

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA

**Perspectivas de los docentes sobre las estrategias de inclusión
en estudiantes de primaria con Barreras de Aprendizaje y la
Participación (BAP).**

**Estudio de caso: Esc. Prim. Vesp. “Margarita Maza de Juárez”,
Zacatelco, Tlaxcala.**

Alondra Amaraini Tabaco Morales

Apetatitlán de Antonio Carvajal, febrero, 2026.

**Perspectivas de los docentes sobre las estrategias de inclusión
en estudiantes de primaria con Barreras de Aprendizaje y la
Participación (BAP).**

**Estudio de caso: Esc. Prim. Vesp. “Margarita Maza de Juárez”,
Zacatelco, Tlaxcala.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

Alondra Amaraini Tabaco Morales

Asesora:

Mtra. María Guadalupe Torres Nava

Apetatitlán de Antonio Carvajal, febrero, 2026.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 13 de febrero de 2026.

C. ALONDRA AMARAINI TABACO MORALES
P R E S E N T E.

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **Perspectivas de los docentes sobre las estrategias de inclusión en estudiantes de primaria con Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP). Estudio de caso: Esc. Prim. Vesp. "Margarita Maza de Juárez", Zacatelco, Tlaxcala. Opción Tesis de la Licenciatura en Pedagogía** y a solicitud de su asesor Mtra. María Guadalupe Torres Nava, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA

DEDICATORIA

Mi tesis la dedico con todo mi amor y cariño a mi amada madre María Inés por su sacrificio y esfuerzo, por darme una herramienta más para el futuro y por creer en mi capacidad, aunque hemos pasado momentos difíciles siempre ha estado brindándome su comprensión, cariño y amor. Eres mi ejemplo de fortaleza y amor, gracias por demostrarme que no hay límites para lo que quiera lograr.

Agradezco a Dios por haberme otorgado una familia maravillosa, quienes han creído en mí siempre, dándome ejemplo de superación, humildad y sacrificio, enseñándome a valorar todo lo que tengo, porque han fomentado en mí, el deseo de superación y de triunfo en la vida.

A mi amiga Karen Vargas Cortes, quién sin esperar nada a cambio compartió sus conocimientos, alegrías y tristezas, gracias por todo tu cariño y apoyo estos cuatro años, eres parte de mi historia, tenerte como mejor amiga y como hermana es un tesoro que valoro cada día, te amo por siempre.

Por último, dedico de manera especial a mi adorada maestra María Guadalupe Torres Nava, pues ella fue un cimiento muy importante para mi vida profesional, sentó en mí las bases de responsabilidad y deseos de superación, en ella tengo el espejo en el cual me quiero reflejar pues sus virtudes infinitas y su gran corazón me llevan a admirarla cada día más. Gracias por ofrecirme su acompañamiento y calidez hasta el final, la aprecio demasiado.

IN MEMORIAM

En honor al Dr. Daniel Antonio Jimenez Estrada, quién fue uno de mis pilares más valiosos en mi formación académica, mi fuente de inspiración y sabiduría. Aunque ya no esté físicamente con nosotros, su espíritu y cariño continúan guiándome en cada paso de este camino, gracias por todo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
Objetivos de la investigación	17
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	18
Justificación	18
CAPÍTULO UNO. MARCO CONTEXTUAL.....	20
1.1 Educación básica en México	20
1.2 La educación primaria en el Sistema Educativo Nacional (SEN).....	22
1.3 Conceptualización de la inclusión (atención a la diversidad) en el marco del Sistema Educativo Nacional.....	25
1.4 La escuela inclusiva en el nivel primaria.....	26
1.5 La Estrategia Nacional de Inclusión Educativa 2022	29
1.6 Conceptualización de la Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP).....	33
1.7 Descripción de la escuela primaria.....	37
CAPÍTULO DOS. MARCO TEÓRICO.....	39
2.1 Fundamentos del construccionismo social	39
2.2 El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión de las estrategias de inclusión en estudiantes de primaria con Barreras de Aprendizaje.....	42
2.3 Construcción social de la realidad y procesos de construcción de la vida cotidiana	45
2.4 La socialización del mundo	54
2.5 La interacción y lo simbólico en la realidad de la vida cotidiana	57

2.6 La organización escolar y la construcción social del sujeto a partir de sus roles	59
CAPÍTULO TRES. MARCO METODOLÓGICO.....	61
3.1 La perspectiva de investigación cualitativa.....	61
3.2 Estrategia de investigación.....	66
3.2.1 Método Estudio de Casos.	66
3.2.2 Técnicas de investigación: entrevista semiestructurada.....	68
3.2.3 Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada	72
3.2.4 Descripción de objeto empírico (informantes).	76
3.2.5 Acceso al campo.....	77
3.3 Estrategia Analítica.....	79
3.3.1 Estrategia de los datos: codificación	79
3.3.2 Análisis y construcción de categorías.....	81
3.3.3 Elaboración del informe final.....	84
CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	87
4.1 Importancia del concepto de inclusión.....	87
4.2 Importancia del concepto de las BAP.....	90
4.3 Actividades docentes para la atención de la inclusión y las BAP.	94
4.4 El trabajo entre pares.	101
4.5 Desafíos de los docentes para el trabajo con alumnos que presentan BAP.	107
CONCLUSIONES	112
BIBLIOGRAFÍA.....	115

INTRODUCCIÓN

Las Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP) hacen alusión a aquellos obstáculos que dificultan o bloquean el acceso de los estudiantes a la educación. En el caso de México, las BAP representan una problemática real y cotidiana que enfrentan los estudiantes de todos los niveles educativos, y con las que también se enfrentan los docentes, pues son ellos quienes fungen como primer actor de apoyo.

Para el caso de este estudio, la intención de la investigación consistió en tener un acercamiento para recoger y entender las perspectivas creadas por los docentes sobre las estrategias de inclusión como medio para reducir estas barreras. Este tipo de acercamiento es de nuestro interés, puesto que, son los docentes quienes están en contacto directo con los estudiantes, y son ellos, con apoyo de otros actores (como aquellos pertenecientes a las Unidades de Apoyo a la Educación Regular, USAER), quienes pueden detectar estas BAP y sobre todo atenderlas para buscar garantizar el acceso a la educación.

A partir de la construcción de significados que los docentes han creado sobre las estrategias de inclusión se puede entender cómo ellos viven este fenómeno desde su práctica diaria, lo que ofrece una primera comprensión del mismo en el contexto seleccionado, y que permite hacer estudios posteriores que posibiliten comparar esta perspectiva con el discurso oficial o con la perspectiva estudiantil o de los padres de familia, y así tener una visión holística que pueda ayudar a reducir las BAP.

La investigación presenta un enfoque cualitativo, haciendo uso de métodos y técnicas propias de este paradigma, tales como el estudio de caso y las entrevistas semiestructuradas, y es a partir de la información recopilada que se construyen y analizan las categorías necesarias que permiten interpretar las percepciones de los informantes. El estudio está compuesto por cuatro capítulos.

En el primero se presenta información contextual que ayuda a tener una mejor comprensión del tema de investigación, tal como una descripción de la educación básica en México, con énfasis en la educación primaria; además de enfocarse en la

caracterización de dos conceptos centrales: inclusión y Barreras de Aprendizaje y la Participación, a partir de los cuales se deriva el de escuela inclusiva.

En el segundo capítulo el énfasis está puesto en el construccionismo social como marco teórico que permite comprender el fenómeno estudiado a partir de la construcción de significados que los docentes crean desde su propia experiencia y práctica docente, y donde se toma en cuenta también a la institución y sus procesos de institucionalización como base para la comprensión del sujeto a partir de sus roles e interacción social.

En lo que respecta al capítulo tercero, se hace una recapitulación sobre el paradigma de investigación cualitativo para esclarecer que el acercamiento al objeto de estudio se ha centrado en la construcción de significados, rescatando las experiencias, vivencias y trayectorias de los actores, y además se profundiza en dos temas: por una parte, en la estrategia de investigación, que para el caso de este estudio se abordó mediante el estudio de caso y la entrevista semiestructurada y, por la otra, en la estrategia analítica, conformada por la codificación de las entrevistas y, a partir de ella, la construcción de categorías que permitieron su posterior análisis. Los informantes son docentes de la Escuela Primaria Vespertina “Margarita Maza de Juárez”, perteneciente al municipio de Zacatelco, Tlaxcala, institución que brindó las facilidades necesarias para poder desarrollar la presente investigación.

Posteriormente, el cuarto capítulo tiene como fin presentar los resultados de la investigación, a partir de cuatro categorías derivadas de la producción e interpretación del trabajo de campo: el concepto de inclusión, el concepto de las BAP, las actividades docentes para la atención de la inclusión y las BAP, y los desafíos de los docentes y el trabajo entre pares. Si bien las primeras tres categorías resumen la intención inicial de este estudio, la última surge a partir de la información aportada por los docentes, y se analiza debido a la importancia que ellos mismos le dan a partir de sus narrativas.

Finalmente, tras el camino realizado durante la investigación, partiendo de la teoría hasta el acercamiento con la institución y los informantes, la construcción del guion de entrevista y su posterior realización, así como su interpretación y análisis, se

presentan como punto final y dan paso a la conclusión que sintetiza todo el proceso previamente descrito, así como los hallazgos más importantes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Delimitación del tema de investigación

En esta investigación se abordan las estrategias de inclusión con estudiantes de primaria con Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP) específicamente desde las perspectivas de los docentes de educación primaria, ya que el concepto de inclusión surge de la desigualdad económica y social en el modelo de globalización capitalista en el que opera nuestro país (México), por lo que el problema se ha vuelto más apremiante, dejando a aquellas familias con débiles oportunidades de crecimiento económico en una situación de desigualdad muy significativa.

Cuando la educación se estableció como un derecho universal para todos, esta condición se estableció aún más, ya que en las escuelas ubicadas en los mismos contextos especiales se podía ver cómo, a pesar de los esfuerzos, brindar las mismas oportunidades a todos, la falta de recursos humanos y materiales convirtió ese derecho en un problema social que debía abordarse de inmediato. Por lo tanto, es importante subrayar que tanto los países en desarrollo como los países desarrollados, junto con organizaciones mundiales como la UNESCO y la OCDE, se han preocupado y comprometido en la implementación de políticas públicas que conduzcan al desarrollo de leyes inclusivas en sus territorios a todos los ciudadanos del mundo.

La justicia universal significa esto: cada ciudadano del mundo necesita participar en diversas actividades en el contexto escolar, cultural, social o de adaptación en el que se encuentren, respetando siempre su fe, educación, cultura e ideología. Sin embargo, el concepto de inclusión se ha discutido en diversos foros, los cuales, considerando la bibliografía revisada, se puede argumentar que incluyen los factores sociales y educativos. En este sentido, el propósito del desarrollo de este trabajo es centrarse en la educación, cuyo dato importante está dado por el reconocimiento de la educación como un derecho humano y la celebración de acuerdos a este nivel

regional, incluso antes de la agenda global emergente en 1990 de la conferencia Educación para Todos.

Hoy en día, los sistemas educativos del mundo enfrentan el desafío actual de implementar políticas nacionales que garanticen una educación inclusiva y de alta calidad para todos los estudiantes que asisten a escuelas ordinarias, independientemente de sus características personales o sociales. Un enfoque actual para abordar este desafío es confiar en evidencia contextual para informar estas políticas, así como en prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares para dar cabida a la diversidad de los estudiantes.

Según la UNESCO, en 2008 los países participantes en este organismo internacional implementaron una política educativa derivada de la idea de política pública “Educación para Todos” (EPT), cuyo objetivo original era eliminar la desigualdad a partir del sector educativo, explicando el papel de la inclusión en la sociedad y la educación, es decir, en este campo particular, el objetivo era desarrollar escuelas o contextos educativos que acojan y sirvan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su origen social, cultural o características individuales, respondiendo a ellos a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es una escuela donde no existen mecanismos de selección ni discriminación y que modifica sus actividades y propuestas pedagógicas para integrar la diversidad de sus estudiantes y así promover la cohesión social y el sentido de pertenencia, que es uno de los objetivos de la escuela (Fernández, 2013).

Según su entendimiento actual, las escuelas inclusivas deben tener doce principios rectores según la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Deben tener: autonomía progresiva, solidaridad, diversidad, igualdad en la educación, excelencia en la educación, igualdad material, inclusión, inclusión educativa, inclusión intercultural, interés supremo por las niñas, niños y jóvenes, comunicación y flexibilidad curricular.

Todo lo anterior conforma una estructura que la UNESCO (2008) considera para definir a la educación inclusiva, considerándola como un proceso que pretende dar respuesta a la diversidad de los estudiantes aumentando su participación y reduciendo

la exclusión de la educación. Se trata de la presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que se encuentran excluidos por diversas razones o en riesgo de exclusión.

El concepto de educación para todos no significa inclusión. Si bien ambas organizaciones apuntan a garantizar el acceso a la educación, la inclusión requiere acceso a una educación de excelencia, sin discriminación alguna y con equidad, dentro o fuera del sistema escolar, lo que requiere un cambio fundamental en los sistemas educativos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes queden fuera, por lo que debe ser un principio rector de las políticas y programas educativos que la educación sea para todos, no solo para la mayoría que va a la escuela, asistencia, acceso y persistencia en la escuela u otras formas informales. Participación significa que el currículo y las actividades de aprendizaje toman en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, y su opinión se tiene en cuenta a la hora de elaborar decisiones que afectan su vida y desempeño escolar, aquí es necesario concientizar a los docentes del grupo estudiantil que las pequeñas acciones, por insignificantes que parezcan, contienen implícitamente el concepto de involucrar a sus estudiantes, pues al crear en ellos un sentido de pertenencia, indirectamente se transmite el mensaje de qué son y son parte de su contexto escolar y de la sociedad. Los logros indican que todos los estudiantes deben, de acuerdo con sus capacidades, adquirir los aprendizajes incluidos en el currículo escolar, necesarios para su propio desarrollo y socialización, respetando siempre la autonomía, los ritmos y los procesos de cada persona como individuos, lo cual indica lo importante que es comprender y considerar las necesidades de los estudiantes de una manera profesional e informada.

Según la ONU (2019), la verdadera inclusión va más allá del acceso, significa aprender y desarrollar el máximo potencial de cada persona, lo que parece mostrar el gran compromiso de los países participantes a pesar de su diversidad cultural, política y educativa específica. En particular, existen importantes diferencias normativas, curriculares, institucionales y presupuestarias en el desarrollo de la educación (Ruiz et

al, 2019), lo que se refleja en el desarrollo y avance de las cuestiones educativas en estos países en relación con sus sistemas políticos en el presupuesto.

Por consiguiente es necesario preguntarnos: ¿El concepto de inclusión es en realidad un proceso de ayuda, guía y cohesión social que potencializa las habilidades de cada individuo respetando su diversidad de condiciones?, para aquellos sujetos que por alguna circunstancia ajena a ellos, no comparten similitudes ni semejanzas a sus pares en escuelas de educación y que a su vez se inscriben dentro del sistema educativo mexicano que se encuentra constituido bajo una estructura gradual y homogeneizadora.

Para responder a esta pregunta tiene sentido mirar conceptos diferentes y un tanto contradictorios porque, según Arnaiz (2011), la inclusión requiere una visión diferente de la educación, basada en la diversidad, no en la homogeneidad. Una larga tradición de considerar las desviaciones de los criterios normativos, de lo que está por debajo o más allá de lo que es “normal”, y de equipar a las escuelas con los materiales y herramientas para hacer el trabajo significa no sólo lo que se debe hacer, sino también lo que no se debe hacer, ya que es necesario cumplir con las indicaciones establecidas. Por lo demás, esta inclusión ha llevado a la creación de opciones diferentes para quienes son catalogados como diferentes.

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, las diferencias son inherentes a la naturaleza humana, cada niño es único e irrepetible, y son vistas como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje tanto del docente como de su forma de abordarlos en el aula, considerando a la propia sociedad, incluidos los padres, lo que significa que ellos deben ser parte de la educación para todos y no deben ser sometidos a métodos o programas diferentes.

Los estudiantes pueden ingresar a las escuelas primarias, partiendo del principio de inclusión como derecho general y de acuerdo con las normas gubernamentales, en el actual contexto educativo se han presentado diferentes situaciones que se alejan de lo que se pretende lograr con el tema de inclusión dentro de las escuelas.

Por otro lado, la educación especial alcanza a considerarse una preocupación del sistema educativo por encontrar alternativas para cierto tipo de personas con discapacidad, para algunos autores (como Guajardo, 1999) esto implica una separación, derivado del proceso de exclusión de estudiantes de una escuela regular debido a alguna deficiencia física o mental. Porque muy a menudo y como consecuencia de varios factores que influyen, que a su vez se fusionan con la educación regular, faltan los recursos necesarios para satisfacer la demanda de este tipo de población, lo que los deja en una situación claramente desventajosa respecto a otros. Aunque hay quien argumenta que no hay evidencia suficiente para pensar que la existencia de un modelo tradicional de pedagogía especial que apoya prácticas inclusivas no permite avanzar hacia una dirección de enfoque más moderno, creando una escuela donde se incorporen prácticas excluyentes (Slee, 2001: 293).

Según este punto de vista, se puede creer que un estudiante cuyas limitaciones no le permiten continuar su proceso de desarrollo con los demás, es inconscientemente un objeto de invisibilidad y marginación por parte del estudiante, la docencia y la comunidad institucional que lo rodea, al contrario de apoyar la continuidad de su desarrollo académico, representan sólo una condición nociva que promueve el proceso de exclusión, que dista mucho del objetivo de inclusión.

Por ello es importante que las instituciones y organizaciones educativas revisen y regulen constantemente sus valores, organización y prácticas educativas, identificando y atendiendo las barreras que los estudiantes encuentran para la participación y el éxito en el aprendizaje, identificando las estrategias más apropiadas para responder a la diversidad y aprender de la diferencia, y aquí se puntualiza el hecho que, para hacerlo realidad, se necesitan profesionales abiertos, conocedores y colaborativos, basados en sistemas de apoyo, por lo que se requieren profesionales capacitados para tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, prestando especial atención a aquellos que más ayuda necesitan para optimizar su desarrollo y promover su aprendizaje integral (SEP, 2019).

Las actividades pedagógicas de los docentes se refuerzan con el apoyo y recursos necesarios; hay docentes que a la vez reciben apoyo para participar en un

trabajo inclusivo con sus estudiantes: familias, docentes con habilidades especiales y profesionales de otras materias, incluso logran desarrollar el autoaprendizaje, que no es más que una habilidad y la voluntad de aprender y desarrollar algo nuevo sin esperar a que alguien más te diga cómo hacerlo.

El desarrollo profesional de los docentes debe garantizar que todos los estudiantes aprendan al más alto nivel, y esto requiere la adaptación de las ayudas pedagógicas y de aprendizaje a las necesidades y características de cada estudiante. La educación inclusiva y la consideración de la diversidad requieren mejores habilidades profesionales de los docentes, cooperación entre ellos, familias y estudiantes, y proyectos educativos más amplios y flexibles que animen a todos a participar y aprender (SEP, 2019).

Garantizar una educación de calidad para toda la población y desarrollar escuelas que acepten estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y capacidades es un medio eficaz para promover la cohesión social. Sin embargo, el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no es posible sólo a través de la educación, también se necesita la participación social para reconocer factores externos e internos de los sistemas educativos que causan exclusión, discriminación y desigualdad.

No basta con implementar y plasmar en papel la política educativa, es necesario que el bien de la sociedad comience paso a paso y, al mismo tiempo, una campaña de concientización que promueva la comprensión de lo logrado, reconociendo que el proceso de México en la educación inclusiva es largo y difícil de imaginar en un corto período de tiempo. Hoy, el sistema educativo se encuentra en un nuevo modelo educativo iniciado por el gobierno de la república, el cual, visto desde el campo pedagógico y alejado de los objetivos partidistas, ofrece una oportunidad de cambio y mejora profunda no sólo en el campo de la educación, sino también socialmente.

En este sentido, cabe señalar que el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende tomar en cuenta todos los factores mencionados anteriormente, buscando avances significativos en relación a la inclusión escolar. En primer lugar, sin sugerir que son los actores de la educación quienes deben asumir la

responsabilidad de pensar, dar forma, renovar e implementar los requisitos de ese nuevo modelo para que dé frutos. Todo esto sin desconocer que la sociedad tiene un papel principal y hay que reconocer que esta situación se observó con el objetivo de formar un conjunto de factores que se integren y se unan para redefinir la educación inclusiva.

Si no respondemos desde la raíz esta demanda social, nos vemos obligados a hundirnos en una probable reacción sin sentido para los planteamientos de la NEM, lo cual es alarmante de pensar, porque la sociedad ha cambiado de tal manera que hoy en día es cada vez más necesario practicar valores como la empatía, la solidaridad, el respeto, la cooperación, el firme propósito de promover cambios tanto en la escuela como en la sociedad, así como dar cumplimiento al enfoque humanista a partir de la sensibilización y la reflexión de los actores involucrados, sin dejar de lado el papel de cada individuo para desarrollar una sana convivencia en el marco de la legalidad y la humanidad en los diversos ámbitos en dónde se encuentra. Por eso también es importante mirar el concepto de inclusión como una oportunidad de cambio, concepto que abarca y significa mucho más de lo que se pensaba, porque como dice el estratega nacional de educación inclusiva, en la inclusión hay tres factores a considerar: lo político, lo cultural y, sobre todo, lo práctico, lo que se realiza todos los días y considerando los lugares donde se llevan a cabo (SEP, 2019).

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Conocer las perspectivas construidas por los docentes en torno a las estrategias de inclusión implementadas en la atención de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en estudiantes de primaria.

Objetivos Específicos

- Analizar las narraciones de los docentes sobre sus experiencias de inclusión en general y de manera particular en la atención a estudiantes con BAP en primaria.
- Recuperar las estrategias de inclusión que los docentes de primaria implementan en el aula regular para la atención de estudiantes con BAP.

Justificación

Para poder comprender la importancia de abordar el tema de inclusión, es necesario retomar la idea de que vivimos en una sociedad cambiante y, por ende, deben considerarse los contextos, los gobiernos, las herramientas de comunicación y todos los factores que propician que este proceso sea llevado a cabo y que, al mismo tiempo, se desarrolle una nueva concepción del trabajo inclusivo. La problemática que se desenvuelve dentro de instituciones educativas es un reflejo de la sociedad misma, de los hogares en los que viven los estudiantes y de un sistema educativo que pese a las recomendaciones emitidas por diferentes organismos internacionales aun parece tener ciertas complicaciones con relación a este tema.

Un análisis acerca de la inclusión nos lleva a reflexionar para comprender, cómo es que se ha atendido a los estudiantes que presentan una condición diferente a los demás, y lo que se ha hecho en materia legal y social para poder lograrlo, encontrando así múltiples acercamientos al concepto de lo que es inclusión según la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

Por otra parte, en la escuela misma se referencian diferentes elementos que dan cuenta de las áreas de oportunidad en las que se debe poner énfasis, sin dejar de considerar que la inclusión compete a todos los sectores de la sociedad, desde padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y servidores públicos. Muchos de los problemas que se presentan regularmente en el ambiente escolar tienen su origen en el desconocimiento o falta de concientización de todos los que conviven dentro de

estos ambientes. Ante esto es usual encontrarnos con que, en lugar de promover la inclusión nos encontramos con un proceso de exclusión propiciado entonces por los mismos actores educativos, los cuales como se mencionó con anterioridad son los principales promotores de los procesos necesarios y por los cuales debiera darse la igualdad de condiciones y oportunidades.

Sin embargo, al no contarse con las herramientas teóricas y metodológicas, así como, la captación del mismo sistema con asuntos burocráticos, se deja de lado la oportunidad de que se cambie el proceso de enseñanza-aprendizaje, de que la didáctica permita a los docentes comprender la importancia de la misma y reconocer que para lograr una inclusión pragmática y teórica, no es necesario que te lo dicte la norma, sino más bien se trata de una intencionalidad que rinda frutos dentro del aula de clases, que permita a los estudiantes mirar la importancia de querer hacer las cosas para poder objetivarlas.

Debemos tener en claro que el tipo de investigación, así como la ruta teórico metodológica a seguir, nos propone profundizar en lo que los sujetos conocen y construyen acerca de su concepto del mundo, en este caso centrado en la inclusión, pues de esa concepción parte su actuar y su interés por contribuir a que esa “idealización” de inclusión pueda o no lograr avances significativos. De este modo nuestro interés se basa en el conocimiento del pensamiento subjetivo de los individuos quienes se ven directamente inmiscuidos en la práctica y, al mismo tiempo, de su conocimiento objetivo, que se verá reflejado en la acción y práctica dentro de la institución educativa.

Con todo esto no queda más que llevar por delante la ética profesional y la convicción del conocimiento, proceso a través del cual seremos constructores de nuevas condiciones para el logro de objetivos con relación a la investigación y, al mismo tiempo, siendo conocedores de nuevos saberes, para con ello poder contribuir al cambio paradigmático y actitudinal de quien lee lo que aquí se refleja a partir de las relaciones intrapersonales y significados que los sujetos construyen desde la mirada escolar.

CAPÍTULO UNO. MARCO CONTEXTUAL

1.1 Educación básica en México.

En 1992, el sistema educativo nacional (SEN) experimentó importantes cambios debido a la adopción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Primaria (ANMEB), cuyo principal objetivo fue descentralizar el sistema de educación primaria, actualizar el plan de estudios y crear un nuevo sistema educativo, mediante la renovación del material didáctico, implementación de esquemas remunerativos, oportunidades de renovación de pedagogos y participantes en la capacitación, partiendo de la idea de que los docentes de primera línea deben estar preparados para la labor docente, lo que significa también nuevas formas de política social y educativa; de hecho, ciertos fondos, sistemas de evaluación integrados, hicieron obligatoria la educación primaria y ampliaron el calendario escolar. Todo esto es resultado del momento histórico y contextual que atraviesa el país, donde vemos la desestabilización de las necesidades de educación especial y para solucionar estos temas nació esta propuesta de reforma, una de las más importantes en la historia de la educación mexicana.

