. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), la discapacidad intelectual es aquella que implica una serie de limitaciones para que la persona pueda desempeñar sus habilidades diarias, a las personas con esta discapacidad se les dificulta aprender, comunicarse y comprender, por otro lado, la discapacidad cognitiva está relacionada con el desarrollo cognitivo, es decir, que presentan problemas en sus capacidades mentales y por ende el funcionamiento intelectual de la persona se ve afectada, su capacidad de memoria resolución de conflictos y toma de decisiones, también se ven limitados en su comunicación social y presentan comportamientos

repetitivos. (Tecglen, 2001). Finalmente, la discapacidad física es aquella en la que falta o tiene limitada alguna parte del cuerpo o funciones de los sentidos lo que les impide a las personas desenvolverse en el mundo de forma convencional (OMS, 2001).

El 100 % de las docentes afirma haber tenido en su aula alumnos que se enfrentan a una discapacidad, ya sea física, cognitiva o intelectual. Los niños con discapacidad intelectual tienden a ser muy avanzados en un área del conocimiento y tener dificultades significativas, en otra, es decir que pueden ser muy avanzados en lenguaje y tener grandes dificultades de motricidad, en cuanto a la discapacidad cognitiva, a los estudiantes se les dificulta no solo adquirir el conocimiento, sino manifestarlo.

Se puede identificar como cuatro de las seis docentes consideran importante para la atención adecuada de la diversidad en las aulas la presencia de un docente especialista, una de ellas no lo considera necesario y otra considera que es necesario en algunas ocasiones, es de tener en cuenta que la docente especialista cuenta con el conocimiento y las herramientas necesarias para responder a las necesidades físicas, intelectuales y cognitivas de los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades particulares, no obstante, cada docente que en sus aulas de clases cuentan con estudiantes que se enfrentan a una BAP, debe estar en la capacidad de responder a las necesidades que estos presentan.

Según Osorio (2010) el propósito del docente especialista es aumentar y fortalecer las competencias profesionales del aula inclusiva, apoyando a los docentes titulares no solo con el estudiante con discapacidad sino también brindándole los recursos apropiados para desenvolverse en el aula; esta puede ser la razón por la que dos de las entrevistadas consideran que no es necesaria la presencia de un especialista o considera que únicamente en algunas ocasiones.

La siguiente pregunta va enfocada en el apoyo que reciben los docentes por parte del personal directivo de la Institución Educativa donde laboran, cinco de ellas consideran que han recibido apoyo por parte de los directivos, no obstante, una de ellas manifiesta no haber recibido ayuda por parte de los directivos de la institución.

El apoyo de los directivos de las instituciones educativas a los docentes con aulas interactivas es fundamental para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, siendo necesario que en el plantel educativo como tal se desarrollen herramientas curriculares basadas en las particularidades y necesidades individuales de estos niños, Vélez et al. (2020), hacen referencia a la importancia de este apoyo indicando que si las escuelas regulares apoyaran tanto a padres de familia como a estudiantes y profesores estas con el paso de los años estarían dotadas con herramientas pedagógicas suficientes centradas en toda clase de niños con la capacidad de satisfacer sus requerimientos.

También se muestran resultados respecto a su percepción acerca de si todos los estudiantes con discapacidades severas y moderadas pueden aprender en un aula regular.

Cinco de las entrevistadas consideran que sí, y una de ellas manifiesta que en algunas ocasiones, esto de acuerdo con las respuestas a las preguntas abiertas de la entrevista, se debe a que las discapacidades severas requieren de una atención personalizada y de tiempo, algo que se complica debido al gran número de estudiantes por salón y al tiempo, requieren, no obstante la especialista de UDEEI describe un caso en el que una estudiante con daño cerebral no pudo aprender al mismo ritmo de los demás estudiantes, pero si supero las expectativas respecto a su aprendizaje.

Debido a lo expuesto en la pregunta anterior se les preguntó a las docentes sobre la calidad de tiempo que estas tienen para brindarle no solo a los niños que se enfrentan a una BAP, sino también al estudiante que no las enfrentan, solamente una de las entrevistadas considera que cuenta con el tiempo suficiente para atender las necesidades de los estudiantes que requieren mayor atención; no obstante cuatro de ellas indican que no cuentan con el tiempo necesario para atender estos estudiantes, en las respuesta de preguntas abiertas especifican que esto se da por varias razones, una de ellas es por el número de estudiantes por grupo escolar el cual no es especificado; sin embargo, suele ser entre 25 y 30 estudiantes, y el otro factor es que estos estudiantes requieren de mayor acompañamiento en el desarrollo de las clases y actividades, una de las docentes no respondió a esta pregunta.

Se encontró que cinco de las maestras entrevistadas realizan adecuaciones curriculares y metodológicas en sus aulas a fin de mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje con sus estudiantes, una de ellas realiza estas adecuaciones en algunas ocasiones, esto puede ser porque plantea las actividades de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

La pregunta siguiente es con base a la anterior, y hace referencia a si las docentes realizan estas adecuaciones orientadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual, si es utilizado por cinco de ellas, una de las docentes no hace uso de este diseño para realizar adecuaciones, porque no tiene manejo del mismo y las entrevistadas que si lo utilizan lo realizan porque es la herramienta dada por el sistema de Educación Pública, puesto que este es un modelo fundamentado en los resultados de diferentes investigaciones educativas, teorías de aprendizaje, avances de neurociencia, entre otras, que permiten un enfoque inclusivo en la enseñanza con propuestas de aplicación para la práctica docente (Svarbová, 2017).

La maestra titular de 1º menciona que está conociendo como se trabaja con DUA y poco a poco lo estoy llevando a la práctica, puesto es algo que no conozco del todo bien y en mi centro de trabajo no se le ha dado difusión, yo comencé a trabajarlo por una compañera de otro centro de trabajo.

Únicamente una de las docentes participantes en la entrevista realiza los ajustes razonables a sus actividades basada en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), cuatro de ellas no la utilizan y una no ha respondido a la pregunta, esto se debe al desconocimiento de este, las docentes argumentan no conocer este plan debido a que no se les ha orientado acerca del mismo, es decir, que las capacitaciones que han recibido, son referentes a temas de inclusión, pero no específicamente al PIAR, el cual es una herramienta que beneficia a los estudiantes con BAP, permitiendo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la apreciación pedagógica del docente en colaboración con la familia del estudiante (Arteaga et al. 2021).

Por su parte la maestra del grupo 1º menciona, desconozco el termino PIAR, mis planeaciones y ajustes los realizo de acuerdo a las dificultades que van surgiendo durante las actividades pedagógicas y las necesidades de algunos alumnos.

Continuación se presenta la tabla 5 con la categorización de las preguntas cerradas.

Tabla 5

Categorización de las preguntas cerradas.

Pregunta	Si. F y %	No. F y %	Algunas veces. F y %	Sin respuesta F y %
¿Ha estado al frente de un aula con niños con discapacidad, trastornos del neuro desarrollo o BAP?	100% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Pregunta	Si. F y %	No. F y %	Algunas veces. F y %	Sin respuesta F y %
¿Has tenido alumnos que se enfrenten a una discapacidad intelectual?	50% (3)	50% (3)	0% (0)	0% (0)
¿Has tenido alumnos que se enfrenten a una discapacidad cognitiva?	83.3% (5)	16.66% (1)	0% (0)	0% (0)
¿Has tenido alumnos que se enfrenten a una discapacidad física?	33.3% (2)	66.66% (4)	0% (0)	0% (0)
¿Una atención a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes especialistas además de la docente titular?	66.66% (4)	16.66% (1)	16.66% (1)	0% (0)
¿Cree usted que los directivos le han brindado el apoyo suficiente para atender la diversidad que hay dentro de su aula?	83.3% (5)	16.66% (1)	0% (0)	0% (0)
¿Considera usted que todos los estudiantes con discapacidades severas o moderadas pueden aprender en un aula regular?	83.3% (5)	0% (0)	16.66% (1)	0% (0)
Durante el desarrollo de las clases ¿usted cuenta con el tiempo suficiente para atender de forma individual a los niños que presentan estas condiciones?	16.66% (1)	66.66% (4)	0% (0)	16.66% (1)
¿Usted realiza adecuaciones curriculares y / o aplica metodologías flexibles a niños que se enfrentan a una BAP en el proceso de enseñanza – aprendizaje?	83.3% (5)	0% (0)	16.66% (1)	0% (0)
Al realizar las adecuaciones curriculares ¿utiliza el diseño	83.3% (5)	16.66% (1)	0% (0)	0% (0)

Pregunta	Si. F y %	No. F y %	Algunas veces. F y %	Sin respuesta F y %
universal para el aprendizaje (DUA)?				
Para realizar los ajustes razonables ¿Utiliza el plan individual de ajustes razonable (PIAR)?	16.66% (1)	66.66% (4)	0% (0)	16.66% (1)

N= 6

Nota: Elaboración Propia

3.4.2. Categoría 2. Conceptualización de Educación Inclusiva.

Las docentes entrevistadas no difieren significativamente sobre el concepto de inclusión educativa, el concepto común se basa en lograr una educación más equilibrada para todos los niños y niñas del país, que priorice que los estudiantes puedan acceder a educación de calidad, sin discriminaciones, en este contexto concuerdan con lo expuesto por Cassanova (2011), quien indica que la educación inclusiva es aquella que permite a los alumnos con y sin discapacidad compartir programas educativos que les faciliten su aprendizaje.

