



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco 092

Inclusión: actitudes, conocimientos y prácticas docentes para atender
la diversidad

Tesis

Para obtener el título de
Licenciada en Psicología Educativa

Presenta

Evelyn Rocío Laborde Corona

Asesora

Mtra. Alba Yanalte Álvarez Mejía

Co-Asesor

Lic. Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

Ciudad de México

2020

Índice

Introducción	3
Capítulo I	
Referentes teórico-conceptuales	
La educación inclusiva	5
El sistema educativo mexicano. Acceso, Calidad y Equidad.....	9
Currículo, docente y aula inclusiva.....	19
Actitudes del docente acerca de la inclusión	29
Capítulo 2	
Método	
Planteamiento del problema.....	33
Objetivo general y objetivos específicos	35
Tipo de estudio y diseño.....	36
Participantes y recogida de información	38
Instrumento	40
Capítulo 3	
Análisis de los resultados	42
Capítulo 4	
Síntesis de los resultados y discusión	52
Conclusiones	57
Referencias	
Anexo	

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo identificar las actitudes de las y los docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa, el cual evalúa aspectos como disposición, conocimientos, prácticas inclusivas, además estudia el contexto escolar y social donde el docente desarrolla su quehacer educativo. Así mismo, se pretende que este estudio contribuya a las futuras investigaciones sobre educación inclusiva y vislumbre la situación en la que se encuentran los docentes en su accionar inclusivo dentro de la educación básica.

La educación inclusiva se centra en brindar educación de calidad a todas y todos los estudiantes, buscando desarrollar políticas, cultura y prácticas inclusivas que permitan hacer efectivo los derechos humanos y brindar equidad de oportunidades a la diversidad.

En la Ciudad de México, se han visto cambios importantes en materia inclusiva, sin embargo, la inclusión está lejos de ser una realidad, ya que son necesarios múltiples aspectos que requieren un gran compromiso y atención. Los docentes son uno de los pilares más importantes para hacer efectiva la educación inclusiva; ya que ellos y ellas son los que tienen mayor acercamiento con la diversidad de estudiantes incorporados al sistema, de manera que al final ellos son los que deciden aplicar los principios inclusivos; por lo que conocer como entienden y desarrollan la inclusión es vital para la incorporación y mejora de la educación inclusiva en el sistema de educación mexicano.

De esta manera, este estudio está dividido en tres capítulos.

En el primero se presentan los antecedentes de la educación inclusiva a lo largo de las décadas, así mismo, se explican las principales diferencias entre el término de integración e inclusión educativa; también se explica brevemente las tres dimensiones que integran la inclusión. De la misma manera, se aborda específicamente el sistema educativo mexicano y aquellas políticas, estrategias y programas que buscan desarrollar la inclusión. Finalmente, se habla de las actitudes de los docentes inclusivos, los aspectos y factores que condicionan que su disposición sea positiva o negativa.

El segundo capítulo aborda el marco metodológico, en el que se describe el planteamiento del problema, así mismo, se expone el objetivo general y los específicos, la elección del método, el diseño y el análisis sobre el instrumento empleado. Así mismo, se analizan y discuten los resultados. En el capítulo también se examina el instrumento, los resultados del cuestionario que abarca, la disposición, los conocimientos y las prácticas de los docentes de la Ciudad de México, así como el contexto educativo y social. Posteriormente, se comparan los resultados obtenidos de cada subescala.

En el tercer y último capítulo, se sintetiza y concluye con los resultados que se obtuvieron en la investigación. De la misma manera se, identifica las limitaciones del estudio y presenta futuros caminos de investigación que pueden contribuir en el desarrollo de estudios posteriores que analicen diversos aspectos del magisterio y su vinculación con la educación inclusiva.

Capítulo 1

Referentes teórico-conceptuales

La educación inclusiva

A lo largo de la historia, las sociedades han sido y aún son discriminantes, lo cual ha ocasionado el rezago y la invisibilidad de las personas con discapacidad y aquellas que no se adaptan a los estereotipos. No obstante, ha surgido una creciente toma de conciencia en la sociedad acerca de la discriminación, búsqueda de igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad, que ha propiciado la puesta en práctica y uso del término inclusión (Dueñas Buey, 2010).