Debe reconocerse que el objetivo de la política educativa mexicana es satisfacer las necesidades educativas de la población, específicamente de niñas y niños en edad escolar, tal como se definen en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que contiene garantías para la promoción de una educación libre, gratuita y laica. Y, con la ayuda de decretos estatales, garantizar los derechos de los mexicanos. Aquí cabe mencionar que el proceso educativo se refiere a decisiones sobre sus recomendaciones e implementación por parte de actores políticos y autoridades de diferentes niveles.

En este entendido, se busca crear una reflexión del momento que vive el país, lo que ha provocado que la intervención del Estado mexicano se considere un instrumento capaz de satisfacer las necesidades educativas del territorio. Teniendo en cuenta la participación de otros poderes y actores, puesto que, se busca encomendar

y delegar responsabilidades a diversos organismos autónomos que puedan contribuir a la implementación de nuevas políticas nacionales y la resolución de sus propios problemas.

Respecto a la educación formal, el sistema educativo de nivel básico se encuentra estructurado de la siguiente manera:

- Educación inicial: tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los niños con edades desde los 43 días de nacidos hasta los 3 años 11 meses. No es obligatorio e incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos, ya que se enfoca en la atención y la satisfacción de las necesidades que tienen los niños desde el nacimiento. Este servicio se brinda en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada. La última se implementa en sesiones semanales grupales; proporciona orientación y apoyo a las madres y padres de familias de los menores de 0 a 4 años; fomenta los cambios culturales en torno a la infancia, la igualdad de género y la participación de los hombres en la atención y cuidados de las niñas y los niños, y es impartida por el agente educativo correspondiente a partir incluso de las propias prácticas de crianza.
- Preescolar: en este nivel asisten niños de 3 a 5 años con 11 meses de edad, con el propósito de que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje y que, paulatinamente, desarrollen su afectividad, adquieran confianza para expresarse, desarrollen el gusto por la lectura, utilicen el razonamiento matemático, se interesen en la observación de fenómenos naturales, adquieran valores y principios indispensables para la convivencia, usen su imaginación, sean creativos, posean iniciativa para expresarse con lenguajes artísticos y mejoren sus habilidades de coordinación y desplazamiento.
- Primaria: este nivel consta de seis grados, en los cuales, los niños y niñas entre 6 a 14 años de edad aprenden a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas. Al concluir este nivel se acredita

mediante un certificado oficial que constituye un requisito indispensable para ingresar a la secundaria.

- Secundaria: se imparte en tres grados y da cobertura a jóvenes de 13 a 15 años. La finalidad de la educación secundaria es que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en humanidades, ciencias, razonamiento matemático, tecnología, así como el desarrollo de hábitos de lectura, de estudio y de trabajo en equipo que los prepararán para su incorporación a estudios posteriores, inserción laboral y para el aprendizaje a lo largo de la vida. Su conclusión también se acredita mediante certificado oficial que es requisito imprescindible para ingresar a la Educación Media Superior (SEP, 2015).

El principal objetivo del sistema educativo nacional es proporcionar una formación integral a los estudiantes en edades tempranas, que les permita desarrollar habilidades, conocimientos y valores para su vida personal y social.

1.2 La educación primaria en el Sistema Educativo Nacional (SEN)

La educación primaria en México se caracteriza por ser la etapa donde niños y niñas cursan el nivel de educación básica, cuya edad general oscila entre los seis y catorce años. En el segundo nivel de la Educación Básica, aprenden a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas. Se atienden a niños en situación de riesgo y a jóvenes y adultos de más de 15 años que no han iniciado o concluido su Educación Primaria. Según la SEP (2006), el servicio se ofrece en escuelas públicas y privadas, por medio de:

- Escuela Primaria General: se cursa en 6 años en planteles que brindan conocimientos básicos de español, matemáticas y científicos, en horarios matutino (8:00 a 13:00 horas) y vespertino (14:00 a 18:00 horas).

- Escuela Primaria de Tiempo Completo: con o sin servicio de alimentación. Se atiende a estudiantes que requieren una estancia escolar prolongada (dos horarios de funcionamiento: de 8:00 a 14:30 y de 8:00 a 16:00 horas); los conocimientos básicos, se complementan con actividades relacionadas con la lectura y la escritura, desafíos matemáticos, el arte y la cultura, el idioma inglés y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Internado y Escuela de Participación Social: atienden a población infantil en situación de desventaja (debido a factores como la desintegración familiar, la marginalidad, la escasez de recursos, entre otros). En los Internados, los estudiantes permanecen todo el día, de lunes a viernes; en las Escuelas de Participación Social asisten en un horario de 6:45 a 17:00 horas. En ambos espacios reciben además del servicio educativo, el servicio asistencial que incluye alimentación, uniformes y útiles escolares.
- Programa SEAP 9-14: este Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria que se imparte en las primarias generales, está dirigido a la población de 9 a 14 años, en situación vulnerable, y que presenta un rezago escolar en edad y grado. Se cursa en 3 ciclos escolares. Para ingresar a Primaria hay que cubrir los siguientes requisitos: tener 6 años cumplidos al 31 de diciembre del año en que inicia el ciclo escolar y haber cursado 3er. grado de Preescolar; la preinscripción se hace en febrero, en la escuela de preferencia y las asignaciones se dan a conocer en junio.

La reforma del Estado y la reconfiguración del sistema económico representan el marco de la transformación del sistema educativo. En México, estas reformas, prefiguradas en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se intensificaron con Carlos Salinas (1988-1994) al identificarse como componentes de un amplio proceso de modernización social, económica y política (Poder Ejecutivo federal, 1989). La modernización educativa anunciada por el presidente Salinas (1989) se insertó, como se dijo, en el contexto de la reforma del Estado y los cambios acelerados en la economía. Después de décadas de manejo centralizado, el sistema educativo mexicano inició una etapa nueva en su desarrollo, en particular en su servicio de tipo

básico que integra los niveles de educación preescolar (tres a cinco años), primaria (seis a doce) y secundaria (doce a catorce), así como en la formación inicial y en servicio de los docentes de educación básica. El aseguramiento de estos servicios educativos era un deber jurídico del Estado mexicano como respuesta al derecho a la educación (Zorrilla, 2002).

Para reforzar las acciones propuestas por el Estado se han presentado nuevos planes y programas de estudio, por lo que, la reforma educativa vigente se centró en la excelencia educativa, con equidad e inclusión. Por ello, se establece desde la Ley General de Educación que el calendario escolar debía incluir doscientos días efectivos de clase, veinte días más respecto de la norma anterior. Esta disposición debe cumplirse en cada entidad federativa independientemente de los días de asueto que se otorguen por celebraciones locales. Esta decisión ha tenido efectos importantes en el diseño del calendario escolar, pues cada escuela deberá darle cumplimiento.

Además, la reforma ha implicado la necesidad de mayores inversiones, en materia de construcción, se promovió la descentralización del gasto y se logró que la totalidad del presupuesto federal para edificación de espacios escolares se ejerza por los estados y los municipios. En materia de equipamiento de escuelas, se ha dado un fuerte impulso a la introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que han fortalecido la educación a distancia a través de programas como la Red Edusat (televisión) que apoya la telesecundaria, telebachillerato y la actualización de docentes, la Red Escolar (aulas multimedia en escuelas de educación secundaria) y el Programa Enciclomedia (en 5° y 6° grados de primaria). Se debe mencionar también el programa federal de dotación de bibliotecas de aula y de escuela. (Zorrilla y Barba, 2008)

Por otro lado, los indicadores de evaluaciones tradicionales, derivados de la estadística escolar, se han desarrollado a partir de mecanismos de medición del desempeño de los docentes y del logro académico de los estudiantes, como respuesta a postulados de la calidad de la educación difundidos desde 1988 y frente a distintas exigencias sociales de rendición de cuentas que aún siguen construyéndose.

1.3 Conceptualización de la inclusión (atención a la diversidad) en el marco del Sistema Educativo Nacional

En los últimos años, el concepto de inclusión ha recibido especial atención en el contexto de la educación latinoamericana, por lo que México no es la excepción, estando presente en cada vez más áreas gubernamentales y en el discurso político. El diseño del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educativas (enseñanza, métodos, planes de estudio, etc.), sino también la idea de exclusión e invisibilidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

La educación inclusiva es un tema abordado ampliamente, partiendo desde declaraciones ideológicas y posicionamientos teóricos hasta las actuales políticas estatales encaminadas a adaptar los programas y proyectos de estudio a las nuevas necesidades de la sociedad y para cualquiera que planea estudiar en México. Bajo esta propuesta, en general, se ofrecen oportunidades en igualdad de condiciones para individuos con respecto a su desarrollo académico, por lo que, la nueva política educativa pretende asegurar que, siendo la inclusión un derecho universal, el gobierno mexicano garantice este derecho a todos los mexicanos y puedan asistir a la escuela.

Desde hace varias décadas, la inclusión ha comenzado a integrarse en los ámbitos educativos formales y considerados “regulares” al punto de incorporar a todos los estudiantes independientemente de su estatus físico, cognitivo, académico o social (Gutiérrez y Martínez-Fernández, 2020; Liu, 2020), por lo tanto, el tema de la educación inclusiva está presente en la agenda educativa, con el fin de crear igualdad de condiciones y prevenir la discriminación.

Como resultados de esa implementación y para que esto sea posible hubo necesidad de revisar los artículos 1° y 3° de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos con la finalidad de implementar políticas públicas, sociales y educativas para su reforma y poder así hacer real las nuevas disposiciones.

La Ley General de Educación es el documento donde se hace explícita referencia a temas de diversidad, equidad e inclusión, estableciendo la atención

preferencial de los estudiantes que presentan NEE, señalando la importancia de que accedan al currículo nacional, determinando realizar en las escuelas una flexibilización curricular, al tiempo que también se hace necesaria la integración de estos estudiantes a la escuela regular. Con ello se pretende que, el tema de la inclusión sea una realidad y poco a poco dejar de lado la idea de la escuela exclusiva para estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, Foutoul y Fierro (2011) señalan en sus investigaciones que existe una serie de prácticas de discriminación y exclusión en las aulas escolares, donde los estudiantes no reciben un trato justo por parte de sus profesores, en relación a las oportunidades de aprendizaje y la evaluación. Situación que aumenta la desigualdad social e impacto en la vida de cada estudiante. Por estos motivos, cada unidad educativa debe reflexionar constantemente sobre sus normativas y prácticas escolares, tanto a nivel macro como micro, pues es en la cotidianidad donde se evidencian procesos de exclusión o elementos que obstaculizan una educación inclusiva, equitativa y participativa y donde se respeten las diferencias e individualidades.

1.4 La escuela inclusiva en el nivel primaria

Como parte de la Nueva Estrategia de Educación Inclusiva implementada en nuestro país, se plantea en este apartado el objetivo de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), que se refiere a poder convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional (SEN) caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Es por ello que, la sugerencia a las instituciones de educación es que se implemente la ENEI tomando en cuenta criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género. Para ello, se han presentado doce principios rectores que van desde la autonomía progresiva al ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes a la flexibilidad curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional, con el fin de ajustar los procesos educativos a las necesidades de los educandos para que estos sean utilizados en los planteles, escuelas y localidades. A continuación, se hace un listado de los diversos componentes y sus 10 ejes estratégicos:

Los componentes propuestos son los siguientes:

- Armonización legislativa. Actualización de las normas.
- Planeación participativa.
- Diagnósticos con información nominal y georreferenciada.
- Gasto equitativo para la inclusión.
- Formación docente.
- Proyecto escolar para la inclusión.
- Participación y cambio cultural.
- Entornos inclusivos.
- Estrategias de evaluación para la educación inclusiva.
- Gobernanza.

Mientras que, los ejes rectores son los que a continuación se presentan, incluyendo las acciones a realizar, las metas, los instrumentos de medición y las dependencias y áreas responsables de su diseño e implementación y son:

1. Armonización legislativa y normativa.
2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo.
3. Formación de los agentes educativos.
4. Sistema integral de información para la educación inclusiva.

5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación.

6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.

Las tres primeras acepciones tienen en común que refieren la atención a colectivos específicos y su incorporación a los centros escolares generales o “regulares”. El foco está puesto en los colectivos a integrar.

La cuarta acepción, en cambio, defiende el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a todo educando, independientemente de sus características o condiciones personales. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad, la dignidad y derechos de todas las personas, el respeto a las diferencias, la valoración de cada uno de los estudiantes, la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas que inhiben la adecuada atención a la diversidad de necesidades de los educandos y su participación, el combate a cualquier forma de discriminación, el compromiso con el éxito escolar de los estudiantes y el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales. Esta acepción permite hablar, ya no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva que es el ámbito en el que se pretende inscribir este trabajo.

El postulado central aquí es que, en lugar de desarrollar sistemas y escuelas separadas para estudiantes con necesidades educativas específicas es necesario un enfoque muy distinto, que vea la diferencia como algo natural y positivo y que intente desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad y que requiere de la participación activa y consiente de toda la sociedad en general.

El núcleo de este planteamiento es el postulado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que como se ha dicho es uno de los organismos internacionales que más énfasis ha hecho con respecto a la educación inclusiva en el sentido de que cada niña y niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias: “... si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994: viii).

1.5 La Estrategia Nacional de Inclusión Educativa 2022.

El gobierno de la República propuso un nuevo concepto de inclusión desde el periodo gubernamental anterior, por ello se planeó una reforma denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM) que, como mencionamos antes, es un nuevo modelo educativo que rige en nuestro país desde hace al menos cuatro años.

Según el documento oficial, su enfoque está recogido en diversos textos políticos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE) y Nueva Escuela Mexicana (NEM), que presentan diferentes políticas impulsadas por las estrategias nacionales de la federación, una de ellas es la educación inclusiva, cuyo núcleo es poder hacer más holístico el paradigma de la práctica educativa en sentido pedagógico.

La reforma del artículo 3° de la Constitución estipula que la educación brindada por el Estado debe ser: “obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 2019: 1). Por su parte, las instituciones educativas manifestaron que la NEM también debe ser nacional, democrática, humanista, justa, inclusiva, vanguardista, transcultural e inclusiva. También manifiestan que están interesados en desarrollar una propuesta pedagógica coherente que pueda incidir en el aprendizaje de todos los estudiantes del sistema educativo nacional (SEB, 2019).

De igual manera, la reforma desde la LGE (DOF, 2019) fortalece la educación bajo criterios distintos. Estos criterios considerados desde la propia Constitución ya señalan que la educación inclusiva debe tener en cuenta necesidades, habilidades, metas, objetivos, actividades, instrumentos de medición y responsables, los cuales, en conjunto, conforman acuerdos, principios y documentos normativos que determinan las políticas de educación inclusiva.

Con base en tales lineamientos, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) pretende hacer de los docentes de educación especial “un sistema inclusivo, flexible y relevante que promueva la progresión, retención, aprendizaje, participación y egreso de niñas, niños y jóvenes de todo el país”, en su amplia diversidad, en

igualdad de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019: 5). La ENEI se basa en 12 principios, 11 componentes y 6 ejes rectores, el último de los cuales corresponde al desempeño, las condiciones, los estilos y los ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes, así mismo, eliminar todas las condiciones de exclusión, discriminación y de todo tipo de Barrera al Aprendizaje y Participación (BAP).

Por lo tanto, la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva se basa en la reforma del Artículo 3° de acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se sientan las bases para garantizar que nadie quede excluido del sistema de educación pública, y donde las niñas, niños y jóvenes sean el centro, para que los estudiantes alcancen el máximo logro.

Independientemente del punto de partida de sus estudios, su camino hacia la educación obligatoria y la finalización de estos se ve facilitado por el desarrollo de la personalidad, las habilidades, el pensamiento crítico y la creatividad. Poner primero el valor de cada estudiante y generar cambios: políticas públicas, culturas y prácticas pedagógicas en beneficio de los estudiantes, su finalidad es el desarrollo integral del individuo, respetando su autonomía y el proceso, cuya finalidad debe ser su propio bienestar, así como la integración y cooperación con la sociedad.

Para comprender el concepto de educación inclusiva es necesario afirmar que “La educación inclusiva es un enfoque educativo que tiene como objetivo garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales”. En el contexto de la educación básica, los fundamentos de la educación inclusiva se basan en la idea de que todas las personas tienen derecho a una educación de alta calidad que les permita desarrollar todo su potencial.

Algunos de los principios básicos de la educación inclusiva son los siguientes:

- La atención a todos los estudiantes en función de sus características.
- El impulso de la igualdad de oportunidades con base en la solidaridad y al fomento de la participación.

- La coordinación de todas las personas que participan en la educación: padres, profesores, medios de comunicación, etc.

Desde hace tiempo, la educación inclusiva en México también se enfoca en eliminar barreras al aprendizaje y a la participación y crear ambientes educativos que sean accesibles y acogedores para todos los estudiantes (SEP, 2013), por lo que, en los documentos actuales se comprende el funcionamiento de la estructura educativa, desde la educación denominada básica destacando la participación de la sociedad como un factor constructivo e influyente para permitir el proceso educativo e inclusivo. También se enmarca la importancia de la participación, tanto del gobierno como de las instituciones educativas para que puedan implementar tales disposiciones.

En la actualidad, a pesar de los múltiples argumentos por la inclusión en el discurso educacional por parte de diferentes organismos, instancias y aparatos gubernamentales, tanto internacionales como nacionales y estatales, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños y niñas dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema debatido y controvertido, pues aún no hay claridad en la forma o procedimiento para poder llevar a cabo este proceso, sobre todo por los múltiples casos con diferentes características de los estudiantes y las precariedades de infraestructura que hay en las escuelas, lo que ha llevado a la NEM a establecer criterios generales que deberán contextualizarse en cada organización escolar.

Para poner en perspectiva esta situación, un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades de los estudiantes. De igual manera, se le mira como el sujeto que propicia una enseñanza, pues son ellos quienes se enfrentan con las vivencias reales del día a día, de ciclo con ciclo y con la diversidad de estudiantes de la que tanto se habla. Son ellos quienes, en su interés por atender estas necesidades, intentan hacer un trabajo normativo que propicia en muchas ocasiones que llegue un estado de confusión a la hora de implementar técnicas, estrategias o hacer sus implementaciones curriculares. Sin embargo, por otro lado, están también quienes fracasan en el intento de ayuda al estudiante y se convierten entonces en obstáculos,

manifestándose condiciones de desventaja de los estudiantes quienes por factores ajenos a su voluntad se ven envueltos en situaciones adversas que frenan su desarrollo académico.

Hablar de la diversidad de los estudiantes en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos lo hace a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de los estudiantes obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos y cuyo dominio nos supone como profesionales de la enseñanza, aunque priorizando ahora una enseñanza más individualizada.

Alegre (2010) realiza una nueva aportación al describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad de los estudiantes: capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías activas al estudiante y la de planear.

Estamos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de la educación primaria, se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los estudiantes y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.

- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Lo que al final implica una participación permanente y de atención a partir de las características que presentan los estudiantes y sus contextos institucionales y de pertenencia, incluyendo modificaciones curriculares y estratégicas que intervengan significativa e integralmente en el aprendizaje de los estudiantes.

1.6 Conceptualización de la Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP).

Las Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP) son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. En este sentido, las BAP se encuentran en la interacción que hay entre el alumno y su contexto, como lo señalan Booth y Ainscow (2015: 44):

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales.

En consecuencia, son obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación. Según Booth (2000) se introduce el término “barreras al aprendizaje y la participación” en lugar de necesidades educativas especiales para referirse a las dificultades a las que se enfrenta cada estudiante. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción de los estudiantes y su contexto; las personas, políticas, instituciones, culturas y condiciones sociales y económicas que afectan sus vidas.

Por otro lado, el término “estudiantes con necesidades educativas especiales” se refiere a aquellos que actúan de acuerdo con criterios y estándares normativos

establecidos en todos los países. En muchos países, este término se utiliza como sinónimo de personas con discapacidad, mientras que en otros se considera que los estudiantes con discapacidades de aprendizaje sin discapacidades necesitan recursos y asistencia adicionales. El término “discapacidad” proviene del departamento de salud y en este texto se refiere a las barreras a la participación de los estudiantes, discapacidades o enfermedades.

Así mismo, América Latina se caracteriza por una alta desigualdad, marginación y fragmentación, a pesar de la gran expansión de la educación y de los esfuerzos realizados, en la educación existe desigualdad, dependiendo de diversos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales de los estudiantes, debido al modelo homogeneizador de sistemas seductores. Una mayor igualdad es un factor clave para lograr alcanzar el desarrollo, la integración social y se fundamenta en el respeto y valoración de la diversidad de la cultura de paz. Por eso es necesario avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas en términos de educación y diversidad y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la UNESCO (1994), las necesidades especiales significan que todas las escuelas aceptan a todos los niños, independientemente de sus circunstancias personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien educados, niños de la calle, minorías étnicas, lingüísticas o culturales de zonas desfavorecidas o marginales, que representan un gran desafío para los sistemas educativos.

La inclusión no se trata solo del acceso a las escuelas de comunes para estudiantes con discapacidad, sino también de eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque sus diferencias no son consideradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diferentes grupos sociales, étnicos y culturales tienen diferentes normas, valores, creencias y formas de comportarse que normalmente no forman parte de la cultura escolar; lo que puede limitar sus oportunidades de aprender y participar o conducir a la exclusión y la discriminación.

La provisión del plan de estudios, incluida la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula y las expectativas de los profesores son factores que

pueden obstaculizar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes y su participación en el aprendizaje.

Dentro de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras de aprendizaje y la participación se encuentran los siguientes:

- **El aula:** dentro de la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula; por tanto, es el primer contexto en el cual se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación. El aula es el espacio en donde se conjuntan procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboración, redes, entre otros.
- **La escuela:** la transformación de las escuelas en centros inclusivos requiere de un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren desde la organización hasta los mecanismos de trabajo colaborativo. El tipo de escuela que se tenga y la dinámica que se establezca entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia determinará en gran medida los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.
- **La familia:** la participación, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el alumno/a puede estar generando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar, sea cual sea la conformación de esta, es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela misma.
- **La comunidad:** uno de los contextos que pueden estar fuera del alcance de las y los docentes es la comunidad en general; no obstante, se requieren procesos de gestión y vinculación para detectar y eliminar las barreras que puedan generarse en este ámbito. El entorno social, económico y cultural que rodea el centro escolar, y por ende a la población de los estudiantes puede determinar las posibilidades de desarrollo de estos (SEP, 2023).

Transformar el sistema educativo y el conjunto de los centros educativos requiere establecer nuevos referentes en cuanto a políticas, culturas y prácticas pedagógicas, entre otras, identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

(BAP) que se agrupan bajo cuatro grandes categorías: estructurales, normativas, didácticas y actitudinales, lo que facilita la identificación de los actores responsables de removerlas dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN):

Estructurales	Normativas	Didácticas	Actitudinales
▪ Trabajar en clase con niveles de aprendizaje estandarizados. ▪ Negar la atención a los estudiantes por no contar con los recursos materiales o humanos en la escuela. ▪ Pensar que sólo pueden atenderse a estudiantes con discapacidad o aptitudes sobresalientes en instituciones externas.	▪ Evaluaciones no diversificadas. ▪ Organización del centro escolar que favorece la exclusión. ▪ Procesos de gestión poco incluyentes. ▪ Reglamentos que no consideran la diversidad.	▪ Falta de metodologías didácticas diversificadas. ▪ Ausencia de una enseñanza flexible. ▪ Falta de vinculación con especialistas o tutores, familias y sociedad. ▪ No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula, incluso desde la organización del mobiliario escolar.	▪ Segregación de estudiantes. ▪ Prejuicios hacia determinados estudiantes. ▪ Estereotipos. ▪ Sobreprotección debido a condiciones propias de estudiantes. ▪ Exclusión por rendimiento.

Fuente: SEP (2023).

Ainscow (2000), destaca que para minimizarlas o eliminarlas es necesario reconocerlas, crear conciencia y emprender acción desde las dimensiones para la educación inclusiva, mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las relaciones, valores y creencias de la comunidad escolar?
- ¿Cómo se encuentra conformado el sistema para responder a la diversidad de mi escuela?
- ¿De qué manera se reflejan las culturas y prácticas inclusivas en mi escuela?
- ¿Qué logros se obtuvieron?
- ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentaron?
- ¿Qué acciones se encuentran pendientes?

- ¿Se realizó un trabajo colaborativo entre todo el colectivo escolar y su comunidad?
- ¿Las acciones planteadas fueron realistas para las posibilidades de la escuela?
- ¿Se avanzó en la valoración a la diversidad entre el estudiantado?

Se revisarán los avances analizando el tiempo establecido contra el que se tomó para lograrlo y el nivel de cumplimiento de los mismos. No se debe olvidar incluir a toda la comunidad escolar en estas evaluaciones, las cuales se volverán permanentes. Las evidencias se podrán documentar como se considere pertinente, sea a través de materiales multimedia, informes, cuestionarios aplicados, entre otros.

Existen diferentes tipos de barreras para el aprendizaje y se pueden presentar en cualquier nivel, desde preescolar, primaria y secundaria, hasta los niveles medio superior y superior. Por ello es importante que todos los actores educativos participen y contribuyan para lograr que las escuelas se tornen en espacios verdaderamente inclusivos.

1.7 Descripción de la escuela primaria.

La escuela Esc. Prim. Vesp. “Margarita Maza de Juárez”, se encuentra ubicada en la comunidad de Zacatelco, Tlaxcala. La escuela fue fundada el 15 de octubre de 1973, ubicada en Av. Hidalgo #38 Sección tercera Guardia, Zacatelco.