Por otro lado, se evidencia a través de las respuestas de las docentes que estas tienen una posición crítica frente a el concepto de Educación Inclusiva, puesto que constantemente menciona aspectos relacionados con exclusión, necesidades del estudiante, diversidad proceso de adaptación, lo cual permite crear un concepto ontológico de equidad entre los estudiantes, en este sentido Arnijo (2018), agrupa en un solo concepto lo expuesto por ella señalando que la educación inclusiva está enfocada en la atención de las necesidades educativas de todas las personas especialmente en aquellos grupos de estudiantes más vulnerables a la exclusión y a la marginación social, como lo son aquellos que presentan condiciones de discapacidad física y cognitiva.

Para la docente especialista de la UDEEI, la educación inclusiva debe integrar y enfatizarse en la promoción, atención, seguimiento y evaluación de las necesidades de los estudiantes, al igual que su interés, estilos y tiempos de aprendizaje, concordando con lo expuesto por De León (2017), quien infiere que la educación inclusiva debe ser una formación que apoye las capacidades de los estudiantes desde sus características y cualidades humanas, desde otro punto de vista, Souto y Rivera (2019), indican que la educación inclusiva es un derecho de accesibilidad de los estudiantes con necesidades especiales a procesos educativos normales y equitativos, lo que va en línea con lo expuesto por algunas de las entrevistadas, lo cual crea una disertación entre el hecho de que los centros educativos diseñen estrategias pedagógicas enfocadas en la sensibilización, accesibilidad e igualdad de los estudiantes como sujetos de derecho, y la narrativa en que son los mismos estudiantes quienes determinan las necesidades, tiempos y principios inclusivos de modo que la inclusión se convierte en un fenómeno social y no solo un espacio educativo.

Es así como el concepto de educación inclusiva va más allá de incluir a los estudiantes en contextos educativos regulares, sino que es un compromiso de todos los actores activos del proceso, es decir, escuela, padres de familia, docentes y estudiantes para que se puedan integrar y cumplir con los objetivos de aprendizaje independientemente del estudiante, reconociendo las diferencias emocionales, físicas y cognitivas de cada uno de ellos, y a partir de allí garantizarles educación de calidad.

3.4.3. Categoría 3. Conceptualización de Barreras de Aprendizaje y la Participación.

La totalidad de las entrevistas concuerdan en que las BAP son todas aquellas circunstancias que impiden, imposibilitan o dificultan el acceso de los estudiantes a la educación, en cuanto al nivel de preescolar suelen verse enfrentado a BAP más complejos puesto que es el inicio de su vida escolar, en un principio apenas se están identificando las fortalezas, dificultades y habilidades

de los niños, el cambio de acompañamiento de padres de familia a docentes podría generar también dificultades en el proceso de los estudiantes, sobre esto, el estudio realizado por Gaviria (2018), asegura que el cambio del acompañamiento de padres a docentes causa un cambio drástico en el proceso de los niños, puesto que los maestros no suelen tener un acompañamiento personalizado.

Por otro lado, una de las BAP con mayor connotación en los resultados de las entrevistas es la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia en los procesos académicos de sus hijos, según Vera et al. (2022), el acompañamiento de los padres en los procesos educativos es fundamental para lograr mejores resultados académicos, al igual que la superación las diversas dificultades por las que pueda atravesar el estudiante; no obstante, algunos autores indican como pese a estos acompañamientos los estudiantes continúan presentando problemas académicos, es decir, que a pesar de que los padres de familia acompañan, motivan y apoyan a sus hijos en el proceso escolar esto no ha sido efectivo al momento de que el niño tenga éxito académico (Molano et al. 2020).

La especialista de la UDEEI, mencionó otras barreras como las actitudinales por parte del docente frente a los procesos de inclusión, puesto que cuando se les menciona el tema de estudiantes con discapacidades a algunos docentes tienden a mostrar resistencia e incluso algunos consideran que estos deben estudiar en institutos especializados en su discapacidad, al respecto Rosero et al. (2021) indican en su estudio que los docentes consideraban muy complicado trabajar con estudiantes con discapacidades intelectuales y cognitivas puesto que no cuentan con el apoyo adecuado para trabajar con esta población, además de falta de preparación en educación inclusiva.

Sumado a esto se encuentran las barreras de aprendizaje en cuanto a infraestructura e implementos necesarios para llevar a cabo el proceso de inclusión, sin embargo, para que los

procesos de aprendizaje se puedan dar de forma adecuada y con equidad para todos los estudiantes, se deben tratar a los estudiantes no desde una postura de normalizar las BAP, sino desde la conciencia de que cada individuo es único y diferente, por tanto, cada uno tiene necesidades diferentes y la labor se centra en minimizar lo más que se pueda las barreras a los que estos se van enfrentando al momento de acceder al conocimiento.

3.4.4. Categoría 4. Capacitación y Apoyo en Inclusión Educativa.

La formación de los docentes en palabras de las entrevistadas es un asunto prioritario, puesto que el éxito de la educación inclusiva está centrada en lo que creen, lo que pueden hacer y lo que están dispuestos a hacer los maestros por crear espacios de inclusión en sus aulas de clase, respondiendo a las necesidades grupales e individuales de cada uno de ellos, respecto a ello Chim (2016) indica que el principal temor de los maestros es no contar con las herramientas necesarias para responder a las necesidades de sus estudiantes, lo que concuerda con las respuestas dadas por las seis docentes titulares entrevistadas, en el caso de la especialista, ella ve esto como un reto y la oportunidad de mejorar en su campo de acción.

Sumado a lo anterior se logra dilucidar una ligera incomodidad ante la posibilidad de los docentes de no contar con las herramientas suficientes, debido a que no están satisfechos con la educación o capacitación que han recibido respecto a la educación inclusiva, en un contexto similar estaban los maestros que participaron en el estudio de Palagajar y Colmenero (2017) quienes manifestaron en la entrevista realizada no estar satisfechos con la educación o capacitación recibida respecto a la atención de niños en condición de discapacidad, lo que a su vez, les genera a ambos grupos miedos, e inseguridades al momento de ejercer su labor docente.

Para la especialista UDEEI, un docente necesita estar formándose en educación inclusiva partiendo de que cada estudiante presenta necesidades diferentes, necesitan contar con competencias que las lleven a flexibilizar sus espacios de enseñanza, en este sentido, Clavo et al. (2009) indican que es necesario que el docente reciba capacitación en educación inclusiva que le permita una mirada amplia y pedagógica de la enseñanza a niños en condición de discapacidad.

La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Igualmente, requieren procesos de sistematización de experiencias en aras de develar “lecciones aprendidas” que puedan traducirse en recomendaciones para la formación de docentes.

No obstante, para brindar una educación de calidad a todos los niños y niñas garantizándoles inclusión sin discriminación, es necesario que todo el sistema educativo funcione como un todo, Dalmau et al. (2003) y Suescun y León, (2017) las dificultades que existen al momento de transformar las instituciones educativas a partir de las necesidades del estudiante y de las experiencias de los maestros en inclusión educativa.

3.4.5. Categoría 5. Actitud Docente, Saberes de los Docentes y sus Funciones.

Es importante el papel del docente en el proceso educativo de niños en condición de discapacidad física o cognitiva, por lo que la narrativa de las entrevistas sugiere que el docente debe de contar con actitudes positivas, para que así estos estudiantes se sientan parte de la comunidad educativa, lo que aumentará su autoestima, y confianza en sí mismos, según Acosta y Arráez (2014), que el profesor fomente la confianza y la autoestima en los estudiantes en condición

de discapacidad, permitiendo que estos colaboren, experimenten y aprendan de otros estudiantes, creará en ellos las destrezas necesarias para adquirir a su ritmo los conocimientos esperados.