Uno de los principales antecedentes en el que se habla sobre la educación para personas con discapacidad e inclusión es en el año de 1990, en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Tailandia. En el documento se reconoce la importancia de universalizar la educación (Declaración Mundial sobre la Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, 1990). A partir de este hecho se da un importante avance, ya que, en 1994 en Salamanca, se lleva a cabo la Conferencia Mundial de las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad; en esa Conferencia se proclama el compromiso que se debe tener con la educación para todos, así como reconocer la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1994).

En el 2000, en Dakar Senegal, se realiza el Foro Mundial sobre la Educación, en donde se animó a los países a proporcionar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en el aprendizaje (Foro Mundial sobre Educación, 2000). Tres años después se decreta la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación, así como una educación para la igualdad y diversidad. Finalmente, es en 2006, en la Convención de Personas con Discapacidad, que se comienza a hablar sobre los derechos y oportunidades de estas personas, por lo que en 2011 se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad buscando salvaguardar sus derechos (Ley general para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011).

De esta manera, en México la educación ha sufrido innumerables transformaciones y por consiguiente la inclusión educativa. Así, aunque han existido a lo largo de los años distintas propuestas y la creación de instancias para atender a la diversidad, no es hasta antes del siglo XX que la educación se estableció como un derecho para las personas con discapacidad (Soriano, s/f). En 1917, con la publicación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece en los artículos 2, 3 y 7, la educación como un derecho para todos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Más adelante, un hecho que significó un gran avance en la toma de conciencia de la importancia de incorporar a las personas con discapacidad en la educación en México, fue la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1970 (Soriano, s/f). La cual buscó que las personas con necesidades especiales se integraran dentro de las comunidades escolares y de aprendizaje, además de que pretendía la integración social. (Rayos, 2015).

En la década de los noventa, un nuevo modelo surge buscando mejorar las condiciones educativas de las personas con necesidades especiales. Ese modelo es el de integración educativa, por lo que transforma profundamente el sistema anterior ya que lo que busca es que las personas con necesidades especiales se integren en aulas regulares, sin embargo, se resalta que las personas con discapacidad sean las que se adapten a la escuela, profesores y materiales, por lo que se sigue segregando y etiquetando (García, 2018).

El proceso de integración educativa está asociado con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), el cual hace referencia a los apoyos que deben darse a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje en comparación al resto del grupo, para potenciarlos. Se considera que las NEE se asocian a factores personales, familiares y de la comunidad. No obstante, siguen los avances en los años noventa en materia de integración, ya que se desarrolla el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y la Declaración de Salamanca, sirvieron como base para elaborar el Proyecto General para la Educación Especial en México en 1994.

La SEP demandó la creación de un nuevo enfoque para atender al alumnado, por lo que dispuso que se integraran distintos programas y propuestas que atendieran a las poblaciones diversas, como son los niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros (García, 2018). Por lo tanto, se dejó de usar el término *integración educativa* para dar paso a la *inclusión educativa*.

Es importante mencionar que, aun cuando la inclusión puede ser vista solo como fenómeno educativo, se debe tomar en cuenta que es la sociedad la que guía los valores, necesidades y principios inclusivos; es decir, la inclusión no se limita al campo educativo, sino que permea en muchos otros ámbitos como la familia y comunidades sociales (Parrilla, 2002). Dicho lo anterior, de acuerdo con Serra (2000), la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional. Considera que el concepto de inclusión se configura como un objetivo y como un proceso.

Desde una perspectiva educativa, para Farrel (2001), la inclusión educativa es el grado en el que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros en pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad. De esta manera, la inclusión tiene como objetivo el hacer partícipe y valorar por igual a todos, de ese modo, la misma heterogeneidad será el pilar para una comprensión y promoción de oportunidades adaptadas. El término educación inclusiva hace referencia entonces, a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los alumnos; éstos se aceptan tal y cual son y se hace énfasis en que lo que se debe adaptar es el contexto, los profesores y los programas para los estudiantes y no al revés; de esta manera, se ofrece a todos y todas, una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2002).