Su infraestructura se encuentra conformada por seis aulas que corresponden a los seis grados de educación primaria, un aula para lengua extranjera, un aula compartida para la biblioteca y para los docentes de la Unidad de Servicio en Apoyo a la Educación Regular (USAER), una oficina administrativa; dirección y coordinación académica, sanitarios ambos sexos, bodega y patio cívico.

Además de brindar atención a 118 estudiantes, de los que 58 son niñas y 60 niños, también posee una plantilla de 6 docentes frente a grupo, cuyos perfiles son: normal básica, licenciatura en educación primaria, maestría en educación y maestría en desarrollo del potencial humano.

En esta institución desarrollan actividades como el del programa de cultivo escolar, en donde se les enseña como es el proceso de siembra hasta el corte de la cosecha. También, hay un taller de canto, en el cual se enseñan cánticos en lengua náhuatl y lenguaje de señas.

Aquí cabe destacar que carece de elementos imprescindibles para los estudiantes que presentan una condición diferente con relación a sus compañeros (BAP), Déficit Intelectual, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA). Sin embargo, es demasiada la demanda que sin duda y tomando como referencia los avances del Sistema Educativo con relación al tema de inclusión y la erradicación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación se hace necesario dentro de la institución.

CAPÍTULO DOS. MARCO TEÓRICO

2.1 Fundamentos del construccionismo social.

El construccionismo social es un abordaje representativo auténtico del pensamiento posmoderno. El pensamiento de la posmodernidad se configura como un paraguas paradigmático (Grandesso, 2008), que se manifiesta en un conjunto de principios y derivaciones prácticas organizadas por los enfoques constructivistas y construccionista social.

El Construccionismo reúne un conjunto de contribuciones teóricas (teorías, narrativas, prácticas colaborativas y procesos reflexivos) que han contribuido principalmente con la psicología social, y más recientemente surgen como aporte a la psicoterapia en general. Los críticos posmodernos valorizan las conexiones entre las personas y se basan en la creencia de que las interpretaciones y las intervenciones no ocurren a menudo, y que confirmar el significado de las personas es el punto alto de dicha propuesta (Anderson, 1990; Gergen, 1985, 1996, 1999, 2006; Grandesso, 2000; Rasera & Japur, 2005, 2007).

El construccionismo social surge en medio de un conjunto complejo de propuestas teóricas de las ciencias humanas en la contemporaneidad. Este abordaje se constituye como movimiento de crítica a la psicología social “modernista” y se fundamenta principalmente a partir de Kenneth Gergen. El pensamiento posmoderno y las ideas construccionistas sociales se aplican a las prácticas terapéuticas, psicosociales, en la enseñanza, en el consultorio y en la organización (Gergen, 1996; Gergen & Gergen, 2010; Shotter & Lannamann, 2002).

La postura posmoderna que acompaña los cambios paradigmáticos en los fines del siglo XX se caracteriza por ser generadora y creadora de una nueva comprensión y direccionalidad. La principal cuestión que señalan varios teóricos (Anderson, 1990, 2010; Gergen, 1985, 1996, 1999, 2006; Grandesso, 2000, 2002, 2008; Omer, 1997, 2011; Rasera & Japur, 2005, 2007; Shotter, 1993a; White & Epston, 1993; White, 1994,

2002) es la metáfora del aprender hablando la lengua de quienes están siendo escuchados. La máxima de esa postura es “escuchar para comprender”. De esta manera, se postula una posición de construcción mutua de un conocimiento significativo para los involucrados en la acción, en donde el sentido de autoría y la importancia de las formas especiales introducidas en los diálogos y los procesos son más significativo que los resultados.

El lenguaje y el conocimiento son entidades dinámicas, en constante construcción y reinterpretación. La hermenéutica contemporánea, construcción social y teoría narrativa nos ofrecen subsidios para la organización de las experiencias vividas y la evolución del sistema terapéutico, destacando los sistemas lingüísticos, las narrativas, la conversación, el diálogo, las historias, el significado y la cultura. De esta forma, se construyen no solo los cambios, sino también el individuo y su contexto, así como un discurso de potencialidades y de construcción de realidades futuras. Los sistemas lingüísticos, organizados entre transacciones de protagonistas y negociados entre las redes conceptuales de las personas, confirman distintas formas de estar en el mundo, mientras rechazan o evitan otras.

Asimismo, estos sistemas posibilitan que determinadas descripciones del sí mismo se modelen, creando un camino de reflexión hacia un conocimiento especialmente activo, construido en vez de ser descubierto. Ese sendero epistémico se considera una práctica crítica de lo social y de lo sociocultural, ordinario y cotidiano; y se constituye como una micropolítica, que opera, negocia y regula un poder constitutivo que busca el no ejercicio opresivo de un grupo privilegiado sobre los demás. Asimismo, esta práctica es una experiencia sociocultural positiva, formadora y no restrictiva o represiva. Es una construcción de sentidos con propuestas de nuevas metáforas y discursos alternativos para la descripción de lo vivido (Grandesso, 2002; Pakman, 2011; Rasera & Japur, 2007).

El Construccinismo Social nació y se estableció en el campo académico norteamericano, comenzando en la década de 1970, cuando el Conductismo y sus presupuestos ontológicos y metodológicos se veían cuestionados. Gergen en 1973 fue uno de los cuestionadores con su crítica historicista a la psicología social en sus obras

Social Psychology as History (1973) y The Social Constructionist Movement in Modern Psychology (1985), las cuales se han constituido como los marcos iniciales del Construccinismo Social. El autor considera que el esfuerzo para construir leyes generales para el comportamiento social es equivocado y adopta una postura relativista. De esta forma, define al construccionismo social como un movimiento, un intento de disolver el objeto tradicional de la psicología, sustituyendo la realidad de la mente y del comportamiento, por convenciones y recursos lingüísticos con una reflexión histórica y contextual como centro de la actividad en la psicología.

Para Gergen (1985: 266) “el construccionismo social concibe el discurso sobre el mundo no como un reflejo o un mapa del mundo, sino como un producto de la interacción social”. El Construccinismo Social se considera un movimiento que apunta a la discusión de una ética y una política relacional, existente en el grupo familiar y en los demás grupos. Su dimensión ética enfatiza la importancia de las relaciones sociales como espacio de construcción del mundo. La realidad es siempre representada a partir de un punto de vista cultural y un lenguaje particular. Aunque la realidad de la palabra, como es el caso de cualquier signo, resida entre individuos, la palabra, al mismo tiempo, se produce por medio del mismo organismo específico, sin cualquier recurso, cualquier equipamiento o cualquier otro tipo de material extracorpóreo (Shotter & Lannamann, 2002).

Al referirse a las principales características epistemológicas y ontológicas del Construccinismo Social, Gergen (1999) apunta cuatro cuestiones esenciales: (i) conocer el mundo por la historia y por la cultura; (ii) tener en cuenta la interacción entre las personas; (iii) la relación entre conocimiento y acción; y (iv) el realce de una postura crítica y reflexiva como producción del conocimiento. Se percibe entonces que este abordaje cuestiona realidades y valores de la vida cotidiana e implica descubrir la estructura interna de los significados, construyendo significados compartidos. No hay verdades para verificar, sino significados relevantes para cada persona, lo que confirma que la búsqueda de la verdad se basa en la diversidad de sus manifestaciones y nunca se revela en su totalidad. Por lo tanto, es necesario que se problematice el fenómeno revelado para que sea mejor comprendido.

2.2 El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión de las estrategias de inclusión en estudiantes de primaria con Barreras de Aprendizaje.

El construccionismo social favorece la construcción de nuevas narrativas, ofrece condiciones de reinterpretación de vivencias ayudando a las personas a ingresar en un relato más positivo de sus vidas y de su identidad. Al narrar historias de sus estrategias implementadas con estudiantes de primaria con BAP, los docentes conocen y perciben nuevas secuencias narrativas, hallando una pauta de sentido que corresponde al momento vivido. Estas conversaciones especiales incitan a la construcción de una nueva narrativa, invitando a la toma de una postura reflexiva y crítica en relación con las Barreras del aprendizaje y la Participación (BaP).

Conforme a lo expuesto, se busca comprender qué es el construccionismo social y sus implicaciones como un proceso de auto reflexión, organizado alrededor de los conceptos de construcción mutua, tanto de los problemas como de las soluciones. Este abordaje es considerado un espacio ideal para que los docentes expongan sus narrativas, explorando nuevos significados y sentidos sobre lo que viven, ya que es en los contextos relacionales donde las personas construyen sus comprensiones sobre la realidad que las rodea y sobre sí mismas, organizando nuevas construcciones y nuevos arreglos lingüísticos. Al explorar un nuevo enfoque narrativo para sus vivencias, se posibilita el surgimiento de relatos alternativos que ayudan en la comprensión de esas vivencias.

El modo que utilizan los docentes para expresar sus experiencias vividas es moldeado por los significados atribuidos a las estrategias que implementan con estudiantes con BAP. La forma de expresión confirma el significado, de tal manera que, al analizarse la naturaleza de las expresiones de implementación, estas se deben considerar como unidades de sentido, es decir, como un texto. Texto es un conjunto de palabras con autoría identificada, con forma y contenido original, con una finalidad discursiva que produce efecto sobre las personas involucradas y demás individuos que participan a la red discursiva. Según Bakhtin (1952-1953; citado en Ponzio, 2010) el texto tiene tres dimensiones: producto, proceso y productor. El texto comprende un

enunciado único y particular, es visto como una unidad básica de comunicación y posibilita la construcción de sentidos sobre la realidad, constituyéndose en un contexto dinámico de la relación social delimitada por un espacio histórico-cultural.

El lenguaje se ha desarrollado históricamente para servir al pensamiento participante y solo recientemente ha empezado a servir al pensamiento abstracto. En todos los momentos, sea de la palabra concepto o de la palabra entonación, esta es plena, única, y responsablemente significativa. Puede ser la verdad privada, subjetiva y fortuita. El existir, evento irrepetible y singular, además del acto del que participa, no define la plena adecuación, aunque ella permanezca como un fin. Por lo tanto, texto es un conjunto de palabras con autoría identificada, con forma, contenido original y con finalidad discursiva, que produce un efecto sobre las personas y sobre los demás que participan de la red discursiva.

Según Bakhtin (1952-1953; citado por Ponzio, 2010), el existir de un evento real, que se vive y se proyecta en tonos emotivos volitivos, tiene una correspondencia con un centro único de responsabilidad, y se determina en su sentido de evento singular grave, necesario, en la verdad privada, no en sí mismo, sino en correspondencia directa con la singularidad de cada uno. El evento, necesariamente, es determinado por cada uno, desde su lugar de existencia. Así, cada uno tiene razón en su propio lugar, no como una razón subjetiva, pero responsable.

Es sabido que las soluciones se encuentran mutuamente cuando se presta atención al texto y al interlocutor, siendo el punto de vista narrativo inclusivo. A medida que la persona narra sus historias compuestas de sentimientos, sensaciones y argumentos, avanza con articulaciones y experiencias sobre otras maneras de ser y de pensar, con valores, compromisos y creencias para arribar relatos alternativos de vida. La postura inclusiva del construccionismo social posibilita a aquel que acompaña al sujeto a mostrarse interesado en saber cómo ha sido la vida para esas personas, sus relatos y experiencias, explorando con ellas sus experiencias del problema, en una conversación colaborativa (Anderson, 2010; White, 2002).

Esta propuesta del construccionismo social envuelve, desde su inicio, la creación de un espacio confortable y confiable, a fin de que los docentes no se

conviertan en un objeto del cual se habla y sobre el cual se interviene, pero si en un espacio de conversación en el que se pueda hablar sobre dificultades, problemas y revelaciones, sin convertirlos en definidores de la identidad de aquel que habla. Por lo tanto, los docentes que se presentan para hablar de las estrategias implementadas son colocados en la condición de agentes dentro del proceso de conversación, y a ellos se consideran colaboradores activos para generar alternativas de cambio.

Generalmente los docentes son los protagonistas de la conversación, trayendo sus historias sobre los problemas que involucran a estudiantes con BAP. Por otro lado, la información que confirma y que comprueba las suposiciones fijas de los docentes, presentan una lógica constitutiva de su dilema de modo invariante y sin perspectiva de cambio. Por tanto, las narrativas saturadas de problemas ejercen influencia selectiva sobre las percepciones, disminuyendo las posibilidades de futuro (Grandesso, 2002; White & Epston, 1990). El construccionismo social valoriza la palabra que da significado a los eventos vividos, la producción de sentido, a través de la conversación que promueve la reflexión y la crítica (White 1994, 2002; White & Epston, 1993).

Se trata de conversaciones que incitan la reconstrucción de una nueva narrativa, que invitan a la toma de una postura más reflexiva y crítica con respecto a las estrategias, favoreciendo la creación de un contexto lingüístico, y permitiendo a su vez que todos hablen de sus experiencias. Esa postura reflexiva modifica la relación entre los involucrados en la conversación. La conversación potencializa a los docentes y les da autorización para hablar, además de poner en relieve las historias que marcan sus mismas vivencias, independientemente de darle la oportunidad de relatar lo que nunca antes había sido relatado acerca de esos eventos.

Por otro lado, la narrativa emergente que surge de ese espacio colaborativo, a diferencia de la narrativa dominante saturada de problemas, se organiza como propuesta para lo nuevo, resignificando las personas como autoras de su existencia e invitándolas al rescate de sus recursos de enfrentamiento de la vida. La narrativa emergente crea una historia alternativa, que desarrolla un sentido de protagonismo. Esa reconstrucción, considerada un juego conversacional, está dirigida a delinear los efectos de esas estrategias, en la visión de sí mismo y en sus expectativas de futuro.

Ese espacio de conversación posibilita un lenguaje compartido y pleno de metáforas, signos y sentidos que favorecen la reconstrucción lingüística por considerar cuestiones de género, extracto social, cultura y etnias (Carrijo & Rasera, 2010; Gergen, 1985; Grandesso, 2008).

El construccionismo social está interesado en desentrañar cómo las personas determinan las maneras preferibles de vivir, de interactuar consigo mismas y con los demás. Si lo que viven, y la manera en que viven, no es bueno para los individuos, es posible explorar otras maneras de vivir y de pensar, trayendo a tono un reservorio de historias acerca de cómo podrían vivir mejor, liberarse de los relatos negativos y dominantes que tienen sobre sí mismos, poniendo en práctica lo que los significados alternativos posibilitan (White, 2002).

2.3 Construcción social de la realidad y procesos de construcción de la vida cotidiana.

Las organizaciones escolares y los individuos que la conforman tienen cosas en común, relaciones sociales que van construyendo con el paso de los días. Estas situaciones se generan por la interacción social. Cada individuo que forma parte del centro escolar tiene características y/o percepciones que lo hacen una persona única, que se encuentra inmersa en un entorno cotidiano.

Estos individuos tienen una vida cotidiana llena de costumbres, tradiciones, simbolismos, creencias, cultura, etc., que permite ser parte de un entorno social, que normalmente es quien da la pauta para su comportamiento. Conocer sobre la vida cotidiana permite indagar en la sociedad; muestra de ello es que “la vida cotidiana también es la esfera donde convergen las necesidades y los bienes” (Wagner, Hayes y Flores, 2011: 24). Aunque para comprender la vida cotidiana primero es necesario definirla.

Para Heller (1967) la vida cotidiana es un conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares y crean la posibilidad de la reproducción social. La autora argumenta que en toda sociedad hay una vida cotidiana,

no importa el lugar de procedencia ni cuál sea su lugar dentro de la pirámide jerárquica social. La vida cotidiana muestra matices similares que genera una percepción de generalidad, sin embargo, la sociedad y las personas no son idénticas por las particularidades que tienen.

La vida cotidiana es considerada la vida de todo hombre, esta aseveración surge considerando que cada individuo la vive tal cual, sin excepción alguna, sin importar el lugar en donde se encuentre; ya sea, por cuestiones laborales, intelectuales o físicas. La realidad es que nadie consigue identificarse con su actividad humano-específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad (Heller, 1985), muestra de ello es que:

La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideología, etc. El hombre de la cotidianidad es activo y goza, obra y recibe, es afectivo y racional, pero no tiene ni tiempo ni posibilidad de absorberse enteramente en ninguno de esos aspectos para poder apurarlo según toda su intensidad (Heller, 1985: 40).

De este modo, se visualiza que el individuo forma parte de una sociedad y participa en ella de manera individual, pero influenciado por esta misma, en donde tiene que poner en práctica todo lo que lo conforma. La vida se consolida por medio de hechos, de situaciones, que influye directamente en la formación de este hombre, que es abierto y receptor. Para Berger y Luckmann (1998), el mundo de la vida cotidiana no solo es establecido como una realidad por los miembros de la sociedad que lo conforman de manera ordinaria en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina primeramente en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como algo real por los otros.

Por otro lado, para Uribe (2014), la vida cotidiana la conceptualiza como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social. Es importante mencionar que, una de las características principales de la vida cotidiana es el dinamismo de su desarrollo y la influencia que ejercen los aspectos que provienen de condiciones externas a la persona, dentro de estos factores se puede encontrar los sociales, económicos y políticos dentro de un ámbito muy importante, que es el cultural.

Todos estos factores tienen un papel fundamental en la construcción del individuo, al conformar “la subjetividad, que es el proceso de formación del propio Yo; es decir, lo que cada quien concibe según su punto de vista e intereses particulares” (Uribe, 2014: 101). Es fundamental recordar que el hombre nace ya inserto en la cotidianidad, nace dentro de una sociedad ya establecida, la cual permite formar sus percepciones, ya que al ser adulto debe ser capaz de vivir por sí mismo. La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para cada uno de ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente en el que viven de manera diaria (Berger y Luckmann, 1998).

Por su parte, Heller (1985) menciona que, la vida cotidiana es la vida del individuo; es decir, que siempre y al mismo tiempo esa persona puede ser particular y ser específico, pero al estar hablando de una persona, esto permite visualizar que esa individualidad da paso al aislamiento. Todas estas situaciones (la cotidianidad) forman parte de las 24 horas del día, de cualquier individuo, y con esto se determina que “la trama de un día contiene fragmentos de la historia del mundo desde las realidades locales, regionales y nacionales” (Uribe, 2014: 102).

En relación a lo anterior, es importante comprender el significado de la cultura; al ser la base fundamental para la construcción del hombre en sociedad, de tal forma que todo lo que lo rodea forma parte de él.

La vida cotidiana también se concibe a través de sistemas simbólicos, cuyos efectos en nuestro comportamiento no son directos, porque depende de la concepción que cada ser humano tenga de la sociedad. Pueden ser sistemas simbólicos, los imaginarios colectivos, la cosmovisión, la concepción del género, los procesos religiosos y los sistemas morales, que son parte de la cultura, con significados que remiten a diferentes modos de vida. (Uribe, 2014: 104)

La realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que se tiene conciencia. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. (Berger y Luckmann, 1998: 40)

En función de lo planteado por los autores, se consolida que la interacción y la comunicación con el resto de los sujetos es la base fundamental de la vida cotidiana, y aunque sus ideas o perspectivas no empaten, es necesaria la comprensión de que el mundo se comparte con cada uno de ellos. Entonces el conocimiento del sentido

común es el que se comparte con cada uno de ellos, en la rutina que diariamente se va formando.

No obstante, “la vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que se presentan” (Berger y Luckmann, 1998: 41), de tal forma que, las experiencias que surgen pueden ser establecidas por medio de rutinas y otras más pueden surgir de la vida y presentarse como un conflicto, problema o simplemente una situación que puede interferir con el desarrollo de las relaciones sociales. Y es justamente el sentido común el que puede orientar al sujeto a resolver o involucrar aquello desconocido a su vida cotidiana, buscando una solución que minimice el impacto en las relaciones o en la vida cotidiana de los sujetos. Sin embargo, hablar de rutinas permite visualizar la complejidad de las actividades cotidianas.

Normalmente es en la rutina de la vida diaria en donde su continuidad permite visualizar la “unidad de personalidad” que tiene lugar en las personas. La cotidianidad es la vida real y a través de esta interacción se adquieren todas las habilidades y sentimientos básicos, así como las formas de comportamiento (Heller, 1981; citada en Wagner, Hayes y Flores, 2011); de tal manera que, las circunstancias de la vida cotidiana permiten moldear al sujeto, el cual le podrá permitir transcender en sus entornos inmediatos.

El conocimiento cotidiano es una herramienta para afrontar las ocurrencias cotidianas y por lo tanto consta “menos de los elementos del conocimiento considerado, que de las varias capas consientes e inconscientes de conocimiento rutinario. (Matthes y Schutze, 1981; citado Wagner et al., 2011: 25)

El conocimiento cotidiano permite que los acontecimientos cotidianos sean naturales y no sean forzados, esperando a que suceda algo en específico, simplemente la vida cotidiana surge y se afronta con los conocimientos que se tienen, por ello se dice que son naturales. De tal forma que la rutina es organizada sin esfuerzo y es considerada, por un lado, como una precondition y, por otro, como la consecuencia de la actitud natural de los individuos que los lleva a aceptar el mundo como es y sin cuestionamiento (Schutz y Luckmann, 1979; citados en Wagner, Hayes y Flores, 2011).

A pesar de que los individuos cuentan con un conocimiento cotidiano, este normalmente se desarrolla y se forja en medio de situaciones que pueden generar tensión, situaciones nuevas que pueden variar dependiendo el lugar, el tiempo e incluso las personas involucradas, también el tipo de situaciones que afronta el individuo es determinante para decidir las acciones que tomará. “El pensamiento cotidiano se desenvuelve según el tiempo, organiza y transforma a sus objetos de acuerdo con una tarea particular y en función de un objetivo determinado” (Caron, 1983; citado en Wagner, Hayes y Flores, 2011: 33).

Las decisiones que cada individuo tome durante el día serán decisivas; ya que, la vida cotidiana naturalmente está cargada de alternativas, de elecciones, las cuales, algunas pueden ser indiferentes para el sujeto desde su punto de vista y para otros quizás esas opciones sean la mejor decisión. Esta decisión dependerá de la carga subjetiva que cada sujeto tiene. En relación a las elecciones, Heller (1985) menciona que, pueden estar motivadas por cuestiones morales cuanto mayor es la importancia de la moralidad, el compromiso personal, la individualidad y el riesgo en la decisión sobre una alternativa, puede llegar a ser más fácil la decisión de un sujeto.

Por otro lado, el hablar de la estructura de la vida cotidiana es un tema complejo; sin embargo, es importante mencionar las características dominantes, y para cada autor puede que sea diferente; sin embargo, para Heller (1985) una de las características principales de la vida cotidiana es la espontaneidad, aunque no toda actividad que surge durante el día puede ser espontánea, pese a esto, la espontaneidad es la tendencia de toda forma de actividad cotidiana. En segundo lugar, se puede mencionar que en la vida cotidiana el hombre actúa sobre la base de la probabilidad en el plano de la posibilidad.

Se hace una recopilación de diversos autores para poder enlistar las características principales de la vida cotidiana (Uribe, 2014: 106-107):

1. *La vida cotidiana es la esfera de realidad para un sujeto social: realidad significativa, de sentido, de discurso, de gestos, simbólica que ocurre a diario dentro de toda sociedad. La vida cotidiana es el conjunto de vivencias que acontecen entre los individuos con deseos, capacidades, posibilidades y emociones.*
2. *La vida cotidiana se nutre de hechos y procesos dinámicos bajo la influencia de aspectos que provienen de condiciones externas al individuo, tales como: factores*

sociales, económicos, políticos y culturales en general, gestados en espacios y tiempos determinados con pluralidad de sentidos y simbolismos.

- 3. La cotidianidad se compone de la necesidad, la experiencia, el conocimiento y la visión de futuro como procesos históricos, sociales y culturales que llevan a los individuos a construir su propia realidad individual y colectiva.*
- 4. La vida cotidiana encierra lo obvio o normal y lo corriente, dentro de la realidad social. Dos tipos de vivencias, dos modos en que la subjetividad conoce y se reconoce.*
- 5. La cotidianidad define los discursos, donde la subjetividad se pliega completamente a la ideología, y responde a lo que escucha como deberes y posibilidades.*
- 6. La sociedad se reproduce en los cursos de acción por los que se orientan y motivan los sujetos. En esta reproducción social cotidiana se dan eventos donde la subjetividad se socializa y la sociedad se subjetiviza como lo obvio y lo normal hacia la objetividad.*
- 7. En la vida cotidiana se interrelacionan la subjetividad, la objetividad, la identidad y realidad social.*
- 8. La vida cotidiana, se construye mediante las relaciones sociales compartidas, experimentadas e interpretadas de acuerdo a la subjetividad. Así, la vida cotidiana representa el centro de la historia, siendo ésta, la esencia de la sustancia social.*
- 9. En la vida cotidiana predominan el saber y el deber (conocimiento y responsabilidad) para la construcción social de la realidad. No es un saber inicuo, se establece con autoridad social. Por ello, es importante definir el hacer cotidiano y comprender cómo lo conciben los actores sociales. También predomina el ser y el convivir como aspectos formales en las entidades sociales.*
- 10. Una vivencia cotidiana no se define propiamente por su recurrencia. Se le aproxima el concepto de rutina en lo que tiene de camino repetido, por cuanto la cotidianidad es un continuo humano.*
- 11. La vida cotidiana es un conjunto de acciones tipificadas, distribuidas por actores también tipificados, los cuales construirán el fondo del saber común básico para orientar a los sujetos en su medio social.*
- 12. La tipificación, objetivación y legitimación también constituyen la vida cotidiana como reproducción social y realidad compartida, cuyo complemento, es el proceso de socialización como forma de aprendizaje de las instituciones y su adscripción como una identidad en el mundo que los relatos o universos simbólicos proponen*
- 13. La vida cotidiana se enmarca en el espacio y el tiempo en que las instituciones sociales se corresponden con las subjetividades que las desempeñan. Así, la sociedad se muestra como realidad consciente y los individuos le dan sentido.*
- 14. La vida cotidiana es el sustrato del sistema institucional de la sociedad.*
- 15. En la esfera de las vivencias cotidianas, el sujeto se orienta y se motiva desde una percepción de lo que es verdadero. Asume la verdad que porta, en la que cree y está inmerso. La realidad ha quedado cubierta por una estructura de verosimilitud. Aunque no sea la verdad, logra, sin embargo, simularla; la subjetividad se reconoce como en su mundo natural*
- 16. Para el pensamiento social de cada momento histórico, en la cotidianidad convergen diversas posibilidades de comprensión de las circunstancias humanas.*

A manera de conclusión, es necesario tener presente que las organizaciones escolares son una entidad compleja, que están integradas por sujetos que tienen características propias y que su participación dentro de la organización escolar es necesaria. Cada institución cuenta con metas u objetivos, algunos impuestos por instancias gubernamentales y otros impuestos por el colectivo docente, de tal forma que, la dinámica escolar dependerá en gran medida del comportamiento de los integrantes en función de los intereses y objetivos que cada uno persigue. Y son estos intereses que provoca una unión de subgrupos, los cuales comparten cosas en común.