Lo anterior ratifica que el papel del docente es primordial en el proceso de la educación inclusiva, y esto hace que su actitud sea un escalón primordial para el éxito de la inclusión, es decir, que las actitudes de los docentes frente a los alumnos con discapacidades, se ve también influenciada según la narrativa de las entrevistas por su formación, la cual debe de estar enfocada en crear espacios de inclusión bajo la normativa del respeto y de que cada estudiante con discapacidad o no tiene necesidades de aprendizaje diferentes, al respecto Rodríguez et al. (2022), indica que la formación del docente puede entenderse como un proceso de una sola vía, que termina cuando se obtiene el título universitario; sin embargo, esto no es del todo cierto, sino que se trata de un proceso de continuidad que lo determina el docente.

Suriá (2012) en su investigación señala como el docente debe de hacer uso de los conocimientos adquiridos durante su formación y vida profesional, al igual que las respuestas dadas por las entrevistadas quienes argumentan la importancia de capacitarse constantemente en el campo de la inclusión, pero al ellas mismas encontrarse con diferentes barreras de aprendizaje, optan por integrar sus conocimientos en las aulas basadas en sus experiencias previas, que les permita crear actividades y currículos con miras de fortalecer los procesos de enseñanza de este tipo de estudiantes.

En cuanto a la formación de profesores y conocimientos en áreas determinadas con la finalidad de brindar herramientas a los estudiantes en condición de discapacidad, en la narrativa de las entrevistadas se enfatiza en la importancia de contar con las oportunidades de desarrollo profesional continuo, para responder adecuadamente a las necesidades educativas de los niños en

condición de discapacidad presentes en sus aulas; en otros estudios realizados se puede ver cómo esta apreciación no es solamente de las docentes entrevistadas, sino que, en el caso del estudio de Polo y Aparicio (2018), se da a conocer el hecho de que los profesores se sienten poco preparados para enseñar en aulas inclusivas y que estos no se autocalifiquen como preparados, abre brecha a la necesidad de formar a todos los docentes del país en educación inclusiva.

Con base al párrafo anterior, Vallejo et al. (2019), al igual que las docentes entrevistadas, plantean la necesidad de un mayor apoyo administrativo, capacitaciones en estrategias pedagógicas específicas para este tipo de estudiantes, mejoraría no solamente la calidad de la educación, sino también la actitud docente frente a la educación inclusiva.

3.4.6. Categoría 6. Estrategias de Inclusión Educativa.

Los cambios que se han producido metodológicamente en cuanto a la educación inclusiva han llevado a los docentes y especialistas a que se tenga que investigar propuestas metodológicas y organizacionales nuevas con miras a responder a las nuevas necesidades presentadas dentro del aula de clase.

Las docentes participantes en este estudio mostraron desde un inicio una actitud positiva frente a la inclusión educativa, y frente al hecho de que contar con estudiantes en condición de discapacidad implica la necesidad de crear estrategias pedagógicas nuevas que les permitan a estos estudiantes una mejor relación en el proceso enseñanza – aprendizaje, en la narrativa se muestra como los docentes están de acuerdo con realizar ajustes y crear estrategias que permitan la inclusión y que a su vez sean de beneficio para todos los estudiantes, en este orden de ideas, lo anterior concuerda con Vicuña (2013), quien de igual forma señala la necesidad de crear estrategias

pedagógicas que permitan que todos los estudiantes independientemente de su condición puedan tener acceso a la educación dentro de un aula regular.

En cuanto a las estrategias de inclusión, las docentes hacen énfasis en que han modificado sus actividades regulares de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes a fin de que sean accesibles a todo el alumnado, al igual que Vicuña (2013), quien afirma que los docentes participantes en su estudio realizan actividades diarias reestructuradas a las necesidades de los alumnos.

3.4.7. Categoría 7. Planes Educativos.

A pesar de que el PIAR y el DUA son estrategias situadas mundialmente como necesarias fundamentadas en las ventajas y beneficios que aportan a los procesos de adecuaciones curriculares y al acompañamiento educativo de los estudiantes en condición de discapacidad.

Pese a lo anterior, estas herramientas son poco utilizadas por las docentes entrevistadas, ellas realizan las adecuaciones a los planes educativos basadas en la experiencia previa y en las necesidades individuales de sus estudiantes, esto no concuerda con resultados obtenidos en otras investigaciones, en el caso de Jiménez (2018), los docentes participantes son conscientes de la importancia de implementar el PIAR y el DUA como herramientas para crear planes educativos, puesto que para ellos potencializan los procesos de enseñanza y el aprendizaje en el aula y fuera de ella, por otro lado, Reales y Berrocal (2019), indican que utilizar estas adecuaciones permite crear planes educativos que fomenten la reducción de la exclusión en todos los campos del sistema educativo.

3.4.8. Categoría 8. Recursos Materiales y de Infraestructura.

En el proceso de crear aulas inclusivas se presentan una gran variedad de factores que determinan el éxito en el camino de crear espacios educativos incluyentes, uno de ellos es que los estudiantes cuenten con materiales suficientes que les faciliten el aprendizaje y la infraestructura adecuada para que puedan desenvolverse lo mejor que puedan dentro de la institución educativa, las docentes entrevistadas consideran que las instituciones educativas donde laboran cuentan con los recursos materiales necesarios para desempeñar su labor, pero en cuanto a infraestructura en algunos casos deben realizarse adecuaciones para que niños con problemas de movilidad y visión puedan moverse con mayor facilidad dentro de la escuela.

Al respecto Domeneche y Viñas (2007), indica que la diversidad no solamente implica una reestructuración en los planes de estudio y metodológicos, sino también en la infraestructura de las instituciones y los recursos didácticos que estos contienen.

La especialista de la UDEEI, indica que los recursos materiales depende en gran medida de las necesidades específicas de los estudiantes, y responder a esas necesidades es responsabilidad del docente y del centro educativo en general, lo anterior concuerda con lo expuesto por Juncá (2005), quien dice que una accesibilidad efectiva a la educación sin ningún tipo de discriminación es responsabilidad enteramente de la institución educativa y el trabajo en equipo de directivas y docentes, no solo direccionados a facilitar el acceso y movilidad física, sino a la posibilidad de comunicarse con su entorno, así como instalaciones que permitan el uso de tecnología y transporte.

Los recursos materiales que se ven dentro de las instituciones en su mayoría responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, en gran medida porque las docentes ajustan sus actividades a los medios con los que cuentan y estos a las necesidades de aprendizaje que tienen

sus estudiantes; sin embargo, en cuanto a las necesidades de infraestructura existen aún carencias “sería bueno que se crearan rampas para los niños con discapacidad física”, esto concuerda con lo encontrado por Guillemon (2003) en la institución donde realizó su estudio donde el alumnado en condición de discapacidad no contaba con adecuación de espacios dentro de la escuela que les permitiera tener movilidad y mayor libertad; el autor menciona que si bien, el material didáctico en función de sus necesidades educativas están a la mano, de igual forma los estudiante deberían poder apropiarse de los espacios.

Es así como se entiende que el entorno escolar inclusivo debe ser acogedor que favorezcan la participación de todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa sin importar las condiciones relacionadas con sus capacidades físicas o sensoriales. Interesarse por una infraestructura adecuada dentro del centro educativo garantiza el respeto no solo del acceso al aprendizaje, sino a la libre movilidad de cada uno de sus miembros.

3.4.9. Categoría 9. Trabajo Interdisciplinario.

El trabajo interdisciplinario son las acciones en conjunto realizadas por el docente titular, el docente especialista, psicólogo u otro profesional que se requiera que permitan satisfacer las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad.

De acuerdo con la narrativa de las entrevistadas para que haya una atención adecuada a la diversidad es bueno que exista un trabajo interdisciplinario entre el docente regular, el docente especialista en diversidad, y el psicólogo; sin embargo, es importante que en este trabajo interdisciplinario participen en el caso profesional las directivas del plantel educativo y en el caso de los estudiantes, los padres de familia, para lograr resultados contundentes en el camino del aprendizaje de este tipo de estudiantes. Respecto a lo anterior, es importante mencionar lo

argumentado por Rodríguez et al. (2022), quien indica que el trabajo interdisciplinario debe de ser un principio activo en la educación inclusiva, aunque se trate de un trabajo complejo y arduo, este permite la integración de conocimientos y procedimiento con la finalidad de responder a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad y sus familias.

No obstante, el que no exista permanentemente un docente especialista en el aula de clase, no minimiza la calidad de la educación, ni del trabajo del docente regular, es decir, para las entrevistadas es importante y de ayuda que exista un trabajo interdisciplinario, pero de no haberlo el docente debe de estar capacitado para cubrir las necesidades del estudiante y sus familias.