Dentro del modelo de educación inclusiva se deja de utilizar el término NEE y se transforma en Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). El cual alude a aquellos obstáculos que enfrenta el alumnado para alcanzar sus aprendizajes, que pueden ir desde recursos materiales, dinámicas y las interacciones sociales en el contexto con los profesores, familia, estudiantes, directivos, entre otros y en la infraestructura (García, 2018).

Es de vital importancia diferenciar entre integración educativa y educación inclusiva, ya que en muchos aspectos pueden llegar a considerarse erróneamente como iguales. Por lo que a continuación en la tabla 1, se presentan las principales diferencias de estos términos.

Tabla 1. *Diferencias entre la integración educativa y la educación inclusiva.*

	Integración	Inclusión
Objetivo	Que todo niño y joven con necesidades educativas especiales se reciba en la escuela regular.	Se pretende eliminar las BAP, buscando que se incorporen a escuelas regulares, donde participen y pertenezcan.
¿Quiénes participan?	Tiene enfoque multidisciplinario, participan, los alumnos, docentes y especialistas.	Con enfoque interdisciplinario, toda la comunidad es partícipe.
¿A quién va dirigido?	A los alumnos con NEE.	A la diversidad.
Propuesta curricular	El sistema educativo mantiene su status quo, realizando actividades paralelas para todos.	Flexibilidad curricular. Se adaptan los tiempos y objetivos al ritmo del grupo.
Atención a NEE y BAP	Se centra en brindar y organizar los apoyos para el alumno con discapacidad o NEE.	Apoyos arquitectónicos, tecnológicos y en personal. Se respetan los ritmos y estilos de aprendizaje.

Elaboración propia con base en García (2018).

Por lo tanto, la inclusión educativa en comparación con la integración, no está dirigida a una persona en específico, sino que se enfoca en el grupo, por lo que se reduce de esta manera la discriminación y las etiquetas.

Dicho lo anterior, es importante conocer las tres dimensiones más importantes de la inclusión. Angenscheidt y Navarrete (citado por Booth y Ainscow, 2011) plantean:

- Cultura inclusiva: se refiere a los valores y creencias que la comunidad comparte acerca de la inclusión, con la finalidad de que todos y todas alcancen el aprendizaje.
- Políticas inclusivas: remarcan el papel de la inclusión como pilar de calidad en la educación, además de que se enfocan en las distintas modalidades de apoyo para responder a la diversidad.

- Prácticas inclusivas: son aquellas actividades escolares que se llevan a cabo para garantizar la participación y pertenencia de todas y todos los alumnos.

El sistema educativo mexicano. Acceso, Calidad y Equidad

Como ya se ha mencionado, el artículo tercero Constitucional estipula que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a una educación de calidad, con igualdad de oportunidades, donde adquieran los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan una trayectoria escolar exitosa y de formación humana (Subsecretaría de Educación Básica, 2019). Así mismo, se proclama que la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior sean obligatorias (Ley General de Educación, 2019).

De esta manera, el sistema educativo mexicano incorpora tres aspectos fundamentales relacionados con la educación inclusiva: acceso, calidad y equidad, que se pueden ver reflejados en los siguientes incisos del artículo tercero de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2019):

- a) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.
- b) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad.
- c) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo tanto, la educación inclusiva tiene como propósito la mejora continua, para lograr que ninguna niña, niño o adolescente se quede fuera de los aprendizajes y oportunidades para el desarrollo integral, que la escuela les brinda.

La Secretaría de Educación Pública tiene como misión asegurar el derecho a la calidad en la educación de todas las mexicanas y mexicanos, creando condiciones que permitan su acceso e igualdad de oportunidades, aprendizaje y participación social; por lo que la escuela debe ser un escenario incluyente, donde no se discrimine por ningún motivo como raza, género, religión, discapacidad, situación económica u orientación sexual (Secretaría de Educación Pública, 2013).

De esta manera es de vital importancia conocer qué entiende la SEP por inclusión educativa. Como lo señala Escandón y Teutli (2010), en la Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad, la inclusión es el proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que requiere el alumnado no solo con discapacidad, sino de todos aquellos estudiantes que asisten a la escuela, para asegurar su éxito educativo. Así mismo, es un proceso que garantiza la participación y la permanencia de los alumnos, enfocándose en aquellos con mayor riesgo de exclusión, mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones que eliminen las BAP, las cuales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.