Considerando lo anterior, la vida de las instituciones es cambiante dependiendo las necesidades e intereses, la organización construye su propia realidad, un ambiente que se genera por medio de las interacciones sociales que surgen entre los sujetos, aunque tengan o no intereses en común o pertenezcan a subgrupos diferentes. Son las metas generales las que permiten esta construcción; ya que, de manera diaria se toman decisiones que pueden modificar la dinámica escolar y generar inconformidades, que pueden ocasionar conflictos y disputas entre sus integrantes.

Estos conflictos que surgen dentro de la organización son inherentes, cotidianos y forman parte de la naturaleza de la organización, son constantes y necesarios, sin embargo, cada conflicto es diferente por cuestiones de motivos, de complejidad, importancia, etc., estos conflictos surgen a partir de la interacción social, por medio de la comunicación o por falta de comunicación y dependiendo de la subjetividad de las personas será interpretado.

Es así como la comunicación y el lenguaje forman parte fundamental de la vida cotidiana de las organizaciones, que dependerá en gran medida de los significados que le dé a cada una de las acciones de los sujetos, porque cada una de las palabras, acciones, gestos, e incluso la forma en la que se dicen las cosas se les dará un significado diferente.

Considerando lo anterior es necesario conocer la dinámica de la institución que se pretende investigar, para analizar las interacciones sociales, la comunicación entre los sujetos, y la naturaleza del conflicto en cada centro escolar. Por medio de esta investigación, se permitirá conocer la realidad en la que se desenvuelven los sujetos

de manera cotidiana. Es necesario trazar una ruta metodológica con la intención de que por medio de ese proceso se obtenga la información necesaria para comprender las estrategias docentes para atender la inclusión en estudiantes de primaria con Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP).

La realidad social de la vida cotidiana es aprehendida a través de continuas tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí” y “ahora” de la situación “cara a cara”. Por un lado, están los otros con los que interactuó intensamente y en el otro lado hay abstracciones sumamente anónimas que por su misma naturaleza nunca pueden ser accesibles en una cara a cara (Berger y Luckmann, 1968: 37).

El individuo en esta realidad, aparece como un producto social, definido por las sedimentaciones del conocimiento que conforman su biografía, su ambiente y la totalidad de su experiencia, que a su vez determinan el rol que el individuo va a jugar en el espacio social. Este espacio social que tampoco forma parte de la naturaleza como tal, sino que es una construcción social. En síntesis, los autores destacan tres momentos básicos en este proceso: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social.

Los autores también analizan el proceso de construcción de la sociedad como realidad objetiva, del cual destacan dos momentos básicos: la institucionalización y la legitimación. El ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y el orden cultural y social, el orden social, sin embargo, no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino que aparece a través de una relación dialéctica con este, como producto humano.

La realidad del sentido común de Berger y Luckmann (1968: 36-38) menciona que tendremos que referirnos a estas interpretaciones, así como también tendremos que tomar en cuenta su carácter de presupuesto; pero lo hacemos colocándolo entre paréntesis fenomenológicos; la conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Nunca podemos aprehender tal cual substrato supuesto de conciencia en cuanto tal, sino sólo la conciencia de esto o aquello. Esto es lo que

ocurre, ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenda como elemento de una realidad subjetiva interior.

Lo que interesa aquí es el carácter intencional común de toda conciencia. Objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad. Por lo tanto, la realidad de la vida cotidiana se comparte con otros, siendo la situación cara a cara la más importante de las experiencias de interacción social y de la cual se derivan todas las demás situaciones de interacción. En la situación de interacción cara a cara, el otro es completamente real, esta presencia puede ser próxima o remota y varía de acuerdo a la distancia que se vaya tomando del otro.

Con relación a la interacción social en la vida cotidiana, los autores Berger y Luckmann (1968: 44) mencionan:

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación "cara a cara", que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos. En la situación "cara a cara" el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi "aquí y ahora" y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación "cara a cara". El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya.

Esto significa que en la situación "cara a cara" la subjetividad del otro es accesible mediante un máximo de síntomas, los cuales puedo interpretar erróneamente, puedo pensar que el otro se sonríe cuando en realidad está haciendo una mueca. Es importante conocer que la realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y "tratados" en encuentros "cara a cara".

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena y por lo tanto el lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí (Berger y Luckmann, 1968: 45).

Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal, así mismo que la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros.

2.4 La socialización del mundo.

Es importante señalar que el proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo. No obstante, se mantiene una distinción conceptual de dos etapas de socialización: una etapa primaria y una secundaria. De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significativos” encargados de su socialización. Generalmente, se suele dar a la familia el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. [...] Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. (Berger y Luckmann, 1968: 168)

La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968).

En estos submundos circulan pautas de acción generalizados roles que en muchos casos, suponen una contradicción parcializada con respecto al mundo objetivo de la socialización primaria. Tales contradicciones pueden hacer entrar en crisis la obligatoriedad y la exclusividad del mundo objetivo internalizado en la socialización primaria. No obstante, esta contradicción se da entre mundos de distinta carga

afectiva: mientras los “otros” de la socialización primaria son significantes de una alta carga afectiva, los roles de la socialización secundaria son mayormente anónimos y suponen relaciones más formales.

Es importante destacar que, en el proceso de socialización, influyen fuertemente las expectativas que se tengan de las personas y que éstas pueden estar mediadas, facilitadas o aumentadas por el afecto. Mead (1934) introduce esta noción de las “expectativas” de los otros como “el otro generalizado”, lo que de acuerdo con Arnett (1995) puede resultar en una influencia poderosa para la conformidad y la obediencia a las normas grupales. Así, mientras el mundo de la socialización secundaria se puede desarticular más fácilmente, el de la primaria supone una fuerza mayor que no se desintegra sino con fuertes impactos biográficos. Tales situaciones supondrían un proceso de transformación radical de la realidad cotidiana del individuo, las cuales pueden ser vehiculizadas en instituciones totales como la prisión o el manicomio (Berger y Luckmann, 1968). Tales instituciones tienen por finalidad un cambio radical en las actitudes, valores y creencias de los individuos, con el objetivo de ajustarse a las leyes establecidas en una determinada sociedad. Estas situaciones extremas implican un proceso de resocialización, que se distingue de la socialización primaria y la secundaria al no implicar el desmantelamiento de la anterior estructura nómica de la realidad subjetiva. En términos de Berger y Luckmann (1968: 202): “la resocialización implica cortar el nudo gordiano del problema de la coherencia, renunciando a la búsqueda de esta última y reconstruyendo la realidad nuevamente”.

El proceso de socialización impacta de manera distinta en cada individuo, en la medida que cada persona asimila estos contenidos y patrones de comportamientos de acuerdo a su trayectoria diferencial tanto a nivel personal e interpersonal-grupal como sociocultural (Sánchez, 2001). En este sentido, se suele entender a la individuación como un proceso complementario de la socialización que comprende la formación de la identidad. El propósito de estas instituciones es cambiar radicalmente la actitud, los valores y las creencias del individuo para que se ajusten a las leyes marcadas por una sociedad determinada.

En palabras de Berger y Luckmann (1968: 202): “La resocialización implica resolver el complejo problema de la coherencia, abandonar la última búsqueda y reconstruir de nuevo la realidad, aunque está claro que en algunos casos la institucionalización puede efectivamente buscar fundamentos”. Si bien es evidente que, en algunas situaciones, hay un cambio en la visión del mundo de un individuo, pero lograr este objetivo no requiere necesariamente una mediación institucional. Fenómenos como la conversión religiosa o el cambio de la identidad de género pueden ser considerados ejemplos de resocialización. En este sentido, se suele entender a la individuación como un proceso complementario de la socialización que comprende la formación de la identidad. Así entendido, el proceso de socialización es el resultado de la interacción de factores individuales, grupales y sociales.

El desarrollo común del organismo y el “yo” en un entorno socialmente determinado está relacionado con la conexión humana única entre el organismo y el yo. Por un lado, el hombre es un cuerpo, como cualquier otro organismo animal, por otro lado, tiene un cuerpo, es decir, se experimenta a sí mismo como un ser que no es idéntico a su cuerpo, sino lo opuesto al cuerpo que se puede utilizar. En otras palabras, la experiencia que el hombre tiene de sí mismo siempre oscila entre la existencia y la existencia del cuerpo y el equilibrio debe restablecerse una y otra vez. Las peculiaridades antes mencionadas de la experiencia humana de su cuerpo tienen ciertas consecuencias al analizar las acciones humanas como acciones en el entorno material y como exteriorización del significado subjetivo. Debido a hechos antropológicos básicos, una evaluación precisa de todos los fenómenos humanos debe tener en cuenta ambos aspectos.

Dicha excentricidad de la experiencia que tiene el hombre de su propio cuerpo provoca ciertas consecuencias para el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos. La apreciación acertada de todo fenómeno humano tendrá que tomar en consideración estos dos aspectos, por razones que se basan en hechos antropológicos fundamentales. De lo dicho surge claramente que el enunciado de que el hombre se produce a sí mismo no implica de manera alguna una suerte de visión prometeica del individuo solitario. La autoproducción del hombre es siempre y por

necesidad, una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. Así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano. El ser humano solitario es ser a nivel animal (lo cual comparte, por supuesto, con otros animales). Tan pronto como se observan fenómenos específicamente humanos, se entra en el dominio de lo social.

En este punto, es importante enfatizar que la relación entre el hombre (el productor) y el mundo social (su producto) es y seguirá siendo dialéctica, es decir, el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) interactúa con su mundo social. El producto vuelve a funcionar según el fabricante. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. El tercer momento de este proceso es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización). Cada uno de ellos corresponde a una caracterización esencial del mundo social. La sociedad es un producto humano y una realidad objetiva. El hombre es un producto social, podría agregarse que solo con la transmisión del mundo social a una nueva generación (o sea, la internalización según se efectúa en la socialización) aparece verdaderamente la dialéctica social fundamental en su totalidad. Repetimos, solo al aparecer una nueva generación puede hablarse con propiedad de un mundo social (Berger y Luckmann, 1968). La realidad del mundo social, entonces, adquiere mayor masividad en el curso de su transmisión. Esta realidad, empero, es histórica y la nueva generación la recibe como tradición más que como recuerdo biográfico.

2.5 La interacción y lo simbólico en la realidad de la vida cotidiana.

Las aportaciones de Berger y Luckmann (1968), sintetizan algunas de las aportaciones a las ideas de Alfred Schütz y sobre las cuales se cimientan gran parte de sus planteamientos. Para Berger y Luckmann (1968), la realidad logra su establecimiento en la sociedad y en los individuos, como una consecuencia de un proceso dialéctico entre un elemento objetivo que incluye a las relaciones sociales, los hábitos tipificados

y las estructuras sociales, y un elemento subjetivo que integra a las interpretaciones simbólicas, la internalización de roles y la formación de identidades individuales; para ellos, lo que interesa es explicar la forma en que la realidad toma forma en y para el individuo, a través del conocimiento, en particular y haciendo énfasis en la realidad de la vida cotidiana.

Es así que para Berger y Luckmann (1968), la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe ocuparse de analizar los procesos a través de los cuales esto se produce y para los cuales proponen los elementos que estructuran la triada: realidad, interpretada, significado subjetivo y mundo coherente, que son la conciencia que define la intención y la búsqueda de objetos; el mundo intersubjetivo, que se comparte con los demás; la temporalidad, como carácter básico de la conciencia; la interacción social, que crea esquemas tipificadores; el lenguaje, como elemento clave objetivo (externo al individuo) que facilita la estructuración del conocimiento en términos de relevancia.

Estos autores centran su análisis en la vida diaria, lo cotidiano, puesto que la vida diaria es la imagen más visible y reconocible de la realidad: las pautas de comportamiento, los actores y los agentes de la dinámica social, los mecanismos de socialización que llevan al equilibrio cotidiano y lo predeterminan, la vida diaria, el sentido común.

Así mismo estos autores plantean que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Puesto que el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (Berger y Luckmann, 1968: 35).

2.6 La organización escolar y la construcción social del sujeto a partir de sus roles

Los roles son esenciales para la existencia y funcionamiento de cualquier orden institucional. En el contexto escolar, los roles como el de maestro, alumno o director no solo organizan la vida escolar, sino que también contribuyen a la formación de la identidad de los sujetos que los desempeñan. Berger y Luckmann (1968), destacan que los roles surgen de procesos de institucionalización, donde los comportamientos se tipifican y adquieren un sentido socialmente objetivo, ya que un sujeto se reconoce a sí mismo y es reconocido por los demás en función de las acciones que realiza y del significado social que se les atribuye. En la escuela un estudiante asume su rol al participar en actividades como asistir a clases, realizar tareas y cumplir con normas establecidas, esta identificación con el rol de estudiante influye directamente en la construcción de su realidad, pues lo lleva a definirse en relación con lo que la institución espera de él.

Además, los autores subrayan que los roles están asociados a un conocimiento específico. En la organización escolar, los docentes son mediadores entre el conocimiento institucionalizado y los estudiantes. Ellos no solo transmiten contenidos académicos, sino también valores, normas y actitudes que son fundamentales para la socialización del individuo. Los estudiantes, por su parte, al desempeñar su rol, acceden a conocimientos que van más allá de lo académico: aprenden a relacionarse, a asumir responsabilidades y a construir su identidad en función de las expectativas sociales institucionalizadas.

Esta dinámica muestra cómo la organización escolar actúa como un espacio donde se reproducen significados sociales a través del desempeño de roles. Los individuos participan en un mundo social al interpretar y asumir su realidad, y al hacerlo, internalizan el orden institucional al que pertenecen. Así, el maestro no solo enseña, sino que también representa la autoridad y el conocimiento por el lugar que ocupa en la organización escolar; mientras que, el director no solo administra, igualmente simboliza la estructura de poder y de administración en la organización, y

el estudiante no solo aprende, encarna el proceso de formación y desarrollo esperado por la sociedad.

CAPÍTULO TRES. MARCO METODOLÓGICO.

3.1 La perspectiva de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que van desempeñando el investigador y el objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva. De esta forma, el investigador va asumiendo diferentes roles (investigador, participante) según su grado de participación. Por su parte, los sujetos que forman parte del escenario también van definiendo su papel según el grado en que proporcionan información.

En la investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros (Rodríguez et al., 1996: 62).

Por su parte Vasilachis (2006: 25) menciona que:

La definición de investigación cualitativa depende de cuál sea el enfoque, la tradición seleccionada entre las múltiples y muy diversas perspectivas a las que se aplicase ese vocablo. Esa presencia simultánea de distintas orientaciones que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, en cuando a sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla, determina la imposibilidad de sostener que la validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación, que responda a las prescripciones de una entre esas variadas y perspectivas y tradiciones.

En este sentido en la presente investigación nos basamos en el enfoque de la investigación cualitativa, siendo la perspectiva que guiará esta investigación, de acuerdo con Rodríguez et al., (1996) este tipo de investigación tiene como objetivo:

Estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las

situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez et al., 1996: 32).

Por otro lado, otros autores la definen de la siguiente manera:

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las horas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (Denzin y Lincoln, 2005: 3).

Podemos entender a la fenomenología como aquella que posee una larga historia en la filosofía y la sociología. El investigador en este tipo de trabajos quiere entender los fenómenos sociales que se viven en la vida cotidiana, pero desde la propia perspectiva del actor, examina el modo en que se experimenta el mundo, y la realidad que importa es lo que las propias personas consideran o perciben como importante. “La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de comportamientos, pero además del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones internacionales (Strauss y Corbin, 1990: 17).

La fenomenología es parte importante en el proceso de investigación pues busca de alguna manera la comprensión por medio de métodos cualitativos entre los cuales encontramos a la observación participante, la entrevista en profundidad y otros que generan datos descriptivos que son necesarios en el proceso. Asimismo lucha por la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. De esta manera la metodología cualitativa se basa sobre como recoger datos descriptivos, es decir las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación.

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros (Rodríguez et al., 1996: 62).

La metodología cualitativa, entonces, se caracteriza por ser inductiva e interpretativa, además de fenomenológica, y en los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible, comienzan sus estudios con interrogantes en torno a lo que ocurre en el día a día. Así los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no instructivo, aunque es importante mantener cierta distancia en algunos momentos y alejarse en el momento en que la investigación cambie su curso o bien que se enderece el camino de la investigación.

Definitivamente podemos entender entonces que los métodos cualitativos nos permiten como investigadores permanecer próximos al mundo empírico, mundo donde interactuaremos con el objeto de estudio. Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio, todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos si pertenecen al campo de estudio sobre el que se está trabajando, como investigador cualitativo es relevante adquirir ciertas habilidades o competencias que abrirá el campo de estudio, el entender y comprender la perspectiva de los otros es relevante para poder obtener la información necesaria que permitirá realizar la investigación de una manera más significativa.

Podemos entender a la metodología cualitativa como una construcción de vínculos con la realidad en lugar de un conjunto de técnicas de investigación. La decisión de investigar desde este enfoque implica diversas preferencias del investigador y la naturaleza del problema. La metodología como lógica del proceso de investigación destaca implicaciones teóricas, epistemológicas y éticas al elegir entre enfoques cualitativos o cuantitativos. Se discuten las confusiones entre ambos enfoques al identificar la metodología con técnicas de investigación, destacando que la metodología cualitativa ofrece una alternativa radicalmente diferente, basada en la construcción de relaciones de conocimiento afines con enfoques teóricos hermenéuticos y constructivistas.

En esta investigación la metodología cualitativa es considerada como una manera de pensamiento y de establecer conexiones con la realidad, en lugar de ser

vista como un conjunto de métodos de investigación. En la elección de realizar una investigación desde una perspectiva cualitativa, entran en juego varios elementos vinculados con las preferencias del investigador y la naturaleza del problema de investigación.

La investigación cualitativa se basa en la interpretación de información y datos para explicar el significado (Erikson, 1986). Desde este punto de vista podemos utilizar el marco de métodos formales y organizativos necesarios para validar los métodos de dar ideas e interpretación general. Se definen tres parámetros para configurar el proceso de explicación:

1. Preconcepción
2. Comprensión actual
3. Interpretación

La interpretación parte de una preconcepción de lo que se pretende interpretar. La preconcepción hace referencia a lo que el investigador sabe ya, y es capaz de reconocer en el hecho analizado, no se puede comprender algo sin un bagaje previo de preconcepciones, ya que funciona como un marco general en el que puede ser comprendida la información y los datos. Como estructura previa de significados, no actúa como una barrera inflexible, sino como un conjunto de componentes cognitivos y experienciales que van alterando sus contenidos y filtros analíticos, en base a la interacción con cada nuevo proceso de conocimiento e interpretación.

Es un proceso a través del cual en cada nuevo conocimiento el intérprete sobrepasa los límites de sus propias preconcepciones y elabora un nuevo horizonte de interpretación, que a su vez actúa como preconcepción en las fases siguientes. Así, preconcepciones, conocimiento actual de los hechos estudiados e interpretación de tales hechos, configuran una estructura dialéctica de conocimientos y constituye la base de los procesos de investigación basados en la participación, en el hecho a estudiar, al que se trata de explicar su significado (Zabalza, 1988). Este proceso ofrece una profundidad en la comprensión, al admitir dentro del marco de la investigación interpretaciones subjetivas por parte del investigador y del investigado (Goetz y LeCompte, 1988).

En la investigación cualitativa, procede entrar a analizar (texto, observar, recoger un hecho, un episodio) con un marco general teórico. Supone acudir a los contextos o a los textos a analizar, con categorías previas (no categorías de análisis). Frente al modelo inductivo-romántico, el modelo reflexivo se caracteriza porque el investigador afronta la recogida y análisis de datos con ciertos esquemas de organización del campo que declara previamente como objeto de estudio. Son estos esquemas los que orientan y enmarcan teóricamente el trabajo del investigador. En todo caso, se trata de que el investigador tenga estructuras de delimitación del campo de análisis, es decir, no se trata de analizarlo todo, sino de analizarlo desde cierta perspectiva y ser capaz de justificar teóricamente sobre la base de los modelos que le sirven de punto de partida.

Desde esta perspectiva, el estudio cualitativo es un proceso mixto que mezcla lo inductivo y lo deductivo, adquiriendo el proceso de investigación un desarrollo que, en primer lugar, comienza con visiones generales de la situación y sus contextos, en segundo lugar, desciende a aspectos concretos y relevantes desde el punto de vista de los propósitos y del marco teórico de la investigación, y por último, se retorna a las dimensiones generales que actúan como contexto de significación y de contraste de los análisis generados en los niveles más específicos o sectoriales

Según los autores Goetz y LeCompte (1984), sintetizan los aspectos en los que influye la teoría de los modelos o perspectivas teóricas, las teorías formales, las teorías sustantivas informan conceptualmente un estudio. En el ámbito de la enseñanza, frecuentemente, se aplican teorías sustantivas. Las teorías más explícitas en la investigación cualitativa, como modelo de investigación, provienen de los constructos sustantivos. Una teoría establecida puede suscitar la formulación de los problemas de investigación.

Aquí, el investigador puede pretender, ampliar, perfecciona o verificar teorías de nivel formal, aunque en el caso de la enseñanza es más frecuente a nivel sustantivo. Lo que se pretende es más una indagación con el propósito de averiguar si un fenómeno concreto puede explicarse mediante una nueva teoría, que una comprobación rigurosa de una teoría. Los modelos teóricos propios de la disciplina en

los que ha sido formado el investigador. Su formación le predispone a analizar los fenómenos desde ciertas perspectivas y a ignorar otras. Asimismo, influye en los constructos o marcos analíticos iniciales del estudio, conclusiones o explicaciones. A menudo estas influencias permanecen implícitas, salvo que afloran ante una contradicción, entre sus esquemas conceptuales y los datos que recoge. La teoría puede utilizarse para explicar ciertos aspectos de los fenómenos que se analizan. En este caso, las cuestiones, generadas en un principio desde ciertos presupuestos teóricos, son reformuladas sobre la base una teoría que se juzga más apropiada.

3.2 Estrategia de investigación.

3.2.1 Método Estudio de Casos.

Una de las ramas de la investigación cualitativa es el estudio de caso, en el que este trabajo pretende sustentar su metodología para abordar el objeto de estudio, dado que, como su nombre lo menciona al ser un caso en específico se pretende conocer las particularidades delimitadas por su contexto, tiempo y espacio, esto con el fin de conocer la perspectiva de los directivos y docentes respecto a la inclusión educativa.

Por la naturaleza del fenómeno estudiado, elegimos el método de estudio de caso, que se caracteriza “por llevar a cabo un análisis en profundidad sobre una serie de unidades muestrales que pueden ser un sujeto o un grupo social, a través de sus manifestaciones y vivencias personales, cuya finalidad inmediata se dirige hacia la resolución del caso dentro de su contexto social de vida” (García, González y Ballesteros, 2001: 383).

El estudio de caso es una tendencia que está implementándose en los trabajos de investigación en la actualidad en todos los niveles de cualquier área. Lo que implica, que se cree un prejuicio por este tipo de método, que, utilizándolo correctamente y con científicidad, constituye un cúmulo de derivaciones muy ricos en resultados, que llega a ser muy precisos en cuanto al caso investigado y sirve de esta manera como precedentes para futuros casos iguales o similares, dando así un panorama de la realidad investigada, sin dejar de enfatizar en que, la referencia puede darse en cuanto

a teoría, más no a la información encontrada, pues, al tratarse de un caso tiene una esencia única que lo hace diferente a cualquier otro por mucho que se le parezca.

Yin (1989), uno de los más renombrados investigadores, manifestó sobre el estudio de casos en la metodología de investigación como “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en él, que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas”. Este sería uno de los conceptos más fáciles de comprender sobre lo que implica este tipo de estudio, que a pasos seguros va abarcando cada vez más el ámbito de las investigaciones.

Siguiendo al mismo autor, el estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, el uso de la estrategia del estudio de casos como metodología de investigación presenta grandes posibilidades en la explicación de fenómenos contemporáneos ubicados en su entorno real (Yin, 1989; Eisenhardt, 1989).

Como lo entenderíamos en el ámbito directo de una investigación, por ejemplo, en el educativo, cuando estamos realizando una investigación de ciertas características propias de un determinado lugar en este caso el de una institución educativa, donde dichas características son tan notables que no podríamos relacionarlas con otras y es así como generamos posturas teóricas nuevas que ayudarán a posibles soluciones, cuando se planteen situaciones similares. Es por ello que el estudio de casos es tan rico en cuanto a información adquirida por el investigador.