Este trabajo disciplinario es desarrollado por la totalidad de las entrevistadas, lo que supone una gran ayuda para el docente titular, puesto que no solo es acompañado por un profesional en educación inclusiva, sino también instruido por el mismo, de esta forma cuando el docente especialista no se encuentra dentro del aula de clase, el docente titular podrá desenvolverse de una mejor manera.

Aunque el trabajo interdisciplinario visto desde diferentes profesionales es sumamente importante y enriquecedor para el proceso tanto de docentes regulares como de estudiantes en condición de discapacidad y sus familias, se denota la importancia de compartir experiencias entre compañeros de trabajo, puesto que esto resulta beneficioso para ambas partes, esto está en concordancia con los resultados obtenidos por Anaíz (2012), donde se pudo conocer como el trabajo interdisciplinario es clave para coordinar acciones conjuntas entre profesionales; sin embargo, el autor plantea que para construir inclusión se requiere de la colaboración no solo de profesionales de diferentes áreas, sino también del intercambio de experiencias entre docentes regulares que favorezcan la igualdad y los principios colectivos.

Por otro lado, Barrow y Manlin (2016), consideran que el trabajo interdisciplinario no solo se debe basar en el intercambio de conocimientos desde su disciplina o área de conocimiento, sino que debe ser una relación basada en el respeto y la aceptación, para así favorecer el aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad.

3.4.10. Categoría 10. Experiencia en Atención a Niños que se Enfrentan a una BAP.

En el ambiente profesional educativo se considera que por medio de la práctica se pueden profundizar de mejor forma los conceptos relacionados con la docencia, es decir, en el transcurrir de los días en el aula de clase y los años escolares, los maestros se alimentan de experiencias; sin embargo, en la educación inclusiva las experiencias suelen significar un componente importantísimo en la formación de los docentes, puesto que al ser cada caso diferente la experiencia otorga la posibilidad de aprender asuntos que la teoría no aporta, la experiencia docente es un aspecto fundamental en el proceso de la educación inclusiva.

En las entrevistas se pudo observar que la experiencia es un asunto que inicia dentro del aula de clase, que día a día forma al docente, puesto que esta genera conocimientos sobre determinadas situaciones propias de las condiciones únicas en las que se desenvuelven tanto los estudiantes en condición de discapacidad como los estudiantes regulares, según, Larrosa (1996), la experiencia genera un conocimiento que se da al asumir o al enfrentarse día a día a determinada situación, además considera que el conocimiento empírico no se puede evitar y se da de forma indicada, por lo tanto los procesos de enseñanza de los docentes se ve influenciado por el conocimiento adquirido por medio de la experiencia.

De acuerdo con lo anterior se pueden analizar algunas experiencias vividas por las docentes en el campo de la educación inclusiva, uno de los primeros asuntos es el hecho de encontrarse en

el aula con un niño con discapacidad visual, una característica que se repetía en el discurso de los maestros es el hecho de no estar preparados para este tipo de situaciones; sin embargo, al momento de verse enfrentado a esta problemática la docente aprendió a comunicarse con el alumno, además de inmiscuirse en el lenguaje de esta población.

En este orden de ideas, la docente al ser situada en un aula donde la comunicación no era igual para todos asume la responsabilidad de aprender a desenvolverse en este lenguaje, para así implementar estrategias acordes a ellos, es así como se puede observar que la experiencia de contar en su aula con alumnos invidentes, le abrió la necesidad de comprender el contexto del niño y buscar estrategias para llegar a él, situación similar vivió uno de los maestros entrevistados en la investigación realizada por Del Toro (2020), donde este se vio en la necesidad de aprender lenguaje de señas para implementar actividades que permitieran que su estudiante aprendiera igual que los demás estudiantes, así como ajustar sus actividades curriculares a las necesidades del niño.

Por otra parte, las docentes entrevistadas consideran que las experiencias que han tenido con niños en situación educativa de mayor riesgo, les ha permitido evaluar los ritmos de aprendizaje, así como identificar sus debilidades y fortalezas, de acuerdo con la docente especialista del UDEEI, la experiencia permite reconocer a los estudiantes como seres humanos que han sido excluidos en muchos campos de su vida, lo que permite que se le pueda intervenir y ayudar usando estrategias que fomenten su proceso de aprendizaje en el aula.

Con base a lo anterior y teniendo en cuenta el discurso de las docentes entrevistadas se entiende que las estrategias que estas han aplicado en sus aulas de clase surgen a partir de reflexionar sobre la necesidad de ellos de ser tratados con igualdad y equidad desde sus fortalezas

y no desde sus discapacidades, de acuerdo con Blanco (1999), que todos los estudiantes dentro del aula se sientan parte activa de la comunidad educativa garantiza una educación de calidad.

Con respecto a otras experiencias, en la narrativa docente se pudo observar situaciones con estudiantes con discapacidades intelectuales y cognitivas, lo cual dificulta factores como la evaluación, la comunicación y otros elementos necesarios dentro del aula de clase, lo cual llevó a los docentes a entender que la metodología no podía ser la misma para todos, la experiencia les permitió comprender que enseñando de la misma manera a este tipo de estudiantes no iban a poder enseñarles de la manera correcta, así mismo, por medio de la experiencia entendieron que algunas actividades no eran apropiadas para esta población, de esta manera aprendieron que las actividades deben ser acordes a las necesidades de cada estudiante.

Lo anterior permite comprender lo planteado por Durán y Giné (2011) en donde toman como herramienta esencial para su labor docente el conocimientos de las diferencias entre sus alumnos los cuales se ven reflejados en la forma en que los estudiantes manifiestan la forma en que adquieren conocimiento o los expresan, de acuerdo con Del Toro (2020), los docentes deben ser quienes se capaciten y tengan las disposición de ofrecer una educación de excelencia a sus alumnos, partiendo desde la base que no solo son los estudiantes quienes aprenden del profesor, sino que este día a día aprende de ellos.

Las docentes entrevistadas, en mayor frecuencia la docente especialista de la UDEEI, manifiestan haber aprendido de los errores cometidos en el pasado, es decir en algunas ocasiones se equivocaron planificando sus clases, a pesar de que en ese momento pensaban en los estudiantes en condición de discapacidad, al momento de enfrentarse al desarrollo de la clase se daban cuenta

que no era suficiente, de acuerdo con Durán y Giné (2011), la reflexión dentro de la práctica docente es fundamental para tener un aula inclusiva.

3.4.11. Categoría 11. Proceso de Canalización de Alumnos más Vulnerables, y Retos Ante la Inclusión Educativa.

Para las entrevistadas el proceso de canalización de alumnos en situación de vulnerabilidad requiere de un análisis individual de cada uno de los estudiantes, para así poder identificar a qué tipo de vulnerabilidad se enfrenta, y poder implementar y desarrollar los ajustes razonables a la metodología dependiendo de las necesidades individuales de cada uno.

Lo anterior concuerda con lo descrito por Forns et al. (2012), quienes indican que lo primordial al momento de identificar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad es identificar la conducta central, el problema o el conflicto al que se enfrentan cada uno de los estudiantes, lo cual permitirá aplicar clasificaciones diagnósticas generales, y así poder diseñar las estrategias a seguir de acuerdo con la necesidad individual de cada uno.

La especialista de la UDEEI describe que a través del trabajo colaborativo con las docentes al inicio del ciclo escolar se identifica a los alumnos que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo, es decir, que su acceso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso oportuno están en riesgo, pueden ser alumnos con o sin alguna discapacidad.

En los estudios analizados no se encuentran datos respecto al proceso que llevaron los investigadores para canalizar la condición de vulnerabilidad de sus estudiantes; sin embargo, al leer los resultados de los diferentes autores, se puede entrever que realizan un proceso de canalización similar; es decir, identifican la problemática del estudiante y organizan sus actividades de acuerdo con ellas.

En cuanto a los retos ante la inclusión educativa la docente especialista manifiesta su opinión al respecto indicando que en su caso más que retos son expectativas frente a los avances que pueden tener los estudiantes ya sea con discapacidades físicas o cognitivas, en el caso de las demás entrevistadas estas concuerdan en cuanto a que el reto más grande es contar con el conocimiento profesional suficiente que permita satisfacer las necesidades de sus estudiantes, reto que es concordante con los estudios realizados por Acosta y Arráez (2014), Rodríguez et al. (2021), Suriá (2012), Sevilla et al. (2017), Polo y Aparicio (2018), Vallejo et al. (2019) y Moliner et al. (2019), en donde los autores identificaron como reto y preocupación principal de los docentes frente a la educación inclusiva prepararse más profesionalmente, para atender las necesidades de estos estudiantes, y preocupación por el hecho de las BAP a los que ellos mismos se ven enfrentados.