Dicho esto, la SEP busca dar respuesta a toda la diversidad de estudiantes, la diversidad se refiere a que todos los alumnos son heterogéneos y tienen distintos estilos de aprendizaje, intereses, experiencias, capacidades, habilidades. Por lo que la diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos (Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, 2015).

Es entonces que la SEP remarca la importancia de trabajar y reforzar la puesta en práctica de un conjunto amplio de estrategias y programas para incidir favorablemente sobre los problemas educativos de los sectores sociales que se encuentran en situación vulnerable o en riesgo de exclusión. Así mismo, desarrollar políticas sectoriales tanto educativas, sociales y económicas (servicios de salud, capacitación, educación, vivienda, ahorro, acceso al crédito, generación de empleo) principalmente para disminuir los sectores sociales en desventaja.

La SEP (2017), en el modelo de Equidad e Inclusión, propone un conjunto de estrategias y programas para enfrentar las causas que generan exclusión y desigualdad. Se describen a continuación:

- **La estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas en el aprendizaje, conducta o comunicación:** Esta propuesta fue realizada en el 2018, busca promover la educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad, elementos indispensables para alcanzar la calidad educativa. Para llevar a cabo esta estrategia dentro de la escuela, el Índice de Inclusión (Index), es una guía para su implementación. El Índice es una herramienta que permite elaborar un diagnóstico para planificar la mejora escolar con un enfoque inclusivo; permite que se analice y reflexione la vida escolar desde el interior, así como su relación con la comunidad y contexto en el que está, por lo que se incorpora a todas las personas que participan en la escuela, como personal directivo, administrativo, docente, maestros de apoyo y padres o tutores. El Índice está formado por tres dimensiones, las cuales a su vez contienen indicadores que permiten centrarse en aquellas áreas que se desean fortalecer; *Creando culturas inclusivas*: construyendo comunidad (11 indicadores), estableciendo valores inclusivos (10 indicadores); *Estableciendo políticas inclusivas*: desarrollando una escuela para todos (10 indicadores), organizando el apoyo a la diversidad (9 indicadores) y *Desarrollando prácticas inclusivas*: desarrollando un currículo para todos (13 indicadores), orquestando el aprendizaje (14 indicadores). (Secretaría de Educación Pública, 2018).
- **El programa para la inclusión y la Equidad Educativa:** Tiene como objetivo, garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo; llevando a cabo estrategias y acciones para alcanzar este objetivo; lograr la equidad en la distribución de gasto educativo en población en mayor desventaja social; mayores oportunidades para niños y jóvenes en situación de pobreza y desarrollar adecuados procesos técnico-pedagógicos. Este programa desarrollado por la SEP se orienta al fortalecimiento de la Educación Básica, Media Superior y Superior. Además, este programa está enfocado a la población de Educación Básica que ofrece servicios educativos a migrantes, indígenas, con discapacidad y telesecundarias. Este programa mediante la subsecretaría de Educación Básica ofrece distintos apoyos a las Autoridades Educativas Locales (AEL) como: normas, asesoría y acompañamiento

técnico y operativo, además desarrollo de competencias para lograr los objetivos; también la Subsecretaría de Educación Superior proporciona recursos a las instituciones de nivel superior de acuerdo a sus requerimientos. El programa ha estado vigente desde el 2014 y ha realizado evaluaciones para identificar el logro de sus objetivos, ya que el programa cuenta con documentos, información y/o evidencias que le permiten conocer la situación; la evaluación la realiza el CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social).