Las funciones del estudio de caso pueden ser varias de acuerdo a lo que el investigador quiere desarrollar, a continuación, enunciaremos solo tres de ellas en la que estos estudios se pueden emplear:

- Los estudios descriptivos de casos, pretende describir un fenómeno puramente. Por ejemplo, un proceso o evento, para responder a “qué”, “quién”, “dónde” y “¿Cómo?”.

- Los estudios de caso explicativos tienen la intención de investigar y explicar las características del fenómeno con mayor profundidad, por ejemplo, sus interrelaciones, al preguntar “cómo” y “por qué”.
- Los estudios exploratorios de casos se aplican a explorar campos totalmente nuevos de la investigación cuando el investigador sólo tiene pocos antecedentes o no (por ejemplo, los marcos, la teoría), como para explicar el fenómeno focalizado o de interés.

3.2.2 Técnicas de investigación: entrevista semiestructurada.

La entrevista semi-estructurada recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas. Para saturar los datos, es decir, para recolectar información suficiente para entender el área de interés, este tipo de entrevista requiere una muestra relativamente grande de participantes. Para realizar entrevistas semi-estructuradas, el entrevistador dispone de un guion que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador.

Las preguntas del guion se han preparado por parte del entrevistador desde su experiencia personal tras haber realizado una revisión de la literatura. Estas preguntas deben ser abiertas y su número ha de ser mínimo para evitar el flujo de la entrevista. Además, cuando ya se ha iniciado la entrevista, la conversación se puede plantear como se desee dentro de un mismo tema. Se pueden incorporar nuevas preguntas en los términos que se estimen convenientes, se puede explicar el significado de las preguntas formuladas, pedir aclaraciones al entrevistado cuando no se entiende algún punto o incluso pedirle que profundice en algún aspecto introduciendo nuevas preguntas. De este modo, el entrevistador establece un estilo de conversación propio y personal.

Las siguientes recomendaciones para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas tienen como base la propuesta de Miguel Martínez (1998):

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

En la entrevista semiestructurada, durante la propia situación de entrevista el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho. Por ejemplo, ante una pregunta que ya se haya respondido, tal vez de paso, se tendrá que decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera. Otro reto es el manejo de un tiempo limitado y el interés por hacer todas las preguntas de la guía. Asimismo, el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado.

Otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica. Se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y

entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.

Es importante resaltar que en la literatura se encuentra frecuentemente la entrevista denominada en profundidad (no estructurada), en la que se trabaja con indicaciones de carácter genérico sobre lo que se busca y donde la propia dinámica de la entrevista es la que hace emerger los temas (estudios exploratorios).

Por otro lado, los autores lo definen de la siguiente manera:

Según Alonso (1999), la entrevista de investigación es un proceso comunicativo, en el cual se obtiene información de una persona, la cual se encuentra contenida en su biografía, entendiéndose por biografía el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Asimismo, Schutz (1974) habla de situación biográfica, y la define como la situación actual de todo sujeto que tiene su historia, conformada por la sedimentación de sus experiencias subjetivas previas, las cuales no son experimentadas por él como anónimas, sino como subjetivas y exclusivas. Y para Vélez Restrepo (2003: 104) la define como: un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados.

Podemos entender a la entrevista de investigación como una técnica útil para obtener informaciones de carácter pragmático, acerca de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, con el fin de lograr la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de un sujeto, a través de la recolección de un conjunto de saberes privados. De esta manera se recogen creencias y opiniones del entrevistado, entendiendo por creencias las unidades de conocimiento que no tienen o no pueden ser contrastadas con algún otro criterio independiente de verdad; y por opiniones,

aquellas creencias en las que los componentes evaluativos juegan un papel importante.

La decisión de utilizar una técnica determinada, relaciona la elección de la técnica con el objeto de investigación; y en este sentido tomaremos la definición de Bourdieu (1987) acerca del objeto de investigación cuando dice que no hay objeto que no conlleve un punto de vista, por más que se trate de un objeto producido con la intención de abolir el punto de vista, es decir, la parcialidad. Y en este sentido, utilizar entrevistas semi-estructuradas, se relaciona con el hecho de desarrollar un diseño flexible de investigación, contando con un nudo central, en el cual el sujeto ocupa el lugar protagónico. Es decir, poniendo el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno en el que ocurren, primando lo subjetivo de la conducta humana y la exploración del significado del actor (Ruiz Olabuenaga e Ispizúa, 1989). Porque como dice Bruschi (1999) en una perspectiva cualitativa, se da un sistema procesual de investigación, es decir un proceso dinámico que une problema, teoría y método.

Por lo tanto, la entrevista semi-estructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro, dicho tipo de entrevista facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos, que han sido contruidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas.

Así mismo y como dice Strauss y Corbin (1990) posibilita que este análisis se de a través de la experiencia que del tema poseen un cierto número de personas que a la vez son parte y producto de la acción estudiada; ya que al decir de van Dijk (1980) cuando las opiniones son generales y son adoptadas por un grupo cultural determinado, se conforman como el sistema de valores de ese grupo.

Retomando a van Dijk (2001), expresa que el contexto no es algo externo o visible o fuera de los participantes, sino que es construido por los participantes como representación mental, a partir de lo que les resulta relevante. Es decir, es subjetivo, individual y conforma la representación personal de lo que es relevante para los sujetos

en las diferentes situaciones comunicativas y considerando sus diferentes biografías, porque el contexto constantemente influye en el desarrollo del discurso y viceversa

3.2.3 Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada

El guion de entrevista suele tener un formato flexible que da libertad al entrevistador para formular las preguntas como considere oportuno, e incluso a cambiar su orden. En investigación cualitativa, la entrevista debe parecerse lo más posible a un diálogo fluido y debe alejarse del interrogatorio, y esto implica que es necesario tener libertad para formular, reformular y rehacer, siempre, naturalmente, que esto sirva a los objetivos de la investigación. El grado de apertura del guion debe ser determinado por el investigador. Lo habitual es moverse en el terreno de lo que denominamos entrevista abierta semi-estructurada, lo que significa que realizamos preguntas abiertas y damos una gran flexibilidad a la hora de formular las cuestiones, pero siempre dentro de un marco fijado por la estructura general del guion. Un buen guion de entrevista debe estar estructurado de tal manera que se transite de manera lo más natural posible de unos temas a otros, que facilite a los informantes “entrar” en la entrevista y “salir” de ella. Está al servicio de los objetivos, y éstos sólo pueden conseguirse si nos aliamos con el entrevistado. Es importante tener preparada una presentación inicial que facilite la entrada en la entrevista.

Por otro lado, el escenario de la entrevista se prepara habitualmente con un guion que estructura el curso de la entrevista. La guía puede simplemente contener algunos temas que deben cubrirse o puede constituir una secuencia detallada de preguntas cuidadosamente formuladas. En el caso de esta investigación, la guía incluirá un resumen de los temas que se deben cubrir, con preguntas propuestas, además, dependerá del estudio particular de las preguntas y sus secuencias estén estrictamente predeterminadas y sean vinculantes para los entrevistadores o que deje al juicio del entrevistador decidir cuánto aferrarse a la guía y cuánto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones que pueden abrir.

De igual manera, las entrevistas difieren en la franqueza de su propósito, ya que el entrevistador puede explicar la intención y plantear preguntas directas desde el principio o puede adoptar un enfoque indirecto, con preguntas indirectas y revelar el

propósito sólo cuando la entrevista ha acabado. Otro tipo de entrevista se denomina entrevista embudo, surge cuando un entrevistador interesado en explorar las actitudes religiosas de una comunidad puede empezar preguntando en términos generales sobre el vecindario, seguir indagando si hay muchos emigrantes y terminar preguntando específicamente sobre las actitudes hacia sus vecinos musulmanes. La aplicación de estas técnicas de entrevista indirectas se tiene que considerar en relación con las directrices éticas del consentimiento informado (Kvale, 2006).

Temáticamente las preguntas se relacionan con el “qué” de una entrevista, con las concepciones teóricas del tema de la investigación y con el análisis posterior de la entrevista. Las preguntas diferirán según se entreviste en busca de descripciones espontáneas del mundo vivido, en busca de narraciones coherentes o en busca de un análisis conceptual de la comprensión personal de un asunto. Cuanto más espontáneo sea el procedimiento de la entrevista, más probable es que se obtengan respuestas espontáneas, vivas e inesperadas de los entrevistados. Y, por otra parte, cuanto más estructurada sea la entrevista más fácil será el análisis posterior de la información.

En sintonía con el principio de la “anticipación”, como lo menciona Sennett (2004), cuando se preparan las preguntas de la entrevista, se debería tomar en consideración la etapa posterior del análisis. Si éste va a implicar la codificación de las respuestas, clarifique entonces de forma continua durante la entrevista los significados de las respuestas con respecto a las categorías que se van a utilizar después. Si se va a emplear un análisis narrativo, conceda a los sujetos un amplio margen de libertad y tiempo para desarrollar sus propias historias y profundice con preguntas para arrojar luz sobre los episodios y los protagonistas principales de sus narraciones. Dinámicamente, las preguntas tienen que ver con el “cómo” de una entrevista; deben promover una interacción positiva, mantener el flujo de la conversación y estimular a los sujetos para que hablen sobre sus experiencias y sentimientos.

Los entrevistadores novatos pueden sentir la tentación de empezar con preguntas conceptuales directas. Así, el sociólogo Sennett (2004), recibió la siguiente respuesta cuando, siendo un joven estudiante, utilizó un enfoque bastante directo al entrevistar a miembros de la élite de Boston: “¿Cómo dice joven? respondió una

anciana matrona de Boston cuando le pedí, a quemarropa a la hora del té en el Club Sommerset, que describiera su identidad. Acababa de cometer el error del entrevistador principiante de suponer que el ataque frontal es la mejor forma de obtener información de otros” (p. 41).

Cuando se prepara una entrevista, puede ser útil desarrollar dos guías de entrevista, una con las preguntas de investigación temáticas del proyecto y otra con las preguntas de entrevista que se han de plantear, que tenga en cuenta las dimensiones tanto temática como dinámica. Las preguntas del investigador se formulan normalmente en un lenguaje teórico, mientras que las preguntas del entrevistador se deben expresar en el lenguaje cotidiano de los entrevistados. En esta investigación se realizó una única guía, en la cual se incluyen las preguntas de investigación temáticas del proyecto (la parte formal) y otra con las preguntas de entrevista que se han de plantear (los tópicos y preguntas que se van a formular durante la entrevista).

Por otra parte, los roles de las preguntas “por qué”, “qué” y “cómo” difieren en el caso de las preguntas de investigación y las preguntas de entrevista. Cuando se diseña un proyecto de entrevistas, se deben plantear y responder las preguntas “por qué” y “qué” antes de plantear la pregunta “cómo”. En la situación de entrevista, la prioridad cambia; las preguntas principales deben estar aquí en forma descriptiva, por ejemplo, “¿qué ocurrió y cómo ocurrió?”, “¿cómo se sintió usted entonces?”, “¿qué experimentó usted?” y otras parecidas. El objetivo es obtener descripciones espontáneas de los sujetos más que conseguir sus propias explicaciones, más o menos especulativas, de por qué algo tuvo lugar. Muchas preguntas “por qué” pueden llevar a una entrevista excesivamente reflexiva e intelectualizada y quizá evoquen también recuerdos de exámenes orales. Entender las razones y las explicaciones de por qué ha sucedido algo es primordialmente la tarea del investigador. Sin embargo, las preguntas de “por qué” sobre las razones propias de los sujetos para sus acciones pueden ser importantes por derecho propio y cuando se planteen es preferible hacerlo hacia el final de la entrevista, también, los sujetos tienen las experiencias que tienen y actúan como lo hacen es fundamentalmente una tarea que ha de evaluar el

investigador y el entrevistador puede aquí ir más allá de la comprensión de sí mismos de los sujetos.

Además de prestar atención a los aspectos temáticos y dinámicos de las preguntas, el entrevistador debe también intentar tener presente el análisis, la verificación y el informe posteriores de las entrevistas. Los entrevistadores que saben lo que preguntan y por qué lo preguntan intentarán aclarar los significados pertinentes para el proyecto durante la entrevista. Esos intentos de clarificar las declaraciones de los entrevistados proporcionarán una base más segura para el análisis posterior. Esos esfuerzos de clarificación del significado durante la entrevista pueden comunicar también al sujeto que el investigador está realmente escuchando lo que está diciendo y está interesado en ello. Idealmente, la comprobación de hipótesis y de interpretaciones termina, al final de la entrevista, con la verificación, falsación o refinamiento de las hipótesis y las interpretaciones del entrevistador.

Para el caso de esta investigación, se priorizaron los temas sobre inclusión y las BAP, se realizó un diseño en donde se ubicaron categorías y subcategorías, al mismo tiempo la elaboración de posibles preguntas para orientar la discusión.

- La primera categoría tiene que ver con los datos generales del entrevistado y se enfoca en su formación profesional, función y evaluaciones de desempeño.
- La segunda categoría se basa en como tuvo acceso a la información sobre la inclusión educativa, así como a las referencias respecto al tema, sus experiencias en el aula y la aplicación de estrategias a partir del primer encuentro a la realidad educativa con respecto a la inclusión desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM).
- La tercera categoría se basa en las narraciones de su primer acercamiento con las BAP, como fue el acceso a la información y las referencias del tema, sus experiencias con respecto a casos específicos de estudiantes con las BAP y si realizó adecuaciones para atender a estudiantes en el aula y su aplicación de estrategias desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

- La cuarta categoría trata sobre su trayectoria y prácticas pedagógicas que implementa para fomentar la inclusión y las BAP en su aula, adaptación de su planeación y las actividades para atender la diversidad de condiciones de sus estudiantes, además de los recursos o materiales que considera esenciales para apoyar las estrategias y la evaluación.
- La quinta y última categoría es acerca de las sugerencias y opiniones con respecto a las narraciones sobre la práctica educativa inclusiva que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la opinión que tiene sobre la formación continua y/o capacitación que se imparte o han impartido con la finalidad de atender la diversidad de los estudiantes, el tipo de apoyo o formación adicional que considera necesitaría para incorporar o mejorar sus prácticas inclusivas, así como si hubo un cambio de perspectiva acerca de la inclusión, cuál es su opinión personal sobre los temas de la entrevista.

3.2.4 Descripción de objeto empírico (informantes).

En la investigación cualitativa, la selección de los informantes no es una tarea relacionada con un punto específico del diseño de la investigación. Más bien, es el resultado de todos los esfuerzos de investigación. A veces un problema de investigación no se puede definir completamente hasta que se hayan completado uno o más ciclos de investigación. En realidad, el investigador ha estado todo el tiempo buscando un interrogante, una cuestión, que diese sentido a su trabajo. No se trata de cómo la forma en que se nos presenta un determinado conjunto de variables afecta la forma en que se nos presenta otro conjunto de variables, sino de una comprensión global de ellas.

Aquí se pide a los investigadores cualitativos que proporcionen una explicación parcial del problema, es decir, cómo la presentación de un conjunto de variables afecta la presentación de otro conjunto de variables, pero que proporcionen una comprensión general del mismo. Estos enfoques interpretativos sucesivos son simplemente enfoques diferentes a cuestiones de investigación realmente importantes. Encontrar

las preguntas adecuadas es la mejor manera de acercarse a posibles respuestas. Mientras que muchos investigadores, para identificar los problemas actuales, primero miran la literatura teórica reciente y señalan posibles áreas de futuros trabajos de investigación que parecen interesantes y necesarios, los investigadores cualitativos parten de un problema con diferentes matices, a menudo caracterizados por una propuesta diferente en su forma. Relacionada con esta cuestión existe el tema de su aplicación a diferentes contextos educativos, diferentes protagonistas del acto docente y diferentes campos de estudio (currículum, organización, participación, formación docente, etc.). Las metas, los objetivos y las preguntas de investigación son un continuo entre lo abstracto y lo concreto que define la cuestión fundamental de toda investigación cualitativa en educación, comprender cómo actúan e interpretan las personas involucradas en los fenómenos educativos sus acciones en relación con cómo definen el fenómeno educativo.

3.2.5 Acceso al campo.

La definición del problema o el diseño de la investigación muestra cómo los investigadores se “preparan” para su próximo viaje. Algunos llegan a la tarea con el conocimiento del camino a seguir y la experiencia de mil aventuras ya vividas, mientras que otros no llevan más bagaje que el entusiasmo y el coraje que acompaña a un aventurero adéntrate en lo desconocido, de eso se trata el campo. Lo desconocido, cosas que normalmente no se pueden predecir desde la oficina de investigación o que siempre están fuera del control del laboratorio. El campo, contexto físico y social en el que ocurren los fenómenos de investigación, suele ser tan impredecible que de manera recurrente supera las expectativas del investigador.

Por otro lado, los investigadores buscan comprender o modificar la naturaleza y la incertidumbre de las situaciones problemáticas. Son precisamente estos los que constituyen un tipo de investigación educativa diferente a otros tipos de investigación educativa realizados en realidad simulada.

La investigación de campo se diferencia de otras formas de investigación en el ámbito educativo, ya que el investigador impone sus exigencias. En concreto, en la

investigación cualitativa, el investigador necesita profundizar en la situación investigada:

1. Permanecer a largo plazo en un contexto o escenario que sirva de base para una actividad educativa.
2. Convivir con los protagonistas del proceso educativo, participar de sus logros y comprender sus errores, acercarse a su comprensión de las cosas.
3. Determinar y obtener la propia posición dentro de las relaciones sociales definidas en la institución o sociedad, que involucran a los participantes del proceso educativo, es decir, actuar como investigador, participante o participantes del estudio.
4. Colocarse en el lugar de la persona cuyas ideas, métodos, herramientas de trabajo o productos quieres comprender.

El investigador cualitativo, entonces, cuando plantea su trabajo en el campo debe enfocarlo situándose en la perspectiva de “ser al” (con un cometido), convirtiéndose en alguien que “está en” (forma parte de determinada institución o comunidad), al tiempo que “es él” (entiende lo que piensan y hacen los que forman parte del proceso educativo estudiado).

En esta clase de trabajo, a veces, conviene que el etnógrafo deje de lado la cámara, el cuaderno y el lápiz, e intervenga él mismo en lo que está ocurriendo. Puede tomar parte en los juegos de los indígenas, puede acompañarlos en sus visitas y paseos, o sentarse a escuchar y compartir sus conversaciones (Malinowski, 1986: 38).

El requisito de realizar investigaciones cualitativas en entornos físicos y sociales fuera de la práctica de laboratorio se justifica porque es más probable que los participantes se incluyan en actividades educativas cuando los investigadores siempre comparten las actividades más triviales y cotidianas o responden espontáneamente a las más importantes.

El profesor o los estudiantes acostumbrados al investigador, ya no se interesan, no se sorprenden ni se restringen por su presencia. Del mismo modo, si ocurre algo importante que explique el comportamiento de ciertos profesores o estudiantes, es necesario investigarlo de manera realista. Del mismo modo, si ocurre algo importante

los involucrados habrían estado demasiado emocionados para no comentar lo sucedido y demasiado interesados en imaginarlo para abstenerse de divulgar diversos detalles.

Según Malinowski (1986), el trabajo de campo no puede convertirse en una “excursión de recreo”, en una visita a los lugares donde se supone que ocurren los diversos acontecimientos. Podemos comprender que el investigador accede al campo y enfrenta su visión de la realidad con la que tienen los otros. Pone a prueba su visión de qué resulta problemático o de cuáles son las cuestiones que reclaman la atención en un determinado ámbito educativo. Asimismo, pone a prueba la forma de abordar esas cuestiones y sus ideas sobre cómo pueden explicarse las cosas. Pero, el acceso al campo también marca una continuidad con el trabajo previo del investigador al tratar de definir el área problemática de su estudio. El problema es, en este sentido, un elemento fundamental al decidir las fuentes potenciales de datos, lugares, grupos o individuos a los que se desea acceder para realizar la investigación. No obstante, la información que recojamos en las primeras fases de nuestra investigación puede concretar el área problemática definiéndola en un sentido diferente al que inicialmente hemos trazado.

3.3 Estrategia Analítica.

3.3.1 Estrategia de los datos: codificación.

Toda codificación es sistemática, exhaustiva y acumulativa, lo que permite descomponer en segmentos y asignarles un nombre, de tal forma que, las categorías queden completas, alguno de los peligros es que se hagan mecánicas y formulistas, que se detengan en un punto descriptivo (Simons, 2009).

Existen distintas opiniones en relación a emplear un sistema de codificación posterior a los datos, estos se pueden generar a partir de marco teórico o bien el investigador darse a la tarea de identificar los temas, cuando se generan los códigos o categorías a partir de los datos se aspira a utilizar el lenguaje y el contexto de los

participantes para destacar las categorías, que están fundamentadas en los datos y no surgirán preconcepciones apriorísticas del investigador (Simons, 2009).

Una vez separado los segmentos, es más comprensible el poder identificarlas y codificarlas, aunque la codificación es un proceso manipulativo y una operación concreta en la que se asigna a cada unidad un indicativo de la categoría a la cual se le ha incluido y es una constancia de la categorización realizada (Rodríguez et al., 1999).

Cada código representa categorías, las cuales consisten en señales que se les asignan a las unidades de los datos, para indicar a que categoría pertenece y cada señal puede contener un factor numérico o alguna abreviatura con la que se ha etiquetado a las categorías. Si se pretende generar códigos mediante la inmersión de datos se debe saber que por mucho que se propongan presentarlos cimentados en los constructos de los participantes, lo que se piense o valore afectará indudablemente.

Por lo tanto, al seguir el orden del proceso de la información, surge una característica fundamental en la que el análisis recae en identificar aspectos prioritarios que nos ofrecen los informantes, es decir, no todo lo que los sujetos nos relaten tienden a ser importantes, sino que durante la narrativa suelen expresar de manera espontánea datos que a nosotros no suelen aportarnos elementos que recibimos, pero no son fundamentales como lo muestra Ruiz (1999) y Bolívar (2001), quienes nos mencionan de manera acertada que toda investigación se ve sometida, por parte de quienes la ejercitan, a intensas discusiones en las que exponen sus divergencias tanto en lo relativo a la validez de su consistencia teórica como en lo que se refiere a la fiabilidad de los datos obtenidos de los informante en el trabajo de campo.

Con relación a la codificación, esta forma parte del proceso, Bolívar (2001), establece que el objetivo del análisis y codificación de la información que forma parte del estudio de caso, data de abarcar la vida total de un individuo, se debe recrear el conjunto de experiencias biográficas de una persona, diferenciando lo relevante de lo accesorio. Es decir, la tarea del investigador al momento de detectar lo más relevante de su relato, puede identificar información la cual clasifica a fin de generar categorías de análisis de elementos sobresalientes de su historia de vida, el análisis no consiste

tanto en acumular, sino en ir podando muchos de los datos que se han ido acumulando.

Igualmente, esta actividad deja entrever las habilidades adquiridas por el investigador en la fase del trabajo empírico haciendo caso al proceso de investigación, este ejercicio se apega al esfuerzo y dominio de las técnicas de investigación para poder presentar resultados concretos que nos da a luz a identificar cómo se comporta el fenómeno a partir de los ojos del informante y que elementos culturales, institucionales, experiencias y trayectorias.

El trabajo de codificación es un ejercicio detallado en el que el investigador realiza un análisis minucioso considerado como el tratamiento de la información que permite desglosar elementos claves que guía la investigación, como lo muestra el autor:

Supone no dejar de aventar, para separar el trigo de la paja. El truco consiste en descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente, pero sin llegar a enredarse pretendiendo incluir todo aquello que se podría describir. Las posibilidades de las cintas, vídeos, y hoy de los ordenadores nos obligan a hacer precisamente lo contrario; tienen el apetito y el estómago de Gargantúa. Dada la posibilidad que tenemos de almacenar cantidades siempre crecientes de datos - montañas de datos-, debemos tener cuidado de no vernos sepultados por avalanchas de lo que nosotros mismos acumulamos (Stake, 1998; citado en Bolívar, 2001: 194).

Esta actividad exige la selección cuidadosa de la información relevante que consta en hacer hablar los datos a profundidad agotando todos los recursos posibles, es decir, amarrar una estructura circunstancial de información precisa y concisa sin recaer en la acumulación sin sentido que solo entorpezca el análisis.

3.3.2 Análisis y construcción de categorías.

La forma en que se enfoque el análisis y la interpretación, los procesos y criterios que se elijan para dar una garantía a la interpretación dependerá de la percepción general que se tiene sobre la investigación. Por lo que, se define al análisis de datos como el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones y reflexiones que se realizan sobre la información cuya finalidad es obtener los significados en relación al problema de investigación (Rodríguez et al., 1999).

Analizar los datos implica examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos, delimitando en partes, así como descubrir las relaciones entre las mismas

y las relaciones con el todo; por lo que el análisis pretende alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada, así como avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos (Rodríguez et al., 1999).

Uno de los primeros informes de los resultados es el sistema de categorías, cuando es elaborado por procesos inductivos, el sistema categorial es considerado como un producto o resultado de la investigación, el cual supone un primer nivel de abstracción de tópicos, por lo que es configurada la perspectiva de los implicados en un proceso acerca del mismo, mostrando las direcciones de los elementos que condicionan de alguna medida, la aproximación al objeto de estudio; es decir, son los que representan los patrones o tópicos significativos en el estudio de un fenómeno específicamente la construcción social de la identidad (Rodríguez et al., 1999).

El análisis de las entrevistas es un factor muy importante ya que de estas rescataremos y presentaremos lo hallado en la investigación y en la fase de recogida de datos, por ello al realizar el análisis se debe tomar en cuenta, en primer lugar, solo el investigador debe hacerse cargo de ella.