La docente a cargo del grupo de 3º A, piensa que el primer reto de la inclusión educativa es la actualización docente. de ahí parte mucho la actitud de los docentes y el hecho de que cada generación de alumnos es diferente y es necesario tener la estrategia que mejor funcione en el aula de acuerdo a las experiencias previas.

En el caso de Guevara y Herrera (2018), ellos consideran en su investigación respecto a los retos de la educación inclusiva desde la preparación continua de los docentes, que este reto es a nivel internacional; es decir, la mayoría de los docentes en el mundo ven su preparación profesional, como un reto al momento de enfrentarse a estudiantes con algún tipo de discapacidad o Barrera educativa.

4. Conclusiones

Al analizar las opiniones de las docentes entrevistadas se puede afirmar que tienen una opinión positiva frente a la educación inclusiva, lo que permite que estas presenten una buena actitud al momento de trabajar con niños en condición de vulnerabilidad lo cual favorece la educación inclusiva, independientemente de su experiencia profesional y su nivel de formación académica. De acuerdo con Castillo (2016), el papel del profesorado en la educación inclusiva parte principalmente de la actitud que éste tenga frente al tema y a los estudiantes que presentan estas condiciones, puesto que una buena disposición permitirá buenos resultados dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta que el camino hacia una educación inclusiva integral es un proceso, y por ende no solo depende del docente sino que todo el plantel educativo debe verse inmiscuido en el tema, allí está la importancia de la buena actitud del educador porque esta contagiará al resto de la institución, creándose así comunidades de aprendizaje, donde todos puedan nutrirse educativamente de todos.

Por otro lado, al momento de trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad ya sea por factores de discapacidad u otros que se presenten, las docentes, asumen incluirlos, respetarlos y ajustar sus actividades metodológicas como el cumplimiento constitucional al derecho a la educación, pero siendo de suma importancia entender la educación inclusiva como un problema que se debe abordar desde el desarrollo de modelos curriculares que promueva el respeto por la dignidad humana. Luque y Parra (2013), consideran que la inclusión educativa es un proceso en donde se busca brindar una educación de calidad para todos los alumnos, mediante la atención de la diversidad que hay dentro de las aulas educativas y promueve que sean unos miembros más de la comunidad en todos los aspectos; no se centra en su deficiencia o singularidad de discapacidad,

sino que la valora como una característica propia de la persona, pero con relación al contexto y su accesibilidad.

Un aspecto importante dentro de las opiniones de las docentes está en el hecho del inexistente apoyo por parte de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos en condición de discapacidad o con alguna BAP, así como, la necesidad de más apoyo por parte de la institución educativa.

En cuanto a la experiencia de las docentes con estudiantes que se enfrentan a una condición, se puede ver que es satisfactoria, sumado a que la actitud de ellos es sumamente positiva; no obstante, estas experiencias reflejan de igual forma la necesidad de avanzar sistemáticamente en este tema en todo el sector educativo, puesto que ellas son conscientes de las barreras de todo tipo que se presenta en las instituciones que impiden el desarrollo del proceso de fomentar y crear educación inclusiva en todo el país; de igual forma, aunque son conscientes de que existen algunos mecanismos y herramientas metodológicas (PIAR y el DUA) para trabajar con estos estudiantes, concuerdan en la falta de difusión de estos y el que no sean enseñados a todos los maestros, no favorece la inclusión educativa. En este sentido Barriga, (2018) considera que con la implementación del (DUA) se busca garantizar igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos. Se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y requieren métodos de enseñanza distintos. Por lo que respecta a los ajustes razonables, (Figueroa et al. 2019), indican que estos ajustes permiten crear apoyos pedagógicos para cada estudiante, de acuerdo con las necesidades educativas encontradas en el inicio del proceso de inclusión.

El grupo de docentes entrevistados muestra una actitud favorable frente a la educación inclusiva; sin embargo, esta actitud se ve enfrentada a barreras institucionales, metodológicas y

curriculares; sumado a esto está el hecho de la preocupación grupal en cuando a no contar con los conocimientos profesionales suficientes que les permita satisfacer las necesidades académicas de estos estudiantes. Para Clavo et al. (2009), es necesario que el docente reciba capacitación en educación inclusiva que le permita una mirada amplia y pedagógica de la enseñanza a niños en condición de discapacidad.

La educación inclusiva en la etapa preescolar ha avanzado bastante, y los docentes están dispuesto a trabajar y realizar los ajustes necesarios para que todos sus estudiantes aprendan por igual; no obstante, el hecho de que ellos no cuenten con los elementos metodológicos necesarios ni la preparación académica requerida, lo cual supone un obstáculo en el avance del proceso.

Es de resaltar que las docentes reconocen la importancia de la actitud del maestro, lo que las ha llevado a plantear sus propios métodos y herramientas pedagógicas, rechazando la posibilidad de generar ambientes educativos diferentes dentro del aula regular, promoviendo uno solo que cubija a todos los estudiantes por igual, lo mencionado anteriormente concuerda con Vicuña (2013), quien de igual forma señala la necesidad de crear estrategias pedagógicas que permitan que todos los estudiantes independientemente de su condición puedan tener acceso a la educación dentro de un aula regular.

La psicología educativa en esta investigación sirvió para conocer la realidad a la que las docentes se enfrentan todos los días, pues las necesidades de los alumnos son en muchas ocasiones difíciles de atender ya que no se cuenta con suficientes conocimientos y recursos materiales, (infraestructura, libros de texto) que cubran sus necesidades de aprendizaje y no se les brida la capacitación necesaria para ayudar al alumnado. Como resultado de dichas carencias es difícil

lograr la inclusión de los alumnos al aula regular, quedándose en una integración que poco favorece al desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Conocer las habilidades, las carencias y las áreas de oportunidad de las docentes puede ayudar a que los profesionales de la psicología educativa elaboren e implementen estrategias para el diseño de talleres, con la finalidad de informar, guiar y concientizar a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes sobre la diversidad y las necesidades particulares a las que se enfrentan los alumnos que hay dentro del centro educativo.

En cuanto al papel de las investigadoras como psicólogas educativas se centró en el de escuchar a las docentes participantes de las entrevistas, desde un punto neutral, sin imponer su punto de vista, más bien, comprendiendo su labor, incertidumbres y experiencias.

Finalmente, conocer las habilidades, las carencias y las áreas de oportunidad de las docentes puede ayudar a que los profesionales de la psicología educativa elaboren e implementen estrategias para el diseño de talleres, con la finalidad de informar, guiar y concientizar a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes sobre la diversidad y las necesidades particulares a las que se enfrentan los alumnos que hay dentro del centro educativo.

5. Limitaciones y Recomendaciones

Frente a las limitaciones encontradas durante el proceso de investigación, está el tiempo limitado de las docentes entrevistadas, así como el hecho de solo contar con siete participantes, una mayor cantidad de docentes involucradas en el estudio ampliarían la conceptualización análisis de los resultados, así como las opiniones al respecto de la perspectiva de ellas frente a la educación inclusiva.

Se recomienda difundir y proporcionar los manuales de la SEP, en las instituciones educativas para que se permita una mejor orientación tanto para los docentes como para los padres de familia, que les brinde información sobre algunas discapacidades y qué estrategias se pueden aplicar para cada caso, así como la ruta a seguir para lograr un proceso de inclusión de calidad que exige la ley, realizar como son el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para que las instituciones puedan obtener los recursos y sobre todo lograr una verdadera inclusión de calidad.

Por otro lado, se considera necesario que los docentes se apropien más del tema, que asistan a las capacitaciones brindadas por la Secretaría de Educación Pública, lo que les permitirá manejar las diferentes discapacidades y diversidades que se pueden presentar para tener una luz sobre su quehacer pedagógico y poder brindar una educación de excelencia.

Para futuras investigaciones se recomienda además de las entrevistas, revisar con antelación las planeaciones, metodologías de trabajo de los docentes que participarán en estas, qué tipo de Ajustes Razonables realizan y si estos están hechos de acuerdo con las necesidades que se les han presentado en el aula de clase, sumado a esto, el investigador puede presenciar algunas de las clases y observar de primera mano la situaciones y la ejecución de los planes de estudio de acuerdo con las adecuaciones realizadas por el profesor e identificar si estas son o no exitosas, y

si no lo son, identificar por qué no funcionaron, así como la actitud del docente cuando se enfrenta a alguna dificultad con sus alumnos, y leer el diario de la educadora, ya que en él se plasman todas y cada una de esas dificultades y se narra con precisión como fue la intervención del docente durante la resolución de las mismas. Para el registro de estas observaciones se puede utilizar una rúbrica previamente diseñada con los rubros que se quieren conocer o un diario de campo. Por último, se recomienda que también se asista a las juntas de consejo técnico escolar ya que en ellas se abordan las problemáticas de los contextos escolar, áulico y familiar.