- **Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares:** Este instrumento está centrado en orientar mejores prácticas docentes para lograr una mayor inclusión y participación de la comunidad educativa. Esta guía lo que promueve es un proceso de auto evaluación y de reflexión sobre lo que significa la inclusión para todos los actores de la comunidad escolar, por lo tanto una de las acciones que se pueden llevar a cabo dentro de la escuela y del aula es la invitación al diálogo, donde se tome conciencia sobre los valores y acciones que pueden impactar y conducir hacia una escuela y aula más inclusiva, por ejemplo guiar la reflexión mediante las siguientes cuestiones que menciona Booth y Ainscow (2011): 1. Queremos que todo el mundo sea tratado justamente y que se sienta parte de la comunidad. 2. En el centro cuidamos a los estudiantes y a los adultos. 3. Disfrutamos conociendo lo que tenemos en común y lo que nos diferencia. 4. Aprendemos unos de los otros y compartimos lo que sabemos. 5. Somos conscientes de que existen personas que pasan hambre, enfermedades y pobreza. 6. Resolvemos los problemas escuchándonos los unos a los otros y buscando juntos las soluciones.

Estrategia de desarrollo infantil temprano y educación inicial a través de PROSPERA: Esta estrategia busca atender a la población infantil de entre 0 y 3 años en condición de pobreza; PROSPERA se aplicó en diez entidades del país, con acciones como el cuidado de la salud y la nutrición infantil y materna, además de proporcionar a los padres información y aprendizajes sobre mejores prácticas de crianza y orientación para elevar la calidad en el cuidado de niñas y niños por medio de seis talleres bimestrales, llevados a cabo en las unidades de salud. Dentro de las escuelas, los docentes en su aula pueden identificar los factores de riesgo y atención

de problemas del desarrollo para que, de esta manera, se pueda atender oportunamente a los niños y niñas (Sistema de protección social en salud, 2015).

- **Fortalecimiento del programa de educación inicial del CONAFE:** Este busca el impulso del desarrollo infantil y de padres de familia de localidades rurales y urbano-marginales en 31 entidades del país. Por lo que el CONAFE propone que se fomente en las familias la reflexión sobre la importancia de la crianza, el desarrollo de la primera infancia, la interculturalidad y la participación entre generaciones; garantizar la continuidad escolar de niñas y niños; profesionalizar las figuras educativas mediante un modelo de tutorías y certificación de las promotoras educativas.
- **Niños fuera de la escuela (NFE):** Este programa está dirigido a niños, niñas y adolescentes que no cursan la educación básica, ya sea porque nunca han ingresado o por algún motivo tuvieron que abandonar la escuela. En primer lugar, este programa propone la identificación de la población que no asiste a la escuela, para que posteriormente se incorporen y realizar un acompañamiento durante el proceso. Para lograr un mayor impacto dentro de las escuelas se lleva a cabo la estrategia Sistema de Información y Gestión Educativa, la cual brinda información oportuna a aquellos alumnos en condición de rezago. Así mismo, se busca instalar el Sistema de Alerta Temprana (SISAT), el cual es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos para identificar estudiantes que: requieren apoyo en lectura, escritura y cálculo mental, niveles de ausentismo alto, y que no se involucran en la clase; se aplica durante los Consejos Técnicos Escolares en las escuelas de educación básica.

Las siguientes estrategias que se presentan, son indirectas al docente; es decir, de él o ella no depende su aplicación o puesta en marcha, ya que son apoyos externos para atender la calidad y eficacia de las escuelas. Sin embargo, es importante mencionarlas ya que los profesores, al tener conocimiento de ellas, pueden proporcionar información u orientación de a quienes pudieran requerirlo.

- **Transición entre niveles educativos de becarios de PROSPERA:** La SEP junto con PROSPERA y autoridades educativas estatales, emprendieron, desde 2013, un conjunto de acciones, como visitas a las escuelas secundarias con altas matrículas y

bajas transiciones de un nivel educativo a otro, por lo que se busca proporcionar becas a los estudiantes y a los padres que son beneficiarios de PROSPERA; además de recalcar a las familias de los jóvenes y niños la importancia de que sigan estudiando.