Es por ello que, el método de análisis como lo menciona Kvale (2011) y Bolívar (2001), debe ser objeto de reflexión antes de la entrevista sino también se debe agregar toda la información antes del proceso de análisis. Posteriormente se tiene en cuenta a categorización de significados diferentes de los datos que le arrojó la entrevista.

En las entrevistas, destacan fases que como hemos retomado, se trata de un momento de preparación, reflexión, creación y diseño que trae como resultado información que nos dota de datos que podremos interpretar para efectos de la investigación a fin de generar resultados y presentarlos a la comunidad, es por ello que podemos distinguir tres momentos:

(a) La entrevista como acontecimiento: la realización y vivencia de la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde -además del propio discurso se pueden captar las actitudes, formas de ser, etc.

(b) La entrevista registrada: donde se percibe auditivamente las reacciones (tono, expresión) de la interacción y puesta en palabra.

(c) La entrevista-texto: una vez transcrita se convierte en texto donde se pierde la voz, para quedarse con los recursos inevitables de la lectura para su intelección (Bolívar, 2001: 161).

Aunado a los elementos anteriores, podemos implementar, analizar y categorizar información a partir del discurso que nos ofrece el informante, es por ello que una vez registrada la entrevista por medio de los instrumentos y herramientas de grabación de los cuales nos auxiliamos, podemos vislumbrar una narrativa que nos aporta información a profundidad que, en primer momento, no podemos mirar.

Con respecto al modo de análisis, no es un modo lineal, lo que quiere decir que no existe una sola vía que nos lleve a los resultados a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se va a encontrar. Algunos aspectos que ayudan a analizar los datos son: la codificación, condensación e interpretación del significado y un análisis lingüístico, de conversación, narraciones, discurso y construcción como lo muestra el autor:

Proponen un modelo para clasificar y organizar los tipos de análisis narrativo, según dos grandes dimensiones (contenido vs. forma, y holístico vs. categórico). La dimensión holística/categórico se refiere a la unidad de análisis: el texto como un todo, o unidades temáticas o categóricas sacadas del texto. En el tradicional análisis de contenido, por ejemplo, el relato es dividido minuciosamente en unidades categóricas extraídas del texto. Por el contrario, los análisis holísticos toman la historia de vida de una persona como un todo, siendo cada parte interpretada en función de las restantes. El categórico se suele utilizar cuando se analizan varias o muchas narrativas, en la medida que permite compararlas entre sí. El holístico es preferible cuando se trata de analizar la historia de vida de una persona independientemente.

La segunda dimensión (contenido/forma) alude a la dicotomía habitual establecida en el análisis literario de textos. Así se puede uno concentrar en el contenido: lo que sucedió, por qué, personas que intervienen, etc.; o incluso en el contenido implícito.

Por el contrario, como ha revalorizado el análisis estructuralista, cabe concentrarse en la forma: estructura de la narración, partes del discurso, secuencia de eventos, relación temporal, coherencia, etc (Lieblich et al., 1998; citado en Bolívar, 2001: 196).

A la luz de esto, podemos interpretar que el análisis de la entrevista centrados en el significado donde se hace uso de la hermenéutica y que se perfilan algunos análisis centrados en el significado del discurso, ahora bien, la codificación de la narrativa, nos lleva a categorizar la información transcrita que nos permite identificar las palabras claves de un segmento del relato conceptualizando y sistematizando el texto de la entrevista.

3.3.3 Elaboración del informe final.

La estrategia para la elaboración del informe final, es una de las partes medulares en las que se toman en cuenta los momentos por los cuales ha pasado la investigación, es decir, se ven presentes todos los elementos conceptuales, teóricos y metodológicos a las que el investigador ha recurrido para poder presentar un resultado fiable. Al realizar el informe, se tiene la posibilidad de tener carga subjetiva de la cual el investigador no puede desprenderse en su totalidad, sin embargo, la revisión de información suele guiarlo a fin de elaborar un informe objetivo encaminado al tema investigado.

La redacción del informe puede considerarse de alguna manera para ayudar a los lectores a comprender el problema. Los investigadores utilizaron ciertas preguntas de investigación para monitorear y estudiar la complejidad del caso. Se ha reconocido que son necesarios determinados contextos para entender la forma en que funciona el caso. Ha habido una cronología. Estas preguntas, los contextos, la historia y el propio caso necesitan algo más que una descripción, necesitan ser desarrollados.

A continuación, Stake (1998) ofrece una forma de organizar el informe de estudios de casos, se puede realizar en la mente o en la pizarra, en donde se coloquen siete casillas sobre lo que espero sea el informe, posteriormente transcribir las observaciones, las entrevistas y las ideas sobre los temas.

El análisis del contenido consiste en la realización de una descripción objetiva, sistemática que refleje el proceso ordenado de cómo se llevó a cabo el proceso de información que trae como resultado la presentación y resultados de la investigación cuyo propósito es generar conocimiento a la comunidad científica, al tratarse de una investigación de estudio de caso.

Un buen informe no solo data una presentación de información, sino que demanda la participación del investigador de la manera de cómo presenta los datos, que se muestra en sus hallazgos y como los interpreta, cual ha sido el análisis y el camino para poder procesar la información de tal forma que llega a la conclusión del mismo. De igual forma, no todos los trabajos de investigación exigen una sola manera de interpretar datos o de construir conclusiones, sino que este depende de las

habilidades del investigador de la temática, el escenario, contexto e incluso época en la que se está abordando el fenómeno social como se muestra a continuación:

Cada método revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica. Cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos. Este uso de múltiples líneas de visión es el que se denomina habitualmente "Triangulación" (Berg, 1998; citado en Ruiz, 1999:300).

La reconstrucción de la información se apega a un trabajo fino, donde se identifican temas emergentes, códigos presentes durante la narración y discurso del informante en la que vislumbre la información que complementa la investigación en la que el procesamiento de la información, la construcción, la deconstrucción y reconstrucción de la información obtenida en la que los implicados, dejen ver las frustraciones, pretensiones, comportamientos, comprensiones y dificultades de cómo conciben la realidad.

El propósito de la investigación cualitativa no solo es acrecentar la comprensión del conocimiento de la vida social del investigador, sino también el poder compartir dichos aprendizajes con los otros, y aunque no existe una forma específica de redactar el informe final, si se debe prestar atención en algunos puntos:

- Posicionamiento onto-epistemológico y metodológico.
- Diseño: problema, preguntas de investigación, acercamientos
- teóricos.
- Trabajo de campo: producción de la información, triangulación.
- Análisis: preliminar, relectura, emergencia de categorías.
- Conclusiones para el contexto.
- Devolución de la información a participantes.

La redacción sin lugar a dudas siempre será de vital importancia, pues es la que nos permitirá que nuestro lector comprenda la investigación. El informe es competencia y responsabilidad de quien realiza la investigación cualitativa y es deseable que los resultados se devuelvan para su discusión. Las preguntas de la

investigación servirán para estudiar la complejidad de la situación educativa. El orden de los hechos ayudara a desarrollar el informe, el diario de campo se constituye en un apoyo decisivo. Por lo general, se hace un esquema escrito de las secciones que contendrá el documento final, sin embargo, este esquema no es rígido y a veces varía conforme avanzamos en el análisis de la información producida.

CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Importancia del concepto de inclusión.

A lo largo de las reformas educativas mexicanas, se ha buscado que el docente frente a grupo se capacite y actualice en los temas de gran relevancia que surgen en la sociedad como demanda o necesidad. En ese sentido y bajo el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se busca que las y los docentes cuenten con experiencia, conocimiento y sobre todo sensibilidad en el manejo del concepto de inclusión; ya que, al utilizar este lenguaje, se reconoce y visibiliza la diversidad de las personas y se evita perpetuar estereotipos, prejuicios y discriminación.

El manejo del concepto de inclusión es importante porque ayuda a eliminar expresiones y palabras que invisibilizan, denigran o generan desigualdades y fomenta un ambiente acogedor y motivador, respetando y valorando las diferentes identidades, conocimientos, habilidades de los estudiantes, al mismo tiempo, mejora la empatía, claridad y comprensión de los demás y crea una sociedad educativa más justa y equitativa al tiempo en que fomenta una imagen equilibrada y no estereotipada de los estudiantes.

Es por ello que, el concepto de inclusión es importante en el contexto escolar porque el tener una conciencia previa a la ejecución de la práctica docente permite crear o generar un ambiente inclusivo proveedor y provisor de cualquier evento o suceso que pueda darse en la escuela y principalmente dentro del aula de clases.

Desde la perspectiva de Berger y Luckmann, la realidad no es algo fijo, sino que se construye socialmente a través de procesos de interacción e institucionalización. Lo que consideramos realidad en la vida cotidiana es el conjunto de significados que se dan por establecidos y que orientan nuestra conducta. Esta realidad se mantiene a través de interacciones continuas, especialmente con otros significantes y dentro de estructuras que reafirman estas definiciones compartidas. En este entendido, analizar la inclusión no solo es una cualidad intrínseca, de los individuos gracias a las experiencias o de la escuela, sino como una realidad socialmente construida y

constantemente negociada, de hecho, la evidencia nos muestra la importancia que tiene lo normativo para actuar con inclusión.

Los testimonios de los informantes ofrecen una visión de la inclusión desde la realidad de la vida cotidiana del docente, a pesar de no compartiros un concepto único y en ocasiones poco claro.

...pienso que ningún alumno se debe de quedar atrás, que todos deben de ir a la par y así como todos mis alumnos que saben leer escribir, yo creo que también debo de hacer alguna labor o debo de dejar huella o rastro. En la actualidad, pues yo creo que la Nueva Escuela Mexicana ya nos pide que todos los alumnos estén dentro, que no dejemos a ninguno atrás. Así sea, con silla de ruedas, así sea alguna discapacidad motriz, por algún suceso, yo pienso que ahora nos piden más, que jalemos a todos nuestros alumnos, que no esté ninguno como que fuera de... Por lo que vi, yo pienso que tenemos que estar a la vanguardia en conocimientos, estar al pendiente de todos nuestros alumnos, sin dejar a nadie atrás, incluir a todos y pues sobre todo enfocarnos a lo que vienen aprender y que esto le sirva positivamente para desarrollarse en sociedad. Pues yo pienso que se ha ido construyendo, porque nuestra labor es jalar a todos nuestros alumnos no dejar a ninguno. Vuelvo a repetir y que todos vayan a lo mejor no a la par, pero que sí, se lleven un poquito de ese aprendizaje (Informante 1).

Yo creo que el concepto es incluyente, es integrador, que estemos incluidos en todas las esferas, en todos, en los momentos de participación, de integración y del proceso de nuestras clases, en el proceso de la transmisión del conocimiento, en el proceso de ciencias de aprendizaje e incluirlas yo creo que también en las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, una puede ser de como yo las enseño y el otro, en que los alumnos lo aprendan y también en que se evalúan, aunque también es un poquito flexible, ahorita la evaluación viene siendo un poquito más flexible y también la evaluación formativa, y en eso también tenemos que tener el concepto claro de la inclusión o sea, de incluir. La inclusión es desde que el niño lo que conozca y lo que no conozca sean incluidos, desde el inicio y desde la transmisión del conocimiento, desde en la manera de que nosotros utilicemos la estrategia, de cómo enseñamos a los alumnos, también las estrategias para que ellos aprendan, de qué manera ellos afiancen ese conocimiento y también lo puedan construir y también lo puedan diversificar, lo alcancen a analizar, comprender, diferenciar y también a un nivel de complejidad, que ese conocimiento haya un dominio de su consulta sino también que ellos tengan la facultad y las habilidades de poder practicarlo, entonces, también la inclusión es de que ellos también la practiquen. ...en ocasiones, hay niños que llegan de otras escuelas. Por ejemplo, en el Distrito Federal o que tiene a lo mejor alguna discapacidad, pero sin en cambio debemos ajustarnos a ellos, debemos de trabajar y verlos como personas normales. Un sentido humanista e integrador en la que podamos aprovechar, desde el punto de vista filosófico, desde el punto de vista científico, desde el punto de vista temático y también a la práctica, entonces, como que se viene aterrizando y ahorita con todo este engranaje de conocimientos es importante analizarlo y como que yo siento que una cosa es lo que está escrito y otra cosa el quien lo pone en práctica, es que lo sabe, lo estudió y lo más importante de que se logre aterrizar con los niños sino lo logramos aterrizar, pues nada más está escrito pero no se alegra aterrizar (Informante 2).

El concepto de inclusión es considerar que todos los alumnos son capaces de realizar las mismas actividades solamente con diferentes ritmos de aprendizaje y obviamente considéralos también a partir de sus capacidades intelectuales y también emocionales...si me costó, sí cuesta incluir a los alumnos, porque hay que crear un ambiente positivo, un ambiente de confianza y sí cuesta porque el niño a veces no quiere ni hablar y por lo tanto no sabe leer. Entonces me ha costado con ese niño porque yo le enseño individualmente, ¿No sé qué le sucedió en primer año?. Pero con dinámicas que le pone el personal de USAER, él ha comenzado a leer y más el apoyo que le dan los papás en su casa, puedo decir que hemos tenido un gran avance positivo a su aprendizaje, además de que sus compañeritos de clase lo apoyan mucho y lo andan jalando de un lado para otro en las actividades, entonces ellos también me ayudan a integrarlo al grupo (Informante 3).

Como primer elemento a destacar aún se utiliza el concepto de integración, hay un discurso en donde prevalecen el concepto de discapacidad vinculado al concepto de inclusión. Sin embargo, hay una afirmación de parte de los informantes en el sentido que el concepto de inclusión es hacer un reconocimiento del todo, describen lo importante y qué ha internalizado, en donde deben ir a la par, deben saber leer y escribir, no se pueden quedar atrás, que todos tienen que estar involucrados, la transmisión de conocimiento sea para todos, se utilicen estrategias a veces personalizadas y se puedan diversificar esas estrategias atendiendo a la comprensión de esas diferencias.

Por otro lado, hay una concepción del concepto mucho más amplio porque, aunque se entiende que todos los alumnos pueden realizar las mismas actividades, no lo hacen al mismo tiempo ni bajo los mismos ritmos. Pues deben considerarse no solamente los elementos cognitivos sino el desarrollo de sus capacidades y hasta lo emocional.

Igualmente, hay una posición de parte del informante en el sentido de que sí se puede lograr la inclusión en el aula y al mismo tiempo que motivar al padre de familia. Entonces hay una concepción del concepto centrado en el deber ser, en el respeto, en la incorporación y sobre todo el reconocimiento de las diferencias. Además, han ido institucionalizando tratando de incorporar estos elementos que lo llevan primero a mirar las diferencias, a entender las características en su gran mayoría ligadas y la discapacidad y al final nos lleva a tomar decisiones, hay quienes expresan: “qué se puede hacer y se hace además bien”.

Finalmente, en algunos casos no hay un término definido, aunque si se hace alusión a los rasgos que debe tener el concepto de inclusión, en donde el docente ha institucionalizado un lenguaje propio de la norma que se da en la NEM, buscando cuáles son los elementos generales.

4.2 Importancia del concepto de las BAP.

En el caso de las Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP), sucede lo mismo que en el apartado anterior, puesto que hay una concepción ligada a los mismos rasgos donde destacan que las barreras identificadas, ya sean la “falta de infraestructura” o “prejuicios” docentes, son manifestaciones de la realidad institucional. El rol del docente implica “conocer a mi grupo” e “implementar estrategias”, lo cual demuestra cómo los individuos, al desempeñar sus roles, participan en la construcción y mantenimiento del orden institucional, a la vez que son definidos por el mismo. La referencia al apoyo de maestros de USAER o a la realización de talleres muestra cómo la división del trabajo y la especialización se manifiestan en la institución escolar para abordar estas barreras.

El nuevo concepto de BAP que reemplaza a las necesidades educativas especiales, junto con la NEM, introduce campos formativos y ejes articuladores que representan intentos de legitimación en niveles más explícitos o incluso como parte de un nuevo universo simbólico para el Sistema Educativo Nacional. Este nuevo marco busca dar un sentido general y una dignidad normativa a las prácticas pedagógicas y a la comprensión de la inclusión. La adopción de la inclusión como un eje articulador es un esfuerzo por establecer un nuevo marco de significado que trascienda las realidades de la experiencia cotidiana del aula, aspirando a una reconstrucción radical de seres, del poder y saber (SEP, 2024).

Hay informantes que se refieren a las BAP como “necesidades educativas especiales” a pesar de que “ahora ya se les da otro concepto”, esto es un ejemplo claro de sedimentación. Las experiencias y conocimientos previos se estereotipan en el recuerdo, haciendo que la plena asimilación de nuevos conceptos tome tiempo y

esfuerzo, como lo reconocen los informantes al decir que les cuesta familiarizarse con lo nuevo, pero sí tratan de hacerlo y de llevarlo a la práctica diaria.

... yo pienso que las barreras de aprendizaje son los obstáculos que les impide a nuestros alumnos lograr un aprendizaje dentro del salón, por ejemplo, cuando tienen alguna limitación, discapacidad o bien cuando les hace falta algo desde casa, entonces aquí ya vienen con un faltante o como lo habíamos mencionado en cuanto a sus sentimientos no son lo mismo, ya que no viven con una familia completa, viven solamente con tíos o abuelitos. Pero yo creo que aquí una barrera, son las familias disfuncionales, si pasaras a todos nuestros grados son contados los alumnos que viven en una familia completa, pero todos viven con las tías, con las abuelitas y eso a veces ocasiona limitantes en el aprendizaje de los alumnos, también son muy descuidados y más en un turno vespertino, si quieren hacen la tarea o vienen a clases. Nuestros niños sufren de mucha desnutrición, aquí les dan desayunos fríos, entonces hay que permitirles que coman durante las clases porque tienen hambre. Por otro lado, si tuviéramos un alumno con discapacidad en silla de ruedas, no tenemos rampas, entonces yo me preguntaba ¿Cómo lo apoyamos? ¿Cómo lo subimos? Entonces, yo creo que también en esta otra situación, que falta una mejor infraestructura en esta escuela... yo pienso que en estas barreras de aprendizaje debemos de ir quitándolas, quitando muchos prejuicios que a veces tenemos como docentes y que debemos de venir con nuevos materiales, con nuevas técnicas para incluir a todos nuestros alumnos. Mi otro ejemplo sería que tenemos alumnos, que no repasan nada en casa, entonces tiene limitantes en su intelecto, entonces hay que traer material para todos, para que no sea una barrera en mi contenido utilizando copias y ver la forma de sacar nuestro tema y de incluir a todos nuestros alumnos (Informante 1).

Se me presentó cuando un niño se fue unas semanas, se iba con el papá unas semanas y otras se iba con la mamá, luego se lo pelean y deja de venir a la escuela, entonces, creo que eso es una barrera porque no asiste a clases regularmente y esto afecta su aprendizaje... trato de motivarlo, dale ese curita, dale confianza, darle motivación, porque su caso es difícil. Por ejemplo, con los números le digo que están en la naturaleza, en las cuentas, el señor que cobra en la combi, en la tienda, los números están en el dinero, en un negocio, el número de coches, número de niños (Informante 2).

... es que ahora se manejan como barreras de aprendizaje y la participación pero yo considero que siguen surgiendo a partir de las necesidades de cada alumno y precisamente lo comentamos anteriormente, las necesidades especiales surgen precisamente porque nos enfrentamos con alumnos especiales, ¿especiales en qué sentido? surgen muchas problemáticas relacionadas al aprendizaje, muchas problemáticas relacionadas con las conductas y otras tantas también con las cuestiones emocionales porque en el andar del grupo, todos los días nos enfrentamos a diversas situaciones que nosotros como maestros tenemos que abordar. Entonces, para nosotros siguen partiendo de las necesidades educativas especiales, aunque ahora ya se les da otro concepto solamente que hoy se busca más la participación de los tutores y que se vean involucrados en este tipo de situaciones para que desde los contextos ellos puedan ayudarnos a superar de mejor manera esos obstáculos... el concepto como tal para nosotros no es lo más importante, sino la forma en que nosotros abordamos dichas acciones, porque hoy los contextos familiares y sociales tanto como escolares individuales de cada alumno han sido modificadas precisamente por todos esos cambios que actualmente tiene la sociedad. Hoy no se ven los problemas como

se veían hace más 30 o 35 años quizás según me platican mis compañeros, los roles sociales y los roles familiares han cambiado tanto que han venido a modificar todo ese tipo de situaciones y, por lo tanto, ahora es mucho más extenso lograr una investigación y llegar a ciertas conclusiones que nos pueden ayudar a mejorar las situaciones con los alumnos (Informante 3).

Es así que, los informantes vinculan su experiencia con lo que han vivido todos los días en el salón de clases con la manera de conceptualizar las BAP en un sentido académico riguroso, no hay una única forma de que los docentes hagan alusión al concepto, pero de una u otra manera tiene que ver con la parte práctica, la interacción, el reconocimiento del otro, entre otros. En cambio, están demostrando cómo el concepto se construye socialmente en su experiencia profesional diaria a través de ejemplos concretos, prácticas habitualizadas y la interacción con otros actores educativos y familiares. Sus explicaciones son una expresión del conocimiento de sentido común sobre un aspecto de su realidad profesional, influenciado por los marcos de legitimación que el sistema educativo busca establecer.

El análisis del concepto de Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) en el contexto educativo revela una profunda interacción entre las construcciones teóricas del sistema y la realidad vivida y conceptualizada por los docentes, una dinámica que puede ser enriquecida mediante la lente de la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann. Su teoría, que postula que la realidad se construye socialmente, ofrece un marco invaluable para comprender cómo los significados asociados a las BAP emergen, se institucionalizan y son internalizados por los actores educativos, a menudo en contraste con sus experiencias previas y su conocimiento de sentido común.

Desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1968), la realidad de las BAP es un producto de la actividad humana, objetivado y, por tanto, susceptible de ser comprendido como un hecho externo y coercitivo. El concepto de BAP, al reemplazar a las “necesidades educativas especiales”, representa un intento explícito de legitimación de segundo orden, buscando integrar campos formativos y ejes articuladores en un nuevo universo simbólico para el Sistema Educativo Nacional. Este nuevo marco teórico aspira a conferir un sentido general y una dignidad normativa a las prácticas pedagógicas inclusivas, buscando una reconstrucción radical de seres,

del poder y del saber. Esta es una clara manifestación de cómo el sistema educativo intenta establecer una nueva definición de la realidad, imponiendo un orden a la experiencia educativa fragmentada.

Sin embargo, el discurso de los informantes revela una tensión fundamental entre esta legitimación institucional y su conocimiento de sentido común, el cual, para Berger y Luckmann, constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. Los docentes se refieren a las BAP como “los obstáculos que les impide a nuestros alumnos lograr un aprendizaje dentro del salón”, citando ejemplos concretos como la falta de infraestructura o prejuicios docentes, o limitaciones más arraigadas en el contexto del alumno, como la discapacidad, la falta de algo desde casa (familias disfuncionales, desnutrición). Estas descripciones, aunque ancladas en la experiencia, pueden acercarse a la reificación, un proceso donde los fenómenos humanos se aprehenden como cosas, hechos de la naturaleza o resultados de leyes cósmicas, olvidando que son productos de la actividad humana. Al percibir las BAP como limitantes o faltantes inherentes, los docentes corren el riesgo de deshumanizar el problema, en lugar de comprender su génesis y su potencial maleabilidad social.

Un punto crucial de divergencia y a la vez de articulación entre ambas perspectivas es el fenómeno de la sedimentación. Los informantes reconocen que, a pesar de que “ahora ya se les da otro concepto”, siguen refiriéndose a las BAP como “necesidades educativas especiales”. Esto es un ejemplo de cómo las experiencias y conocimientos previos se estereotipan en el recuerdo, haciendo que la objetivación plena de nuevos conceptos requiera tiempo y esfuerzo. La realidad subjetiva, formada por la socialización primaria, tiende a persistir y los nuevos contenidos deben superponerse a esa realidad ya presente, lo que crea un problema de coherencia, por eso la familiaridad con el término anterior es un reflejo de la solidez de las internalizaciones primarias y la dificultad de desintegrar la realidad masiva internalizada en la primera infancia.

No obstante, el discurso docente no es meramente una resistencia pasiva al cambio. Los informantes al afirmar que tratan de hacerlo y de llevarlo a la práctica diaria y al enfatizar que el concepto como tal para nosotros no es lo más importante,

sino la forma en que nosotros abordamos dichas acciones demuestra que su preocupación principal es la praxis pedagógica. Esta priorización de la acción sobre la abstracción conceptual se alinea con el conocimiento de receta de Berger y Luckmann, que se limita a la competencia pragmática en quehaceres rutinarios. La interacción con otros actores educativos, como los maestros de USAER, es un ejemplo de la división del trabajo y la especialización, donde se establecen roles que representan el orden institucional y acceden a sectores específicos del acopio total de conocimiento. El rol del docente, al implicar “conocer a mi grupo e implementar estrategias”, ejemplifica cómo los individuos, al desempeñar sus roles, participan activamente en la construcción y mantenimiento del orden institucional.

Finalmente, la importancia del concepto de las BAP es multidimensional, ya que para el sistema educativo y la NEM representa una legitimación de alto nivel que busca redefinir un universo simbólico en torno a la inclusión. Para los docentes, el concepto, aunque reconocido, se filtra a través de su conocimiento de sentido común y experiencias establecidas, lo que se manifiesta en la persistencia de términos anteriores y una priorización de la acción práctica. La brecha entre la definición oficial y la comprensión práctica subraya la dialéctica continua entre la realidad objetiva (el marco institucional y sus nuevas definiciones) y la realidad subjetiva (las interpretaciones y prácticas de los docentes). El desafío reside en cómo el sistema logrará que este nuevo universo simbólico sea plenamente internalizado y reemplace las sedimentaciones previas, para que la realidad de las BAP sea comprendida y abordada de manera coherente en todos los niveles de la experiencia educativa.