Referencias

Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83). Saria 1010-2914

Anaíz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Education Siglo XXI*, 30(1), 25 - 44.

Arnijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de estudios, políticas y prácticas en educación. *Educaré*, 22(3), 151 - 176. doi: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

Arteaga, C., Fuentes, A., Jojoa, S., & Ramos, V. (2021). Plan Individual de Ajustes Razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Huellas* 13, 7(1).

Autoridad Educativa Federal de México (AEF). (2015). *Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas de la Ciudad de México*. México D.F: Secretaria de educación pública

Balongo, E., & Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125 - 142. doi: doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091

Barriga, F. D. (2018). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica*. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-001

Barrow, J., & Manlin, N. (2016). Colaboración entre Orientadores Escolares Profesionales y Profesores de Educación Especial. *Centro de conocimiento ACA*. Asociación Estadounidense de Consejería.

Beneitone, P., Esqueneti, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final *Proyecto Tuning, América Latina*, 2004-2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *UNESCO*, 48, 57 - 71.

Boer, A. d., Pijl, S., & Minnaert, A. (2009). Actitudes de los profesores de educación primaria regular hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 15(3), 331 - 353. doi:https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Bravo, L. D., García, U. T., Hernández, M. M., & Ruíz, M. V. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

Cabrera, R. (2023). *La importancia de la gestión de recursos educativos*. Rededuca:https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/gestion-recursos educacion#:~:text=Gesti%C3%B3n%20de%20recursos%20materiales%3A%20es,los%20materiales%20did%C3%A1cticos%20del%20aula.

Calvo, G. (2013). Formación del docente para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1).

Cámara de diputados del H. congreso de la unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México D.F: Diputados. gob.

Cámara de diputados del H. congreso de la unión, *Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad y su Reglamento*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD120718.pdf>

Carrillo, S., Oreste, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanez, M., & Alarcón, M. (2017). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Espacios*, 39(17), 1 - 18.

Cassanova, M. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa* (18), 8-24.

Castillo, L. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las tecnologías de información y comunicación en la educación de personas adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3). doi:dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.10

CEIP San Nicolás. (2013). *Plan de medidas de inclusión educativa*. Castilla - La Mancha.

Chim, B. C. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y ciencia*, 5(45), 121-135.

Clavo, G., Ortiz, A., & Sepúlveda, E. (2009). *Inclusión y formación de maestros*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Coelho, P. (2019). *Inclusión*. Osignificados.com: <https://www.significados.com/inclusion/>

Comisión Nacional para la mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022). *Accesibilidad y diseño universal para el aprendizaje. Prácticas inclusivas en las aulas de los centros de atención múltiple*. México D.F: Gobierno de México.

Cruz, R. (2020). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinética* (53). doi:doi:orcid.org/0000-0002-2561-1559

Dalmau, M., García, G., Aguilar, C., & Palau, A. (2003). Educación grupal frente a individual en pacientes diabéticos tipo 2. *Atención primaria*, 32(1), 36-

41.doi:<https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-educacion-grupal-frente-individual-pacientes-1304885>

Domeneche, J., & Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Madrid: Graó.

Dueñas, L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358 - 366.

Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153 - 170.

Escarbajal, A., & Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad desde la inclusión, en educación infantil y primaria. Bordón, *Revista Pedagógica*, 74(4), 1- 16.
doi:doi:DOI: 10.13042/Bordon.2018.62022

Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 85 - 105.

Espinosa, L., Hernández, K., & Ledesma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos*, 46(21).doi:doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183

Figuerola, I., Soto, J., & Yanéz, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 1 - 19. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>

Figueroa, L., Ospina, M., & Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Revistas Uniminuto.*, 4 - 14. doi:doi:10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14

Fontallina, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. EDUCERE. *Revista Venezolana de educación*, 25(81), 657 - 667.

Forbes staff y wo/men. (2023). Estas son las empresas mas diversas, equitativas e incluyentes de Mexico. Forbes. <https://es.scribd.com/document/673662683/Forbes-Mexico-julio-2023>.

Forns, M., Abad, J., Amador, J., Kichner, T., & Roig, F. (2012). *Evaluación Psicológica*. Barcelona: Editorial UOC.

García, I., Romero, S., Flores, S., Barrera, J., & Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(13), 1 -19.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137).

Gaviria, M. (2018). La Transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar. (*Tesis de pregrado*). Universidad de la Salle, Medellín.

Guillemon, J. (2003). La accesibilidad, reto profesional y exigencia social ingeniería y territorio (63), 4-9.

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200 - 218. doi:doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Granada, M., Pomes, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo, 25 <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>

Gris, E. (2023). *Psicología en inclusión educativa*. Sueña Inclusión: <https://xnsueainclusion-kkb.com/psicologia-en-inclusioneducativa/#:~:text=Fomenta%20la%20empat%C3%ADa%2C%20el%20respeto,se%20sientan%20valorados%20y%20motivados>.

Guades, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132.

Guaraté, & Hernández. (2018). *Qué son las estrategias de enseñanza*. Magisterio.com: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-estrategias-de-ensenanza>

Guevara, G., & Herrera, J. (2018). Los retos de la educación inclusiva desde la educación continua de los docentes. (*Tesis de Ph*). Universidad Nacional de Educación, Quito.

Gutiérrez, L., & Martínez, M. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*. doi:doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260

Gutiérrez, R., & Gómez, E. (2007). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*, 8(15). doi:DOI:10.23913/ride.v8i15.290

Hernández, B., & García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, 1 - 9.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México D.F: Mac Graw Hill Ediciones. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, T., Fragoso, J., Rodríguez, B., & Hernández, T. (2016). La superación profesional del docente, una mirada desde la educación preescolar. *UAIS*, 2(5), 205 -215.

Herrera, J., & Guevara, G. (2020). Los apoyos inclusivos una herramienta para la atención a la diversidad. Realidades y retos de la escuela ecuatoriana. En S. Chaupi. Mamakuna.

Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docentes inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110

Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI* (1), 287 - 297.

Ivette, A. (2020). *Inclusión Social*. Economipedia,com :<https://economipedia.com/definiciones/inclusion-social.html>

Jaramillo, J., Tavera, A., & Velandia, A. (2008). Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar. *Revista Diversitas*, 4(2), 1 - 12.

Jiménez, C. (2018). Implementación de Ajustes Razonables Curriculares para Minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *Anuario Digital de Investigación Educativa* (1), 700 - 716. doi:ISSN-e 2618-386

Juncá, J. (2005). Movilidad accesible. En Real Patronato sobre Discapacidad y Fundación ACS. En *Manual para un entorno accesible* (págs. 97 - 237). Madrid: Industrias Gráficas.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. España: Editorial Laertes.

León, J. d. (2017). La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana. (*Tesis doctoral*). Universidad del País Vasco, País Vasco.

Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 28-01-2011. [:https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf)

Leyva, O. (2012). Hábitos comunicativos y sofisticación política. *Fontamra*, 237-253. doi:10.13140/RG.2.1.1957.6162

Luque, D., & Parra, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *SUMMA psicológica UST*, 2(10), 57 - 72.

Malaver, O. (2009). Concepción del docente desde sus creencias. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP* (2). doi:oi:10.15332/s1657-107X.2009.0001.06.

Manrique, G., Marcano, N., & Aular, J. (2017). Las competencias profesionales del docente de la etapa preescolar del nivel de educación inicial. *Omnia*, 23(2), 7 - 21.

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165 - 183.

Mas, O., Olmos, P., & ja, J. S. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71 - 90.

Ministerio de educación de Guatemala. (2009). Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. <https://cnbguatemala.org/wiki>

Molano, L., Cudris, L., Barrios, Á., Alves, L., & López, M. (2020). Acompañamiento familiar y rendimiento académico en estudiantes colombianos en edad escolar. *AVFT– Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3).

Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(Número especial).doi:dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010

Moliner, O., Yazzo, M., Niclot, D., & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, (10).doi:doi:10.24320/redie.2019.21.e20.1972

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO).

(2017). *Educación Inclusiva*. unesco.org: <https://www.unesco.org/es/inclusion-education>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos delas*

personas con discapacidad. ohchr.org: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación-CIF-Tipos-de-Discapacidad*.https://www.mintrabajo.gob.gt/images/Servicios/DEL/Informe_del_Empleador/Clasificaci%C3%B3n-CIF-Tipos-de-Discapacidad_CIF.pdf

Orlandi, E. (2006). *Análisis del discurso. Principios y Procedimientos*. Ediciones LOM

Osorio, B. (2010). La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas. *Revista de investigación* (70), 167-192.