- **Escuelas al CIEN:** Este programa está dirigido a las escuelas que necesiten rehabilitación o mantenimiento de los planteles y aulas, construcción de baños o dotación de servicios básicos en zonas de rezago, ubicadas en localidades indígenas, en los servicios comunitarios y en las escuelas multigrado, también en los Centros de Atención Múltiple (CAM). En este caso, los docentes y el personal administrativo pueden solicitar este programa al Instituto de Infraestructura Física Educativa si consideran que su escuela puede ser candidata a una mejora (Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, 2015).
- **Programa de reorganización y consolidación de servicios del CONAFE:** Este programa contempla la participación de los padres de familia para consolidar el plantel comunitario, es decir planteles que cuenten con las condiciones y recursos necesarios, el aprovechamiento de las instituciones y el establecimiento de rutas seguras, además la creación de becas a alumnos como apoyo para que se desplacen.
- **Escuelas y comedores comunitarios SEP- SEDESOL:** En 2013 SEDESOL desarrolló el programa de comedores comunitarios en “Zonas de Atención Prioritaria” con el fin de que se mejore el acceso a la alimentación; en 2017 SEDESOL se propuso instalar comedores en 3,089 localidades adicionales.
- **Programa de Becas:** Este programa impulsa la educación, el desarrollo, la movilidad y la cohesión social. Focaliza su atención en cuatro áreas: estudiantes de bajos ingresos en situación vulnerable; disminuir el abandono escolar y aumentar la transición escolar; mejora y diversidad de modalidades de pago y modificar continuamente la atención para lograr la equidad e inclusión.
- **Padres educadores:** En 2017, la SEP impulsa esta estrategia la cual busca desarrollar el papel de los padres de familia en la enseñanza y aprendizaje de sus hijos, a través de las siguientes líneas de acción: 1. Talleres para los padres de familia. 2. Materiales para los padres de familia. 3. Creación de un espacio de consulta gratuito con lecturas, vídeos, ejercicios de reflexión que ayudarán a relacionarse mejor con sus hijos. 4.

Incorporación de esta estrategia al modelo de educación para adultos INEA. 5. Capacitación a los padres de la familia en habilidades socioemocionales.

- **Campaña de alfabetización y abatimiento del rezago educativo:** Esta estrategia llevada a cabo por el INEA, busca reducir los índices de analfabetismo y apoyar en la conclusión de la escuela primaria y/o secundaria.
 - **Programa de certificación con base en aprendizajes adquiridos, equivalentes a nivel primaria y secundaria (PEC):** Este programa impulsado por el INEA tiene como objetivo el acreditar las competencias, habilidades, saberes adquiridos de manera formal, no formal e informal a lo largo de la vida, o a través de la experiencia laboral. Con el PEC se valora y se amplían los conocimientos para la vida, ciudadanía y el trabajo que se consideran en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).
 - **Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT):** Este constituye un pilar muy importante en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, es una alternativa tanto para jóvenes y personas adultas que quieren aprender a leer y escribir o terminar la primaria y secundaria. Además, este modelo cuenta con una educación basada en los intereses y necesidades del educando. Así mismo incluye la atención a diversos grupos poblacionales.
 - **Programas de reincorporación educativa o de capacitación en el bachillerato:** Se ofrecen tres alternativas para concluir el bachillerato que, a partir de 2012, se considera obligatorio: 1. Servicio de Bachillerato en Línea, consta de 23 módulos y se cursa en 2 años, 4 meses, cuenta con facilitadores y tutores. 2. Preparatoria Abierta, de carácter autodidacta y se conforma de 22 módulos y se hacen las evaluaciones al ritmo de los usuarios. 3. Acuerdo Secretarial 286, el cual es un examen único que consta de 4 horas, se evalúan conocimientos adquiridos de forma autodidacta o a través de experiencia laboral. Este examen se realiza solo para personas de 18 años.
- Estrategia de impulso al talento:** Esta estrategia se lleva a cabo en las principales ciudades de México en la educación media superior, en colaboración con el CIDE, tiene como propósito identificar y apoyar a estudiantes con talento matemático excepcional, contribuyendo a impulsar la movilidad social y el capital humano base del país. También se brinda a los estudiantes cursos de diversas actividades

innovadoras y talleres de pensamiento matemático, experiencias personales y profesionales exitosas y finalmente orientación sobre opciones educativas y profesionales. Por lo tanto, el primer paso para lograr esta estrategia es el proceso de identificación, la cual consta de dos fases: detección inicial y evaluación psicopedagógica; estas fases son procesos que también deben ser inclusivos y requieren la aplicación de diversas técnicas e instrumentos de evaluación, así como la participación de los padres, maestros y especialistas.