4.3 Actividades docentes para la atención de la inclusión y las BAP.

El compromiso docente con la inclusión educativa se manifiesta en una diversidad de actividades y estrategias pedagógicas que trascienden la mera instrucción curricular, buscando construir entornos de aprendizaje equitativos y participativos para todos los estudiantes. Los informantes revelan una práctica docente profundamente reflexiva y

adaptativa, donde la priorización del alumno como eje central orienta la intervención educativa con base a los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Una de las primeras y más fundamentales actividades es el conocimiento profundo del grupo y de cada alumno. Los docentes parten de la observación detallada para comprender cómo son sus estudiantes y de dónde provienen, información crucial para la planificación e implementación de estrategias. Esta aproximación es esencial, ya que las estrategias se diseñan de acuerdo con los contextos, lo que implica no solo conocer la situación de los niños sino también la de su comunidad.

En términos de metodologías y técnicas pedagógicas, los docentes implementan un repertorio variado para fomentar la participación activa y el diálogo. Se mencionan actividades como exposiciones, debates y lluvias de ideas, que buscan que los alumnos “hablen y no se queden callados”. Para alumnos con necesidades específicas, como aquellos con discapacidad intelectual, se realizan ajustes significativos, por ejemplo, un informante relata cómo integra a un alumno con discapacidad intelectual en exposiciones animándolo a levantar la mano y comunicarse a su manera, apoyándose en la colaboración de compañeros y la elaboración de materiales adaptados como un engargolado para motricidad fina y gruesa, repaso de números, vocales y nombre. La empatía, el tomar en cuenta a los alumnos y hacerlos sentir valiosos con sus aportaciones, incluso si son erróneas, son principios rectores en estas prácticas.

La adaptación de los materiales y contenidos es otra actividad central, por lo que, utilizan una amplia gama de recursos, desde copias y pequeños cortos en el proyector hasta material de educación física como aros, cuerdas, ya que la intención es que las actividades sean atractivas y permitan la intervención de todos. Por otro lado, en la enseñanza de matemáticas se busca motivar a los alumnos presentándolos como situaciones para pensar y haciendo la materia sencilla y fácil, conectando los números con la vida cotidiana y con ejemplos concretos como el dinero en la tienda o las cuentas del transporte público. Además, se crean materiales adaptados para alumnos con limitaciones intelectuales, como muñequitos, figuritas y moneditas.

La colaboración interprofesional es crucial. Los docentes trabajan de la mano con los maestros de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estos especialistas brindan material y apoyan en la implementación de actividades específicas. Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) también son un espacio para esta colaboración, donde se discute el estado del grupo y se establecen delimitantes o se canalizan estudiantes a USAER para diagnósticos y apoyo especializado.

Un aspecto fundamental y transversal en la atención a la inclusión y las BAP es el involucramiento de los padres de familia. Los docentes buscan “jalar más a los papás, incluirlos más para que apoyen a sus hijos y no sea una limitante en su aprendizaje”. Se organizan pequeños talleres en el salón con el apoyo de USAER y se promueven actividades como la lectura compartida para reforzar el vínculo afectivo y social para que manifiesten emociones a través de la lectura. Incluso ante la falta de cooperación económica, se realizan esfuerzos para integrar a todos en convivencias como festivales conjuntos para el Día de la Madre, del Niño y del Padre, buscando que fuera integral a pesar de las ausencias o situaciones familiares.

Hemos realizado exposiciones tratando de que todos participen, por ejemplo, Ricardo que tiene una discapacidad intelectual. Yo le dije a él, levantas la mano cuando te interese un tema porque no puede hablar. Entonces, si estamos hablando de algún valor o temas sobre animales, él levanta la mano y le digo ¿Cómo no vamos a trabajar con tus compañeros? Y aunque no habla bien me da a entender las cosas, entonces, de esa manera lo voy integrando a las actividades. Entonces, como ha ido avanzando, hago que hable, le cuesta mucho hablar por su discapacidad, pero trato de que me lo diga. Entonces junto con los maestros de educación especial, le sacamos copias de un engargolado que él trabaja para su motricidad fina, su motricidad gruesa, el repasar números, el repasar vocales, el remarcar su nombre porque aún le cuesta hacer su nombre. Entonces, él trabaja en su engargolado, pero también se integra con nosotros, sus compañeros lo apoyan mucho, oye Ricardo esto, vente Ricardo yo te ayudo, vamos a trabajar al patio y además de que cuando vemos como temas relevantes lo incluimos...yo pienso que primero es conocer a todo mi grupo, conocer a mis alumnos en observar cómo son, cómo vienen para partir de ahí en mi planeación y poder implementar mis estrategias y con esta nueva reforma, busco que los alumnos hablen y no se queden callados, ahora implemento más el diálogo, más exposiciones, más debates y un punto muy importante es jalar más a los papás, incluirlos más para que apoyen a sus hijos y no sea una limitante en su aprendizaje. En ocasiones, hacemos pequeños talleres en el salón, los maestros de USAER me apoyan y nosotros nos ponemos de acuerdo ¿Cómo va a funcionar el taller? Hacemos equipos de trabajo y ya les vamos comentando cuál es su función, también en el patio hemos hecho rally de actividades de matemáticas y vamos observando a los equipos que van ganando y vamos incluyendo a todos (Informante 1).

Yo, creo que es la empatía, tomarlos en cuenta, hacerlos sentir valiosos con sus aportaciones, aunque estén erróneas o equivocadas y la otra es de que trabajemos en equipo, que sientan ellos un compromiso de responsabilidad en hacer una tarea, la responsabilidad de cumplir. Ellos deben de tomar esos valores de responsabilidad, de conciencia, de esfuerzo de trabajo, de colaboración. Las actividades, por ejemplo, les pido un dibujo del osito, por ejemplo, Jorge travieso, son muñequitos que les llama la atención. Entonces ellos y yo empezamos a dibujar desde los ojitos, el oído, la carita y de esa manera todos están integrándose al muñequito y después lo vamos a pintar de esa manera los estoy incluyendo y que lean, describan y escriban algo bonito para dar a conocer el dibujo... motivarlos más para la matemática, un problema de matemático no es problema, así les llamaron, pero no son situaciones para pensar. Tenemos que leerlo, tenemos que practicar la suma, la resta y tratar de decirle que la matemática es sencilla y es fácil... lo están haciendo en los consejos técnicos, nos han dado temáticas de los ajustes de la nueva escuela mexicana, aunque hemos tomado cursos de manera breve solos nos dan los lineamientos para los documentos, pero eso todo (Informante 2).

Sí, a través de padres de familia como lectura compartida consideramos que es un vínculo en el que se aprovecha para reforzar el vínculo afectivo y social entre tutores y alumno, además de que sirve para lectura, también, sirve para que los alumnos y los papás manifiesten distintas emociones que se reflejan en las lecturas que ellos les corresponden de acuerdo al calendario planeado... atender a cada niño a partir de sus necesidades e involucrar a los padres de familia en el desarrollo de sus estrategias para mejorar principalmente el desarrollo integral de cada alumno. Sí, de hecho, a mí me ha servido mucho leer con mis niños los cuentos sobre temas sensibles, que son cuentos por tratarlos de manera igual y reforzar casi en todas mis clases que nosotros somos el producto de un mestizaje, que tenemos valores y somos seres valiosos, por lo tanto, tenemos características físicas muy diferentes y crearles la construcción del pensamiento en donde se explica que podemos ser diferentes por fuera, pero que contamos con los mismos derechos, con las mismas obligaciones y sobre todo que tengamos las mismas oportunidades de enfrentarlo más adelante en la vida (Informante 3).

La planificación docente se adapta continuamente a esta visión centrada en el alumno y se realiza con base en los contenidos y los PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje), contemplando actividades previas, de integración, desarrollo y evaluación formativa. Uno de los informantes destaca que, en la actualidad el eje central ahora es el alumno, ya no es el aprendizaje, ni el maestro ni las estrategias, esta perspectiva implica que todas las actividades y todas las acciones que nosotros realicemos en el aula están encaminadas precisamente a la parte central que es el alumno. Reconociendo las cuestiones heterogéneas dentro de un aula, las estrategias se diseñan con flexibilidad, permitiendo ajustes, cambios o inclusive a veces hay que hacer manera de retroalimentación. La intención es mejorar continuamente las habilidades de los alumnos, dedicando más tiempo a quienes lo requieren.

Además, las actividades docentes también buscan abordar las barreras actitudinales y socioemocionales. La lectura de cuentos sobre temas sensibles sirve para tratar la igualdad y reforzar valores. El fomento de la empatía, el trabajo en equipo y el desarrollo de la responsabilidad se consideran cruciales. La atención a las problemáticas relacionadas con las conductas y otras tantas también con las cuestiones emocionales surge del reconocimiento de que las necesidades especiales surgen precisamente porque nos enfrentamos con alumnos especiales. En este sentido, la labor docente implica no solo la instrucción, sino también la atención integral al bienestar del alumno, reconociendo que factores como las familias disfuncionales o la desnutrición pueden ser limitantes en el aprendizaje.

Si la realidad se construye socialmente, el aula se erige como un submundo donde la realidad académica y personal del alumno son activamente producidas, mantenidas y negociadas, en un proceso que es, por necesidad, una empresa social.

Para Berger y Luckmann (1968), la vida social se comprende a través de un proceso dialéctico de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. La planeación docente misma, con sus actividades, contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), se concibe como un acto de externalización de significados pedagógicos y un ejercicio de objetivación.

La planificación establece un orden institucional, definiendo tipificaciones recíprocas de acciones habitualizadas, donde las estrategias flexibles, los ajustes continuos y la evaluación formativa se cristalizan como el conocimiento de receta necesario para desenvolverse en el sub-mundo académico. Este orden, aunque objetivado en documentos y rutinas es intencionalmente diseñado con flexibilidad, reconociendo que la objetividad social es una producción y construcción humanas, que debe ser continuamente adaptada a las complejidades empíricas del aula.

El argumento central del nuevo modelo educativo —que el eje ya no es el aprendizaje, el maestro o las estrategias, sino el alumno— puede interpretarse como un reconocimiento sociológico de la realidad subjetiva individual y la primacía de la internalización. Es durante la internalización (el proceso de socialización) que el individuo se induce en el mundo objetivo de la sociedad y construye su propia

identidad. El estudiante, al entrar al aula, ya es un ser con una realidad subjetiva formada por la socialización primaria (infancia), y la labor docente ahora se enfoca en la socialización secundaria, es decir, en la internalización de submundos especializados, como las disciplinas y los roles específicos (el rol de estudiante aplicado o miembro responsable del equipo).

La integración de factores actitudinales y socioemocionales en la planeación subraya la conciencia de que la identidad del alumno y su capacidad de aprendizaje (su yo) son inherentemente productos sociales y están intrínsecamente ligadas a su bienestar integral. La búsqueda de la empatía, el trabajo en equipo y la responsabilidad funciona como un mecanismo de legitimación a nivel conceptual y normativo, reforzando la coherencia necesaria para la vida social en el aula y fomentando la adhesión a los valores esenciales del otro generalizado.

Si los factores externos, como las familias disfuncionales o la desnutrición, actúan como limitantes en el aprendizaje, esto evidencia cómo la realidad subjetiva del alumno está socialmente determinada, y cómo los desafíos en su entorno primario (biográfico) impactan directamente en su capacidad de desenvolverse en el submundo académico (secundario).

Además, la heterogeneidad reconocida en el aula no solo implica variaciones individuales, sino también diferencias inherentes a la distribución social del conocimiento. Las estrategias flexibles que buscan mejorar las habilidades del alumnado y dedicar más tiempo a quienes lo requieren son respuestas institucionales ante el desafío de asegurar que el conocimiento (es decir, el cúmulo de recetas, normas y comprensiones) sea internalizado eficazmente, a pesar de las diversas realidades y estructuras de plausibilidad que cada estudiante trae consigo.

Esta planeación docente centrada en el alumno es, sociológicamente, la articulación de un enfoque que reconoce el carácter relacional y contingente de la realidad educativa. Al poner al alumno en el centro, el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en una empresa de mantenimiento y transformación continua de la realidad subjetiva, donde el maestro, a través de la objetivación de su planeación, media la internalización de un sub-mundo académico que debe resonar con las

identidades ya formadas de los estudiantes, reafirmando la tesis de que el hombre no solo produce la realidad, sino que también se produce a sí mismo en ese mismo proceso dialéctico.

... hemos hecho debates, lluvia de ideas, exposiciones, trabajos en el patio, juegos tradicionales, también hemos redactado pequeños textos de historias para que ellos den su opinión de acuerdo con el contexto. Por otro lado, parto de mi PDA y ya con eso, veo mi objetivo y comienzo a escribir mis actividades en las que yo pienso que todos van a intervenir y sean atractivas para ellos. Me apoyo en copias, hemos visto también pequeños cortos en el proyector. A veces trabajamos con material de educación física como: aros, cuerdas y tratamos de utilizar un poquito de todo lo que tenemos aquí en la escuela. Por otro lado, mis compañeros de USAER siempre llegan con material y me dicen maestra ahora vamos a implementar estas actividades con Ricardo toda la semana. En los consejos técnicos paso algo raro porque ya se integra nuestra ATP y nuestra supervisora en cada grupo. Entonces, tenemos que informarnos y saber de lo que vamos a hablar, considero que el director y nosotros los docentes, vemos cómo está nuestro grupo y con base a ello ya damos nuestra opinión y empezamos a poner delimitantes, se canalizan los estudiantes a USAER y ellos nos dan su diagnóstico y qué opinan de nuestros alumnos, incluso nos regresan a veces a alumnos que piensan que no son necesarios que requieran el apoyo (Informante 1).

...yo creo que lo primero es tener un poquito los conocimientos previos de los niños, luego tener todo el currículo en qué contemplar nuestras actividades y ahorita lo nuevo es conocer la situación de su comunidad. Claro que los contenidos han estado siempre plasmados, antes eran objetivos después las competencias y ahora son los procesos de conocimientos, los PDA, entonces nada más cambian de tecnicismos, pero yo siempre considero que los maestros siempre hemos visto en qué los niños se han visto por igual, el maestro ante las diferentes situaciones tratamos de que aprendan, que conozcan, de que tengan esa experiencia y esa experiencia este en un momento propicio de aprendizaje. Yo considero que lo hice primero porque tenía el conocimiento, tenía un resumen de todos los aprendizajes de grado que se establecen y ahora son los aprendizajes del bloque, en este caso yo soy de la fase tres, entonces checo esos y ahí ajuste la planeación desde el inicio las actividades previas y la integración, el desarrollo y hasta último, la evaluación formativa, además de las escalas estimativas, que si conocen, si no conocen, para qué sirven esos elementos de la evaluación y desde un inicio el proceso de la integración y después poderlos palpar, poderlos ver y probarlos (Informante 2).

Es que las estrategias están diseñadas de acuerdo con los contextos, hoy se maneja así en donde el eje central, ahora es el alumno, ya no es el aprendizaje, ni el maestro ni las estrategias, ahora es el alumno, de tal manera que para nosotros ahora todas las actividades y todas las acciones que nosotros realicemos en el aula están encaminadas precisamente en la parte central que es el alumno, por lo tanto, ahora el alumno tiene el punto central de la educación y ahí es donde convergen todas las acciones que nosotros hoy diseñamos en el aula. Es que es algo muy complejo, como ya lo comentaba las cuestiones heterogéneas dentro de un aula nos dificultan el diseño de una estrategia que vaya a ser funcional, por eso es que las estrategias siempre están diseñadas para que tengan ajustes, cambios o inclusive a veces hay que hacer manera de retroalimentación, es muy importante porque hay temas y contenidos que son muy fluidos y que el grupo los aprende a manejar rápidamente y hay algunos que requieren de mucho más apoyo y requieren de mucho más tiempo y aunque ya no estén inmersos

dentro de la planeación, siempre que se están manejando todos los días con la intención de que sean mejoradas, sobre todo en el campo de las de las habilidades no solamente de los conocimientos. Además, se dan a partir de los ajustes que se realizan en las planeaciones con base a los contenidos y los PDA que actualmente se manejan (Informante 3).

En otras palabras, las actividades docentes para la inclusión y la atención de las BAP se caracterizan por su enfoque holístico, su adaptabilidad constante y la colaboración interinstitucional y familiar. Estas prácticas reflejan un esfuerzo consciente por construir una realidad educativa donde la diversidad es reconocida y valorada, y donde se busca activamente eliminar los obstáculos que impiden el pleno desarrollo de cada estudiante.

4.4 El trabajo entre pares.

Frente a estos múltiples desafíos, el trabajo entre pares emerge como un pilar fundamental para la construcción y el mantenimiento de una realidad educativa funcional y adaptativa. Los docentes interactúan y colaboran de diversas maneras, por un lado, la colaboración con especialistas de USAER es una relación clave, ya que los maestros les proporcionan material y apoyan en la implementación de actividades, en algunos casos incluso toda la semana. Aplican diagnósticos y brindan apoyo para problemas de lenguaje o conducta.

Esta división del trabajo y la especialización es un mecanismo institucional que permite abordar las BAP, donde los roles de los docentes regulares y los especialistas de USAER se complementan, cada uno aportando a sectores específicos del acopio total de conocimiento. Por otro lado, los Consejos Técnicos Escolares son espacios fundamentales para la discusión y el acuerdo entre docentes, director y ATP (Asesor Técnico Pedagógico). Aquí se informa sobre el estado del grupo, se diagnostican o identifican condiciones o bien trastornos y se canalizan estudiantes a USAER. Aunque un informante señala la superficialidad de la formación en estos consejos, su función como foro de diálogo y negociación de la realidad es innegable. Las decisiones y acuerdos tomados en estos espacios contribuyen a la objetivación de las estrategias

y a la construcción de un conocimiento de receta compartido sobre cómo abordar las BAP.

La enseñanza, en este marco, se convierte en un esfuerzo continuo por gestionar la realidad subjetiva del estudiante dentro del orden objetivo que la escuela busca imponer.

El primer acto de esta gestión sociológica es la objetivación de la planeación misma. Al definir actividades, contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), la docencia externaliza un sistema de significados y rutinas que se cristaliza como realidad objetiva. Esta objetivación establece las tipificaciones recíprocas de acciones habitualizadas que son la esencia de la institucionalización. Aunque el orden resultante es coercitivo y se presenta al individuo como un hecho externo, su flexibilidad intencional es un reconocimiento pragmático de la inherente plasticidad y apertura al mundo del ser humano, cuya existencia social no está biológicamente predeterminada.

El cambio de paradigma, que sitúa al alumno en el centro (en lugar del aprendizaje o las estrategias), pone el foco en el proceso crucial de internalización. El éxito educativo depende de que el individuo asuma subjetivamente el mundo académico. Dado que la identidad es una entidad reflejada y es inseparable del mundo social en que se ubica, el reconocimiento de la heterogeneidad y la necesidad de ajustes continuos es, en realidad, un mecanismo para gestionar la inevitable distribución social del conocimiento. Los estudiantes internalizan la realidad desde perspectivas filtradas por su ubicación social y las idiosincrasias de sus otros significantes. Aquí es donde la colaboración docente y el apoyo especializado de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) adquieren una relevancia crucial como mecanismos institucionales de apoyo a esta internalización. La división del trabajo entre docentes regulares y especialistas se institucionaliza para abordar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Los especialistas, al aplicar diagnósticos y brindar apoyo en lenguaje o conducta, administran sub-universos de significado que requieren conocimiento específico de roles. Este conocimiento especializado se aleja del acopio general de conocimiento del docente

regular, pero es indispensable para realizar la mediación entre los universos macroscópicos de significado y la realidad subjetiva del alumno.

Además, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se manifiestan como espacios estratégicos para el mantenimiento de la realidad subjetiva compartida. En ellos, los docentes, directores y Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) discuten y negocian la realidad, informan sobre el estado de los grupos y objetivan las estrategias. Este diálogo continuo produce un conocimiento de receta compartido, o sea, un saber limitado a la competencia pragmática en quehaceres rutinarios, esencial para estabilizar la enseñanza y resolver problemas comunes relacionados con las BAP. La negociación de delimitantes y la canalización de estudiantes a USAER es, en esencia, un proceso de legitimación, en el cual se atribuye validez cognoscitiva y dignidad normativa a las acciones institucionales que buscan reencauzar al alumno.

Finalmente, la inclusión explícita de factores como las familias disfuncionales o la desnutrición como limitantes del aprendizaje, es un reconocimiento de cómo la socialización primaria (que implanta el mundo con mayor firmeza emocionalmente cargada) puede generar una asimetría entre la realidad objetiva de la escuela y la realidad subjetiva preexistente del alumno. El organismo y el yo son productos sociales, y los desafíos en el entorno primario (como la precariedad o la disfunción familiar) impactan la capacidad de internalización de la realidad académica. El apoyo psicoemocional y conductual ofrecido por los especialistas, entonces, funciona como terapia, aplicando un aparato conceptual para asegurar que el individuo, que enfrenta una situación marginal, permanezca dentro de las definiciones institucionalizadas de la realidad educativa, logrando una re-socialización o un mantenimiento de la realidad subjetiva necesario para mitigar la amenaza anómica que estas disfunciones representan para el orden establecido y la planeación docente actual es un complejo entramado institucional que utiliza la división especializada del conocimiento (USAER/CTE) como herramienta para sostener, negociar y legitimar una realidad educativa que, por necesidad inherente al homo socius, debe ser una producción humana constante y, en última instancia, producir identidades capaces de funcionar dentro de ella.

Además, existe una disposición general al apoyo mutuo entre la colaboración con colegas y dirección escolar, los informantes señalan que “si hay colaboración, hacemos muchas estrategias, buscándole para saber cómo vamos a abordar el contenido y lo vamos a aplicar con nuestros compañeros”. Los directores y maestros se involucran, por ejemplo, en la organización de eventos integrales y esta interacción constante y el diálogo entre colegas son vitales para el mantenimiento de la realidad subjetiva de los docentes, permitiéndoles validar sus experiencias, compartir soluciones y reafirmar sus identidades profesionales frente a los desafíos, por lo que hay intercambio de experiencias y estrategias, ya que los docentes aprenden unos de otros, ya sea de las experiencias de compañeros que han visto cómo los problemas han cambiado a lo largo de los años o al adaptar metodologías y recursos. Este intercambio informal y formal contribuye a enriquecer el acopio social de conocimiento disponible para la comunidad educativa.

... repito de aquí el turno vespertino, como que a veces piensan que nos dejan a los alumnos más rezagados, como que a los más traviesos a los más groseros. Entonces, pues con base a ello tenemos que implementar nuevas estrategias, no nuevas estrategias, pero sí ser un poco más hábiles en saber que vamos a implementar con ellos hay veces que nuestros alumnos vienen de ceros en sexto grado cuando los papás no apoyan. Sí, mis compañeros de USAER pues siempre llegan con material maestra ahora mire, vamos a implementar, va a trabajar con esto con Ricardo toda la semana. En los consejos técnicos ya pasa algo raro que ya entra nuestra ATP y nuestra supervisora en cada grupo. Entonces, pues ya como que tenemos que informarnos no tenemos que saber de lo que vamos a hablar para no quedar, así como que hay ¿Qué dijo la maestra? ¿De qué me habla la maestra? Yo considero que el director y nosotros los docentes, vemos cómo está nuestro grupo y con base a ello ya damos nuestra opinión y empezamos como que, a poner delimitantes, se canalizan los estudiantes a USAER y ya ellos nos dan también su diagnóstico y qué opinan de nuestros alumnos, incluso nos regresan a veces a alumnos que piensan que no son necesarios que requieran el apoyo (Informante 1).

Pues sí, aquí sigan se encuentran en disposición de apoyarnos, si queremos realizar algo, se lo planteamos al director y a los de USAER y si están dispuestos en apoyarnos. Hemos hecho de las convivencias grupales como la del día del niño y de la mamá y del papá, hicimos solo un evento les dieron de comer, tratamos de que se integraran, de que asistían, aunque algunos no asistieron porque no tienen papá, entonces tratamos de que fuera integral. Ese mismo día, le dieron unas palabras a la mamá, otras a los papás, y también al niño le dieron su dulcero, entonces como que los integramos en tres fiestecitas (Informante 2).

Pues si hay colaboración, hacemos muchas estrategias ahora sí que buscándole para saber cómo vamos a abordar el contenido y lo vamos a aplicar con nuestros

compañeros, en donde todos debemos estar involucrados en la inclusión también los maestros de USAER y el director se involucrar, por ejemplo, hicimos un festival juntando el día de la madre, el día del niño y el día del padre. Los maestros de USAER, son los que aplican también sus diagnósticos, entonces ellos ya van viendo quiénes necesitan este apoyo, quien tiene problemas de lenguaje, quien tiene problemas de conducta y ellos nos apoyan con esas situaciones. Por parte de la dirección escolar, creo que no tenemos esa dificultad. El gran problema que tenemos en la actualidad es que estamos rodeados de un sin fin de campañas, y esas campañas obviamente absorben tiempo y muchas de esas campañas pretenden lograr la inclusión y la participación de los tutores o padres de familia, ya que muchos no se preocupan por la educación de sus hijos y otros ni siquiera los traen a la escuela, pero desafortunadamente por la cuestión laboral de los papás, no les es posible a la mayoría asistir a los eventos, entonces definitivamente hay papás que nunca asisten, solamente van, te entregan al niño y esperan resultados pero no se involucran (Informante 3).

En conclusión, los docentes se enfrentan a desafíos que van desde la diversidad de los alumnos y sus contextos familiares hasta las limitaciones sistémicas. Sin embargo, el trabajo entre pares, especialmente a través de la colaboración con USAER y los Consejos Técnicos, actúa como un mecanismo crucial para construir, mantener y modificar la realidad educativa. Este proceso dialéctico, donde las definiciones institucionales (como las BAP) interactúan con el conocimiento de sentido común y las experiencias establecidas, demuestra cómo los actores educativos, en su interacción diaria, no solo son definidos por el orden institucional, sino que también participan activamente en su continua reconstrucción social.