Palagajar, M., & Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1). doi:doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765

Paredes, L. (2011). Programa de capacitación al personal docente de la escuela Gabriela Mistral, para la Inclusión de niñas con Necesidades Educativas Especiales al Sistema Regular de la educación. (*Tesis de Diplomado*). Universidad Técnica del Norte,Ibarra.

Polo, T., & Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, (16). doi:doi:dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281

Prada, D. (2014). Evolución del concepto atención a la diversidad. (*Tesis de pregrado*).Universidad de Valladolid, Valladolid.

Quispe, M., Concha, J., & Quispe, M. (2023). Actitud del docente en la educación inclusiva Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(57), 239 -253.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Reales, R., & Berrocal, J. (2019). Educación inclusiva en Colombia y la Región del Caribe colombiano: Estrategias para mostrar. *LEGEM*, 5(1), 93 - 123. doi:<https://doi.org/10.15648/legem.1.2019.2335>

Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., & Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(21). doi:[dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892)

Rodríguez, B., Felix, R., Orozco, I., Cachinell, L., & Marta, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9(1), 101 -116. doi:ISSN 1390-9150

Rosero, M., Delgado, D., Ruano, M., & Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 83 - 114. doi: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>

Secretaria de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP

Secretaria de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP

Secretaria de Educación Publica. (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. SEP

Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo de los servicios de educación especial, MASEE. Dirección de educación.*
<https://educacioninclusiva30.files.wordpress.com/2014/02/modelo-de-atencio3b3n-servicios.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *El enfoque Intercultural de educación. Jalisco: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.SEP*

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Planteamiento Técnico Operativo UDEEI.SEP*

Sevilla, D., Marín, M., & Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78). doi:ISSN 1665-2673

Sevilla, D., Martín, M., & Jenara, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa* (25).

Souto, M., & Rivera, M. (2019). *Investigación, transferencia, educación, Cátedras UNESCO.* canal.uned: <https://canal.uned.es/video/5a6f500fb111f24408b45c3>

Suescun, W., & León, A. (2017). Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro. *Educere*, 22(71), 117-129.

Suarez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Academic Journal*, 18, 1-10.

Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP*, 23(3), 1 - 14.

Švarbová, M. (2017). *Diseño Universal para el aprendizaje. Un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad.* Madrid: Galería BAT.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA.S.A.

Tecglen, C. (2001). *Discapacidad Cognitiva*. discapnet: <https://www.discapnet.es/discapacidad/tipos-de-discapacidad/discapacidad-cognitiva>

Toro, D. d. (2020). Experiencias en procesos de enseñanza en estudiantes con discapacidad en el contexto de la inclusión Antonia Santos de Cartagena. (*Tesis de pregrado*). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Vallejo, M., Torres, A., Curiel, E., & Campillo, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Periódicos electrónicos en psicología*,3(3).doi:doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718

Vélez, M., Andrés, E. S., & Pazmiño, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonia*, 5(9), 5 - 27.doi:https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554

Vera, J., Alcívar, A., & Elizaide, C. (2022). Acompañamiento psicopedagógico y familiar a estudiantes con problemas en el desarrollo de la lectoescritura. *Educare*, 26(Extraordinario), 666-686.doi:https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1640

Vicuña, K. (2013). Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la Inclusión del alumnado con necesidades Educativas Especiales como indicadores de uno de prácticas Educativas Inclusivas en el aul. (*Tesis de pregrado*). Universidad Casa Grande. Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, Guayaquil.

Villagrán, A., Oros, R., & Delgado, C. (2023). Retos a los que se enfrenta la educación inicial ante la inclusión educativa. *Revista electrónica científica de investigación educativa*, 7. doi:doi.org/10.33010/recie.v7i0.1723

Vicepresidencia de la Republica de Ecuador. (2011). *Curso de inclusión educativa*. Quito: Ministerio de Educación.

Weller, J. (2001). *Procesos de exclusión e inclusión laboral: la expansión del empleo en el sector terciario*. Santiago de Chile: CEPAL – ECLAC

Anexos

Anexo A Consentimiento Informado.

Ciudad de México, agosto del 2023

Consentimiento. Yo nombre de la profesora, autorizo a las tesis y a las investigadoras Yani Nayeli Fuentes Espinoza y Maria Cruz Rodríguez Soto de la tesis “la educación inclusiva vista desde la experiencia y la concepción de las docentes de preescolar de un jardín de niños en la ciudad de México” de la Universidad Pedagógica Nacional, para hacer uso de los resultados obtenidos en los dos instrumentos aplicados para su investigación. Dicha investigación es un trabajo de tesis para obtener el grado de licenciada en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, el asesor de esta tesis es el Doctor en Psicología Nicolas Tlalpachícatl Cruz docente de esta casa de estudios. Cabe señalar que los datos obtenidos serán tratados de manera confidencial, anónima y con fines exclusivos para la investigación.

Firma de la participante: _____

Asesor: Dr. Nicolás Tlalpachícatl Cruz

Firma: _____ Número de cédula profesional: _____

Tesista: Fuentes Espinoza Yani Nayeli

Firma: _____ Número de matrícula: _____

Tesista: Rodríguez Soto María Cruz

Firma: _____ Número de matrícula: _____

Anexo B Caracterización sociodemográfica.

Esta caracterización sociodemográfica tiene como objetivo conocer las características sociales y demográficas de los docentes que han tenido experiencia profesional en educación inclusiva. A continuación, encontrará una serie de preguntas de carácter sociodemográfico, las cuales le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible.

Nombre: _____

Edad: _____

Género: M_____ F_____

Nivel de Formación: Licenciatura: _____ Maestría: _____ doctorado: _____

Otros: _____

Alcaldía donde se ubica la Institución: _____

Grado de escolaridad en el que imparte docencia: _____

Años de experiencia docente: _____

¿Ha estado al frente de un aula con niños con discapacidad, trastornos del neuro desarrollo o BAP?

Sí: _____ No: _____

¿Cuáles han sido esas condiciones?

Cuando has tenido niños que se enfrentan a una condición física y cognitiva ¿utiliza algún calificativo para nombrarlos?

Sí: _____ No: _____

¿Cuál?

Anexo C Entrevista a las Docentes.

Entrevista de la percepción de las docentes acerca de la educación inclusiva, y su experiencia pedagógica en niños con dificultades físicas y cognitivas. Esta entrevista tiene como objetivo conocer las experiencias y la manera en la que ha vivido como docente el proceso de educación inclusiva de su alumnado y cómo estas experiencias lo han hecho cambiar o sentir el campo profesional, por tanto, se puedan conocer las circunstancias y limitaciones a las que los docentes se han enfrentado en el aula y en el proceso de inclusión educativa.

A continuación, le realizaremos una serie de preguntas respecto al tratamiento educativo de la diversidad, la inclusión de niños con necesidades especiales en el aula de clase y su experiencia respecto a su proceso pedagógico.

1. ¿Para usted en qué consiste la educación inclusiva?
2. ¿Es partidario de la educación inclusiva? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las funciones de los docentes frente a la educación inclusiva?
4. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrentan los docentes respecto a la educación inclusiva?
5. ¿En el centro educativo que labora cuenta con aula de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)?
Sí: _____ No: _____
6. ¿Durante el proceso de inclusión educativa le han brindado apoyo de UDEEI? Sí: ____
No: _____ ¿Ese apoyo ha facilitado su labor?
7. ¿Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes o especialistas además de la docente titular? Sí: _____ No: _____ ¿Qué especialistas o docentes? ¿Por qué?
8. ¿Cree usted que los directivos le han brindado el apoyo suficiente para atender la diversidad que hay dentro de su aula? Sí: _____ No: _____ ¿Cuáles han sido esos apoyos?
9. La Secretaria de Educación Pública (SEP) ¿le ha brindado capacitación adecuada para atender la diversidad que hay en su aula? Sí: _____ No: _____ describa brevemente que tipo de capacitación ha recibido.