El enfoque de la labor docente, caracterizado por el reconocimiento de la diversidad de los alumnos, la complejidad de sus entornos y la imprescindible colaboración interprofesional no es simplemente una evolución metodológica, sino una confirmación sociológica activa de la tesis fundamental de que la realidad se construye socialmente. Esta construcción se manifiesta en el ámbito educativo como un proceso dialéctico continuo de externalización, objetivación e internalización, donde el aula se establece como un universo simbólico en constante mantenimiento y reconstrucción.

La práctica de la planeación, así como la definición de roles institucionales (como el del docente o el especialista de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER), son actos de objetivación de la actividad humana. Estas objetivaciones, al ser compartidas, se cristalizan en un orden institucional que establece las tipificaciones recíprocas de acciones habitualizadas. Las limitaciones

sistémicas, el currículo y la estructura administrativa del sistema se presentan al individuo (ya sea maestro o alumno) como una facticidad objetiva, una realidad coercitiva que existe más allá de su voluntad. No obstante, el reconocimiento de que los actores educativos participan activamente en la continua reconstrucción social de este orden subraya que esta objetividad es, en última instancia, una producción y construcción humanas.

El enfrentamiento a desafíos multifacéticos, como la diversidad de los alumnos, los contextos familiares complejos y las carencias sociales, representa para el orden institucional una confrontación con las situaciones marginales que amenazan la realidad subjetiva establecida. El orden social, incluido el educativo, es una defensa contra el terror del caos, y la constante posibilidad de la amenaza anómica se actualiza cuando las legitimaciones de la realidad están en peligro. Por ello, las complejidades de la vida del alumno, ajenas a la rutina académica esperada (como familias disfuncionales o la desnutrición, como se mencionó en conversaciones previas), deben ser integradas o explicadas dentro del universo simbólico de la escuela para mitigar su efecto desintegrador.

Aquí es donde entra en juego el trabajo entre pares, los Consejos Técnicos y la colaboración con USAER, que se configuran como mecanismos conceptuales para el mantenimiento y la reparación del universo educativo. Estos órganos colegiados y especializados se convierten en los elencos para el mantenimiento de los universos. En el espacio de los Consejos Técnicos, los docentes negocian y objetivan la realidad, compartiendo el acopio social de conocimiento (gran parte del cual es conocimiento de receta, es decir, el saber limitado a la competencia pragmática en quehaceres rutinarios) y las experiencias establecidas. Este diálogo continuo reafirma la realidad subjetiva de los docentes sobre lo que todos saben acerca de su mundo profesional.

La identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) funciona como un aparato de legitimación y terapia. La BAP es una definición institucional de la desviación o del problema, que requiere la aplicación de un mecanismo conceptual (el diagnóstico y las estrategias de apoyo de USAER) para asegurar que los estudiantes permanezcan dentro de las definiciones

institucionalizadas de la realidad. Los especialistas de USAER, con su conocimiento especializado de roles, administran sub universos de significado que buscan resocializar o mitigar la asimetría resultante de la socialización deficiente que los estudiantes pueden haber experimentado en contextos familiares problemáticos. La colaboración con USAER se legitima, por tanto, como la división del trabajo necesaria para tratar fenómenos que amenazan la internalización exitosa del orden social académico.

La interacción diaria entre los actores educativos demuestra que el mundo social se mantiene y se modifica en el diálogo, en el que las definiciones institucionales interactúan dinámicamente con el conocimiento de sentido común y las experiencias establecidas. Esta interconexión constante entre la realidad objetiva (el orden institucional) y la realidad subjetiva (la conciencia del alumno y del maestro) es la manifestación empírica de la dialéctica fundamental de la sociedad: el hombre, al externalizarse y objetivar el mundo social, se produce a sí mismo como un ser social, y este proceso de internalización define tanto su identidad como su realidad. Por lo tanto, el trabajo docente colaborativo es crucial porque, al construir, mantener y modificar la realidad educativa, está participando en el proceso más profundo de construcción social de la realidad misma.

4.5 Desafíos de los docentes para el trabajo con alumnos que presentan BAP.

La práctica docente en el marco de la inclusión y la atención a las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) se encuentra permeada por una serie de desafíos complejos que demandan una constante adaptación, creatividad y fundamentalmente, un trabajo colaborativo entre pares. Estos desafíos, tal como los describen los informantes, no solo residen en las características individuales de los alumnos, sino que se extienden a los contextos sociofamiliares y a las propias estructuras institucionales, configurando una realidad dinámica que debe ser continuamente interpretada y respondida.

Un reto recurrente y de los más directos, se relaciona con las limitaciones de comunicación y desarrollo cognitivo de ciertos estudiantes. Un informante menciona el caso de un estudiante con discapacidad intelectual, cuya barrera principal era la imposibilidad de comunicarse de forma oral, lo que dificultaba su participación en actividades cotidianas como las exposiciones. Otros alumnos presentan problemas un poco severos como déficits intelectuales que se manifiestan en balbuceos o dificultades en la motricidad fina, requiriendo material adaptado para el repaso de números, vocales y nombre. La heterogeneidad dentro de un aula es un factor que complica el diseño de estrategias que sean funcionalmente universales para todos. Además, los docentes se enfrentan a problemáticas de conducta y emocionales que surgen en el día a día, ya que los alumnos son “especiales” y presentan necesidades diversas. La asistencia irregular a clases debido a situaciones familiares conflictivas, como la disputa entre padres por un niño, también se identifica como una barrera que afecta directamente el aprendizaje.

Una de las fuentes más significativas de las BAP identificadas por los docentes son las condiciones sociofamiliares de los alumnos. Se subraya que muchos niños provienen de familias disfuncionales o viven con parientes como tías o abuelos, lo que a veces ocasiona limitantes en el aprendizaje, por otro lado, la desnutrición es otra preocupación, con informantes relatando que deben permitir a los niños comer durante las clases porque tienen hambre. Además, la falta de apoyo y participación de los padres de familia es un desafío constante. Los docentes buscan incluir a los papás, para que apoyen a sus hijos y no sea una limitante en su aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, como los pequeños talleres en el salón con apoyo de USAER o las convivencias escolares, muchos padres no se involucran, ya sea por cuestión laboral o por una evidente falta de preocupación por la educación de sus hijos. Esta realidad evidencia cómo las definiciones institucionales sobre la corresponsabilidad educativa chocan con las realidades subjetivas y los roles sociales cambiantes en los hogares.

Los docentes también señalan desafíos inherentes al sistema educativo y a la propia institución escolar. La falta de infraestructura adecuada es una barrera física notable, como la ausencia de rampas que impediría apoyar a un alumno en silla de

ruedas. Asimismo, se reconoce la existencia de prejuicios docentes que deben ser eliminados para lograr una verdadera inclusión.

Esto puede interpretarse desde la teoría de Berger y Luckmann como una resignificación de ciertas percepciones (sobre las capacidades de los alumnos o las causas de su bajo rendimiento), donde los maestros aprenden sus propios sesgos como hechos objetivos e inmutables, en lugar de construcciones sociales susceptibles de cambio. Un informante comenta que “el concepto como tal para nosotros no es lo más importante, sino la forma en que nosotros abordamos dichas acciones”, lo que sugiere una priorización de la práctica sobre la abstracción conceptual, pero también una posible dificultad en la plena internalización de nuevos universos simbólicos como el de las BAP.

La persistencia en referirse a las BAP como “necesidades educativas especiales” es un claro ejemplo de objetivación de conceptos previos, que requiere tiempo y esfuerzo para que las nuevas ideas se asienten y reemplacen las experiencias y conocimientos ya estereotipados en la memoria. Además, la sobrecarga de un sinnúmero de campañas por parte del sistema educativo, muchas de las cuales buscan la inclusión y participación, consume tiempo sin siempre traducirse en resultados tangibles. Los Consejos Técnicos, aunque son un espacio de colaboración, a veces solo proporcionan lineamientos para los documentos, lo que puede dejar a los docentes con una sensación de falta de apoyo práctico o de formación profunda para abordar los cambios.

Claro, podemos retomar el caso de Ricardo, yo creo que una de sus barreras de él fue no poderse comunicar con sus alumnos con sus compañeros conmigo. Él solamente te repito, decía pipí, y pues era de ir corriendo y la mamá estaba muy al pendiente de su niño. ¿Maestra cómo le fue a mi hijo? Entonces nosotros no quisimos que fuera una limitante, el no poder hablar. Por eso fue que te digo que le hicimos un engargolado y que trabajamos con ese engargolado y que diario estamos Ricardo esto, Ricardo esto, Ricardo esto y fíjate que se aburre porque él digamos que tiene como que una mentalidad de un niño de primer año y cuando está en sexto grado y ya se va a la secundaria, entonces yo creo que los maestros de apoyo de educación especial me han ayudado mucho con él (Informante 1).

En ese punto poseemos sentido que no escribimos al más. Por ejemplo, hay personas que en los eventos no participan en los bailables, no participan en las ceremonias, no participan en las convivencias que realizamos, apenas festejamos del niño y como 2 mamás no participaron ni papás ni los niños. Entonces, pues nosotros tratamos de que

participen no y hago con los padres platicarles que, aunque no cooperen, hacer lo posible de también darle su dulcero a los niños o en este caso pedir la cooperación para el mismo y aunque no participaron, pues otros los integramos, aunque a veces como que los papás sienten que si no querían cooperar para que no quería cooperar no importan los dulces, pero finalmente, pues también yo trabajo con los niños y les digo pues esto es para ustedes. Pues bueno, yo digo este que he tenido un niño que no hablaba, tenía a otros problemas un poco severo. No creo que se llama con un déficit intelectual nada más balbuceaba y tuve que adecuar teníamos que adecuar muñequitos, figuritas, y si hablábamos de economía pues teníamos que ir por las moneditas, aunque se las formara, las pegaba, las iluminara, porque es lo único que podía hacer si acaso podía medio pintar y eso le faltaba hacerlo bien (Informante 2).

... tras atender a cada niño a partir de sus necesidades e involucrar a los padres de familia en el desarrollo de sus estrategias para mejorar principalmente el desarrollo integral de cada alumno (Informante 3).

La práctica docente orientada a la inclusión y a la atención de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), tal como se describe en este apartado, opera como un laboratorio empírico que revela la naturaleza esencialmente precaria y socialmente construida de la realidad educativa. Las complejidades inherentes a la labor del maestro, en lugar de ser meros obstáculos administrativos o pedagógicos, son la manifestación constante de la dialéctica fundamental entre la realidad objetiva del sistema institucional y la realidad subjetiva de cada individuo.

El principal argumento sociológico que se deriva de los desafíos presentados es que la inclusión no puede lograrse sin la continua gestión de la asimetría entre estas dos realidades. La realidad objetiva de la escuela se presenta al alumno como una facticidad coercitiva, encarnada en el currículo, los procedimientos y la expectativa de participación. Sin embargo, la realidad subjetiva de cada estudiante está marcada por una internalización única de su mundo, influenciada por la distribución social del conocimiento y las mediaciones de sus entornos.

Cuando un estudiante presenta limitaciones de comunicación, déficits cognitivos o asiste de manera irregular debido a situaciones familiares conflictivas, la institución se enfrenta a una socialización deficiente o a situaciones marginales que amenazan la plausibilidad del universo académico. Estas problemáticas exponen que la identidad y el yo del alumno son entidades reflejadas que dependen de una estructura de plausibilidad coherente. La necesidad de adaptar materiales, gestionar problemáticas emocionales y conductuales, e involucrar a los padres de familia en el

desarrollo integral del alumno, se convierte en la terapia institucionalizada cuyo fin último es asegurar que los desviados, de hecho, o en potencia, permanezcan dentro de las definiciones institucionalizadas de la realidad.

Esta labor de mantenimiento de la realidad subjetiva se articula primariamente a través del trabajo colaborativo entre pares y en espacios como los Consejos Técnicos. Estos foros actúan como el aparato conversacional colectivo del magisterio, donde se reafirma continuamente la realidad compartida, se objetivan las estrategias y se negocian las definiciones de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. El éxito de estas estrategias está intrínsecamente ligado al poder que tienen los definidores de la realidad para imponer sus conceptualizaciones.

No obstante, esta adaptación se enfrenta a la inercia propia de la institucionalización. La dificultad para que las nuevas ideas sobre las BAP se asienten, manifestada en la persistencia del uso de la vieja terminología de necesidades educativas especiales, es un ejemplo claro de cómo la objetivación de conceptos previos se resiste al cambio. El conocimiento ya establecido en la conciencia de los docentes (las experiencias y los conceptos estereotipados) requiere tiempo y esfuerzo para ser sustituido por un nuevo universo simbólico. En este contexto, la priorización de la práctica sobre la abstracción conceptual, centrada en la forma en que nosotros abordamos dichas acciones, ilustra la preponderancia del conocimiento de receta el saber pragmático y rutinario, que es indispensable para sortear los retos inmediatos, aunque no siempre traduzca la internalización profunda de los marcos teóricos de inclusión.

En definitiva, el sistema educativo, al confrontar las BAP, no solo busca la funcionalidad o la cohesión institucional; su tarea es profundamente sociológica: debe desarrollar mecanismos conceptuales y estructuras sociales que permitan la resocialización o el mantenimiento continuo de una realidad subjetiva viable para cada alumno. El desafío de la inclusión, por lo tanto, es el desafío de sostener un mundo humano, reconociendo que la autoproducción del hombre es siempre, y por necesidad, una empresa social.

CONCLUSIONES

La narrativa analizada en el último capítulo permite tener una visión más clara sobre la perspectiva docente respecto a las estrategias de inclusión frente a las Barreras de Aprendizaje y la Participación.

Si bien el foco está puesto en las estrategias de inclusión, el tema necesariamente lleva a buscar comprender primero la conceptualización que los docentes han creado respecto a la inclusión, las mismas BAP, los desafíos de los docentes, el trabajo entre pares, y finalmente las mismas estrategias.

En cuanto al concepto de inclusión, los docentes la relacionan con la integración, llegando a considerarla sinónimos. A partir de su percepción, la inclusión consiste en reconocer todas las características de los estudiantes y lograr involucrarlos a todos, que el aprendizaje sea parejo pues ningún niño “se puede quedar atrás”. Contempla además considerar no solo los elementos cognitivos, sino también el desarrollo de sus capacidades y el entendimiento de sus emociones. Así mismo, un docente inclusivo es aquel que se centra en el deber ser, que actúa desde el respeto, desde la incorporación y desde el reconocimiento de las diferencias.

Para el caso de las BAP, la narrativa docente las conceptualiza desde la interacción entre las construcciones teóricas aportadas por el sistema educativo y el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, y la realidad vivida y conceptualizada por los docentes. A partir de ello, la construcción de significado aportada por los docentes permite entenderlas como los obstáculos que impiden a los alumnos lograr el aprendizaje; entre los obstáculos considerados están discapacidades físicas, contexto familiar desfavorable, infraestructura o incluso prejuicios docentes. Sin embargo, es necesario remarcar que en esta misma narrativa los docentes vinculan las BAP con necesidades educativas especiales.

Un aspecto a destacar es la conciencia docente de que la mejor manera para evitar estos obstáculos es a partir de la práctica pedagógica, lo cual revela una importancia fundamental dada a las estrategias de inclusión.

En el caso de la percepción sobre los desafíos identificados por los docentes, resaltan dos puntos: en primer lugar, la relación que los docentes tienen entre BAP y necesidades especiales, lo que puede provocar una invisibilización a barreras que no pertenezcan a esa categoría (como pueden ser emocionales, dependientes del contexto familiar, entre otras); y en segundo lugar, los prejuicios docentes, pues reconocen que el mismo docente puede ser quien genere las barreras.

Ante esta dificultad, reconocen la necesidad de campañas de actualización que tengan como centro la inclusión y la participación. Sin embargo, hacen énfasis en que estas campañas no sean una sobrecarga administrativa o mal planificada que, lejos de beneficiarlos, represente un consumo de tiempo que se traduzca en resultados negativos.

Respecto al trabajo entre pares, entendido como un trabajo interdisciplinar y colaborativo tanto entre docentes como con los especialistas de USAER, se reconoce no solo como una oportunidad de crecimiento, sino como una necesidad que tiene como beneficio una mejor atención a los estudiantes. Desde su narrativa, mediante el trabajo entre pares pueden colaborar en la construcción de estrategias que faciliten el aprendizaje, así como una oportunidad de desarrollar eventos integrales donde además de lograr una atención inclusiva y se favorezca el aprendizaje de los estudiantes, también se beneficie la experiencia y el aprendizaje docente.

Finalmente, sobre las estrategias inclusivas, los docentes refieren que estas no se limitan al ámbito didáctico, y que además surgen del trabajo entre pares, con la colaboración de USAER, durante los Consejos Técnicos Escolares. Es en estos espacios dialécticos donde, mediante la interacción entre los conocimientos institucionales y las experiencias cotidianas propias de su práctica docente, pueden construir estrategias partiendo desde la reflexión, iniciando por el diagnóstico y conocimiento profundo del grupo, entendido tanto como organización, como de las características particulares de cada estudiante. A partir de este conocimiento y reconocimiento de los estudiantes, los docentes pueden continuar con la adecuación curricular. El siguiente paso es la planificación e implementación de estrategias inclusivas, donde se contemplan ajustes según las necesidades identificadas,

buscando atender todas las BAP detectadas; en este paso mencionan actividades como exposiciones, debates o lluvias de ideas, que tienen como fin la participación activa de los estudiantes. En paralelo al paso anterior se debe llevar a cabo la adaptación de los materiales y contenidos, que dependerá también de las barreras detectadas. Y finalmente, una evaluación no sólo enfocada en el estudiante, sino también en las mismas estrategias, para que los docentes puedan desarrollar adecuaciones según lo demanden las actuaciones previas.

Una última consideración aportada por los docentes se trata de algo que ellos mismos consideran un ideal: lograr el apoyo familiar para atender las BAP no solo desde la institución educativa, sino también desde el contexto familiar y social del estudiante.

En suma, la percepción docente sobre las estrategias inclusivas señala que estas deben ser holísticas, flexibles y colaborativas, y no deben limitarse al aspecto didáctico o a su puesta en práctica, sino que empiezan desde antes, desde la misma reflexión docente, y se trata de un proceso perfeccionable, dependiente de su evaluación y adecuación constante.

BIBLIOGRAFÍA

Alegre de la Rosa, O. M. (coord.). (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Editorial MAD: Sevilla.

Alonso, L. E. (1999). "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis: Madrid.

Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-Center for Studies on Inclusive Education: Bristol. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Anderson, H. (1990). "Then and now: From knowing to not-knowing". *Contemporary Family Therapy Journal*, 12, pp. 193-198.

Anderson, H. (2010). *Conversación, Lenguaje y posibilidades. Un enfoque pós-moderno de terapia*. Editora Roca: São Paulo.

Arnaiz, P. (2011). "Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar". *Revista de Innovación Educativa*, 21, pp. 23-35.

Arnett, J. J. (1995). "Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory". *Journal of Marriage and the Family*, 57, pp. 617-628.

Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.

Bolívar, W. (2001). *Comentarios acerca de la codificación de datos*. Universidad Veracruzana.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE UNESCO: Bristol.

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos. FUHEM: España.

Bourdieu, P. (1987). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI: México.

Bruschi, N. (1999). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Prometeo Libros - UNLaM.

Carrijo, R. & Rasera, E. F. (2010). "Mudanças em psicologia de grupo: reflexão a partir da terapia narrativa". *Psicologia Clínica*, 22(1), pp. 125-140.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT). (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT)*. Jomtien, Tailandia.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *El manual Sage de investigación cualitativa* (3a ed.). Publicaciones Sage Ltd.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Diario Oficial de la Federación: México.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), pp. 532-550.

Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research of teaching". En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Macmillan: Nueva York.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), pp. 82-99. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Foutoul, M. & Fierro, M. (2011). "Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?" *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 101-109.

- García, J., González, M. & Ballesteros, B. (2001). *Estadística aplicada a la investigación educativa*. Universidad de Educación a Distancia: Madrid.
- Gergen, K. J. (1985). "The social constructionist movement in modern psychology". *American Psychologist*, 40, pp. 266-275.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Paidós: Barcelona.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage: London.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Paidós: Barcelona.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (2010). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós: Buenos Aires.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata: Madrid.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata: Madrid.
- Grandesso, M. (2000). *Sobre a construção do significado*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Grandesso, M. (2002). *Sobre a reconstrução do significado: uma contribuição do construcionismo social para a prática psicoterápica*. EDIPUCRS: Porto Alegre.
- Grandesso, M. (2008). "Desenvolvimento en terapia familiar: las teorías como prácticas y las prácticas como teorías". En L. C. Osório & M. P. Valle (Eds.), *Manual de terapia familiar* (pp. 104-118). Artmed: Porto Alegre.
- Guajardo, E. (1999). "La inclusión y la integración educativa en el Mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales". *Revista de educación / Nueva Época*, (11).
- Gutiérrez, M. F. & Martínez, L. (2020). "Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, pp. 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>

Heller, A. (1967). *Sociología de la vida cotidiana* Libro 73, Colección Socialismo y Libertad.

Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana aportación a la sociología socialista*. Grijalbo: Buenos Aires.

Infante, M. J., Matus, C. C. & Vizcarra, R. R. (2011). "Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas". *Universum*, 2(26), pp. 119-131.

Japan International Cooperation Agency / World Bank. (2002). *Country Profile on Disability: Republic of Honduras*. Disponible en: <http://www.siteresources.worldbank.org/disability/resources/region/LAC/> (Consultado: 30 Noviembre 2024).

Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12, pp. 480-500.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata: Madrid.

Malinowski, B. (1986). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Ediciones Península: Barcelona.

Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico -práctico*.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.

Omer, H. (1997). *Intervenciones críticas en psicoterapia*. Artes Médicas: Porto Alegre.

Omer, H. (2011). *Nonviolent Resistance. A new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge University Press: New York.

ONU. (2019). *5 años después*. Disponible en: <https://www.un.org/es/disabilitystrategy/sgreport#:~:text=Cinco%20a%C3%B1os%20despu%C3%A9s,las%20%C3%A1reas%20de%20nuestro%20trabajo>.

Pakman, M. (2011). *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micro-política y poética en psicoterapia*. Gedisa Editorial: Barcelona.

Ponzio, A. (2010). *O diálogo e o sujeito da comunicação*. Cortez Editora: São Paulo.

- Rasera, E. & Japur, M. (2007). *Grupo como construcción social: aproximaciones entre construccionismo social y terapia de grupo*. Vetor: São Paulo.
- Rasera, F. & Japur, M. (2005). *Los sentidos de la construcción social*. Paidós, 15(30), pp. 21-29.
- Rodríguez, G. et al. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe: Málaga.
- Rodríguez. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, S.L. Disponible en: <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investigacion>.
- Ruiz, F., Suárez Falcón, J.C., Flórez, C.L., Odriozola-González, P., Tovar, D., López-González, S. & Baeza-Martín, R. (2019). "Validity of the Satisfaction with Life Scale in Colombia and factorial equivalence with Spanish data". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n2.1>
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad Deusto: España.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. & Ispizúa, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Sánchez Hurtado, Y. (2001). "Vygotsky, Piaget y Freud: a propósito de la socialización". *Enunciación*, 6(1), pp. 29-34.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Diario Oficial de la Federación: México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP: México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)*. SEP: México. Disponible en: http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_S2_E_INSUMO_SEGUNDA_SESSION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su enfoque en la inclusión*. Secretaría de Educación Pública: México.

Sennett, R. (2004). *Respect*. Penguin Books: Londres. (Traducción al castellano: *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama: Barcelona, 2009).

Shotter, J. (1993a). *Conversational realities*. Sage: Londres.

Shotter, J. & Lannamann, J. W. (2002). "The situation of social constructionism". *Theory and Psychology*, 12(5), pp. 577-609.

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE: Londres.

Slee, R. (2001). "Inclusion in practice: does practice make perfect?" *Educational Review*, 53, pp. 113-123.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata: Madrid.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Sage: Newbury Park, CA.

Subsecretaría de Educación Básica. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf> (Consultado: 17 octubre 2025).

UNESCO. (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF (Consultado: 29 Julio 2025).

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO: Salamanca.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Informe Final*. Dakar, Senegal. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa (Consultado: 29 Julio 2025).

UNESCO. (2008). *Conferencia mundial sobre la educación para todos*. Ginebra, Suiza.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa (Consultado: 31 Julio 2019).

Uribe, M. (2014). "La vida cotidiana como espacio de construcción social". *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=200/20030149005> (Consultado: 17 Marzo 2025).

Van Dijk, T. (2001). "Algunos principios de una teoría del contexto". *Estudios del discurso*, 1(1), pp. 69-81. Disponible en: <http://www.discursos.org/download/articles/> (Consultado: 27 Marzo 2025).

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra: Madrid.

Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Volumen II. Gedisa: España.

Vélez Restrepo, O. L. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. Espacio Editorial: Buenos Aires.

- Wagner, C., Garner, M. & Kawulich, B. (2011). "The State of the Art of Teaching Research Methods in the Social Sciences: Towards a Pedagogical Culture". *Studies in Higher Education*, 36(1), pp. 75-88.
- Wagner, W., Hayes, N. & Flores, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Antrpodos: España.
- White, M. (1994). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Gedisa: Barcelona.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida. Entrevistas y ensayos*. Gedisa: Barcelona.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. W.W. Norton: Nueva York.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Herder: Barcelona.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós: Barcelona.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research. Design and Methods* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 5). Sage Publications: London.
- Zabalza, M. A. (1988). "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor". En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Publicaciones Universidad Sevilla.
- Zorrilla, F. M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes: Aguascalientes.
- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores". *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), pp. 1-30.