10. Los expertos consideran que no sólo se debe promover la inclusión en el sistema educativo, sino también promover la inclusión en el proceso de aprendizaje. ¿Considera que este último aspecto se tiene en cuenta en el centro educativo donde usted labora?
11. ¿La educación inclusiva tiene más ventajas que desventajas? ¿Cuáles?, ¿por qué?
12. Dentro del aula de clases, ¿cómo lleva a cabo el proceso de inclusión educativa?
13. ¿De qué forma atiende usted las BAP a las que se enfrentan sus estudiantes en su proceso de aprendizaje?
14. ¿Considera que es necesario separar a los alumnos que se enfrentan a una BAP del resto del alumnado? ¿Por qué?
15. ¿Considera usted que todos los estudiantes con discapacidades severas o moderadas pueden aprender en un aula regular? Sí____ No ____ y ¿Por qué?
16. ¿Tiene usted formación docente para enseñar a los niños que se enfrentan a una BAP? ¿Con qué preparación cuenta?
17. Mencione qué fortalezas debe tener el docente para interactuar con alumnos que se estén enfrentando a alguna BAP.
18. Durante el desarrollo de las clases ¿usted cuenta con el tiempo suficiente para atender de forma individual a los niños que presentan estas condiciones? Sí es que sí, ¿Cómo es la situación? Sí es que no, ¿a qué se debe?
19. ¿El centro educativo donde usted trabaja cuenta con suficiente material para responder a las necesidades educativas de estos estudiantes?
20. ¿Usted realiza adecuaciones curriculares y/o aplica metodologías flexibles a niños que se enfrentan a una BAP en su proceso enseñanza-aprendizaje? Sí____ No____
21. Al realizar las adecuaciones curriculares ¿utiliza el diseño universal para el aprendizaje (DUA)? Sí no lo utiliza explique de qué forma lo hace.
22. Para realizar los ajustes razonables ¿utiliza el plan individual de ajustes razonable (PIAR)? Sí no lo utiliza explique de qué forma lo hace.
23. ¿Qué expectativas le genera trabajar con alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo?
24. ¿Cómo reacciona usted cuando un niño con BAP no atiende a sus indicaciones?
25. Cuando usted ejerce la labor como docente e identifica niños con BAP, ¿Cómo realiza su plan de trabajo para el proceso de enseñanza – aprendizaje?
26. ¿Le gustaría contarnos alguna experiencia que haya tenido con niños que se enfrentan a una BAP en el aula de clase?

27. ¿Qué consejo da usted a los docentes que no han tenido experiencias con niños que se enfrentan a una BAP?
28. ¿Qué cree usted que es lo más difícil de trabajar con este tipo de estudiantes?
29. ¿Qué son para usted las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)?
30. Durante su labor docente ¿a qué BAP se ha enfrentado como docente?
31. ¿Qué alumnos son más vulnerables ante estas BAP? ¿Por qué?
32. ¿Qué BAP son las más comunes en su alumnado?
33. ¿Considera necesario un cambio en las políticas educativas, que enfrentan las problemáticas de las barreras educativas?, ¿por qué?
34. Desde su experiencia, ¿cree usted que existe desconocimiento al momento de identificar y atender alguna BAP?
Si: _____ No: _____ ¿este desconocimiento afecta a su labor educativa? ¿de qué manera afecta?
35. ¿De qué manera las experiencias obtenidas durante su labor docente le han servido para mejorar su práctica docente?
36. ¿Cree usted que, al compartir sus experiencias con sus compañeros docentes, les ayudará a mejorar en sus intervenciones? ¿Por qué?
37. Para concluir esta amena charla ¿Le gustaría agregar algo más sobre el tema?

GRACIAS

Anexo D Entrevista para la Docente de UDEEI

Esta entrevista es un instrumento de recolección de datos que se ocupará para realizar una investigación sobre “la educación inclusiva vista desde la experiencia y la concepción de las docentes de preescolar de un jardín de niños en la Ciudad de México”, dicha investigación es un trabajo de tesis para obtener el grado de licenciada en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, el asesor de esta tesis es el Doctor en Psicología Nicolás Tlalpachícatl Cruz docente de esta casa de estudios. Las tesistas son Yani Nayeli Fuentes Espinoza y Maria Cruz Rodríguez Soto.

Esta entrevista será realizada con el objetivo de conocer y analizar todas aquellas experiencias, la manera en la que las docentes han vivido el proceso de inclusión de sus alumnos y cómo estas experiencias han hecho que su labor docente y sus intervenciones sea mejor cada día. Y cómo estas experiencias van construyendo nuevos saberes y habilidades.

Entrevista de la percepción de la especialista de UDEEI acerca de la educación inclusiva, y su experiencia pedagógica en niños con dificultades físicas y cognitivas.

Esta entrevista tiene como objetivo conocer las experiencias y la manera en la que la docente ha vivido el proceso de educación inclusiva de su alumnado y cómo estas experiencias la han hecho cambiar o sentir en el campo profesional, por tanto, se puedan conocer las circunstancias y limitaciones a las que la docente se ha enfrentado en el aula de UDEEI y en el proceso de inclusión educativa.

A continuación, le realizaremos una serie de preguntas respecto al tratamiento educativo de la diversidad, la inclusión de niños con necesidades especiales en el aula de UDEEI y su experiencia respecto a su proceso pedagógico.

1. ¿Para usted en qué consiste la educación inclusiva?
2. ¿Es partidario de la educación inclusiva? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las funciones de las docentes frente a la educación inclusiva?
4. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrentan las docentes respecto a la educación inclusiva?
5. ¿Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en aulas regulares de otros docentes o especialistas además de la docente titular? Sí: _____ No: _____ ¿Qué especialistas o docentes? ¿Por qué?
6. Los expertos consideran que no sólo se debe promover la inclusión en el sistema educativo, sino también promover la inclusión en el proceso de aprendizaje. ¿Considera que este último aspecto se tiene en cuenta en el centro educativo donde usted labora? Sí: _____ No: _____
7. ¿Cree usted que los directivos le han brindado el apoyo suficiente para atender la diversidad que hay dentro de su aula? Sí: _____ No: _____ ¿Cuáles han sido esos apoyos?
8. ¿Cómo es el proceso de canalización de los alumnos que requieren atención del aula de UDEEI?
9. Después de ser analizados y evaluados por usted, los alumnos que se enfrentan a alguna BAP, ¿se les brinda una atención diversificada o es una atención generalizada?, describa cómo es esa atención.
10. Mencione qué fortalezas debe tener un docente para interactuar con alumnos que se enfrentan a alguna BAP.
11. Como especialista de UDEEI, ¿Les brinda asesoría a las docentes y padres de familia para facilitar la atención a estos alumnos?
12. ¿Cómo es esa asesoría?
13. ¿Le da seguimiento a dicha asesoría?
14. ¿Cree usted que la colaboración entre docentes, especialista de UDEEI y padres de familia es importante? Sí: _____ No: _____, ¿Por qué?
15. Durante su trayectoria profesional, ¿ha trabajado con un equipo interdisciplinario para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos que se enfrentan a alguna BAP? Sí: _____ No: _____, en caso de ser sí, describa brevemente cómo fue esa experiencia
16. ¿Cree usted que con la atención brindada en el aula de UDEEI se llega a resolver, o bien, a disminuir el rezago educativo de estos alumnos? Sí: _____ No: _____ describa brevemente porque sí o porque no se logra.

17. ¿Cómo especialista de UDEEI cree usted que cuenta con los saberes y los recursos necesarios para atender a la población más vulnerable?
18. ¿Usted realiza adecuaciones curriculares y/o aplica metodologías flexibles a niños con BAP en su proceso enseñanza-aprendizaje? Sí: ____ No: ____
19. Al realizar las adecuaciones curriculares ¿utiliza el diseño universal para el aprendizaje (DUA)? Sí no lo utiliza explique de qué forma lo hace.
20. Para realizar los ajustes razonables ¿utiliza el plan individual de ajustes razonable (PIAR)? Sí no lo utiliza explique de qué forma lo hace.
21. Qué expectativas le genera trabajar con niños que presentan alguna BAP.
22. ¿Cómo reacciona usted cuando un niño con BAP no atiende a sus indicaciones?
23. ¿Qué consejo da usted a los docentes que no han tenido experiencias con niños que se enfrentan a una BAP?
24. ¿Qué cree usted que es lo más difícil de trabajar con este tipo de estudiantes?
25. ¿Cuáles son para usted las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)?
26. Durante su labor docente ¿a qué BAP se ha enfrentado como docente?
27. ¿Qué alumnos son más vulnerables ante estas BAP? ¿Por qué?
28. ¿Qué BAP son las más comunes en su alumnado?
29. ¿Considera necesario un cambio en las políticas educativas, que enfrentan las problemáticas de las BAP educativas?, ¿por qué?
30. ¿De qué manera las experiencias obtenidas durante su labor docente le han servido para mejorar dicha práctica?
31. ¿Cree usted que, al compartir sus experiencias con sus compañeros docentes, les ayudará a mejorar en sus intervenciones? ¿Por qué?
32. Para concluir esta amena charla ¿Le gustaría agregar algo más sobre el tema?

GRACIAS