- **Atención a jóvenes que no estudian ni trabajan:** Se lleva a cabo un conjunto de intervenciones preventivas como, ampliar las oportunidades educativas en modalidad escolarizada, como no escolarizada; proporcionar mayor número de becas para prevenir el abandono escolar, mayor oportunidad de capacitación y certificación laboral. Todo esto mediante los programas educativos como: “Segunda oportunidad”, Programa Especial de Certificación de Educación Básica, la Prepa Abierta, Prepa en Línea-SEP y el Acuerdo Sectorial 286.
- **Fortalecer la “sensibilidad de género” de las prácticas docentes:** Este es un estudio que se realizó con el fin de identificar experiencias educativas y prácticas docentes que promuevan un mismo aprendizaje en hombres y mujeres, a partir de los resultados se realiza una intervención, que mediante un curso impartido desde 2017, se orienta a los profesores a desarrollar mejores prácticas para la inclusión de hombres y mujeres e impulsar la reflexión sobre la importancia de modificar y eliminar estereotipos de género dentro del aula.
- **Atención a la Diversidad étnica, lingüística y cultural:** Para que las escuelas sean espacios de inclusión y atención de la diversidad y se supere el rezago, es preciso impulsar acciones tales como: fortalecer la enseñanza de las lenguas indígenas y diversificar la metodología de los docentes; currículo flexible donde los contenidos se puedan contextualizar para los migrantes, indígenas, aulas multigrado y tele secundarias para incrementar el número de egresados; hacer integral la formación de los docentes para trabajar la inclusión en el aula; el diseño y la puesta en marcha del Plan Lingüístico Educativo, además de proporcionar en las escuelas indígenas libros de texto gratuitos y en su lengua; crear y desarrollar mayores servicios para atender a

las personas indígenas y ampliar la cobertura de las escuelas en mayor vulnerabilidad y rezago en poblaciones indígenas.

Es notable la gran cantidad de políticas, estrategias y programas, que el gobierno mexicano quiere desarrollar o ya ha implementado en materia de equidad e inclusión, sin embargo, es necesario cuestionar la efectividad y eficiencia de estos, ya sea a corto o largo plazo, por lo que su puesta en marcha supone la implicación y la toma de decisiones de diversos actores, como son los docentes, la gestión educativa y la sociedad, además de que integra la participación de muchas otras cuestiones que van desde el interior y exterior de los sistemas educativos. Estos programas muestran la creciente preocupación del gobierno mexicano por responder a la diversidad y lograr una educación inclusiva, lo que marca una transformación educativa principalmente, con paciencia y responsabilidad social para la mejora de muchos otros aspectos que repercuten en nuestro desarrollo como nación.

Sin embargo, algo que también debe cuestionarse, además de la efectividad de estas distintas acciones que el gobierno ha desarrollado, es si realmente responden a las necesidades que la sociedad requiere para lograr la inclusión, es decir, algunos de los programas y políticas hacen referencia solo al tema de la economía, el otorgar becas a estudiantes y/o padres, así mismo el mejoramiento del equipo e infraestructura escolar; que si bien actúan como un vehículo para el fin, ¿realmente se responde y se logra una mayor inclusión? Está claro que este proceso requiere aún, un mayor número de acciones y objetivos, así como más compromiso tanto por parte del gobierno como de la sociedad en general, los cuales deben pensar en la inclusión como una prioridad.

Currículo, docente y aula inclusiva

La educación inclusiva es un proceso dinámico y siempre está en búsqueda de nuevas formas de atender a la diversidad. Además, requiere de un conjunto de acciones, que incluyen la participación y el aporte de todos los agentes que integran la comunidad escolar. Sin embargo, uno de los principales escenarios en donde se puede reflejar la inclusión en una escuela, es dentro del aula (López, 2017). Pero ¿qué aspectos pueden definir si un aula es o

no inclusiva? Principalmente se puede reflejar en dos: el currículo y el docente, a continuación, en la tabla 2 se explica lo anterior.

Tabla 2. *Currículo, docente y aula inclusiva*

Aula inclusiva	
Es un ambiente de respeto y de participación, en donde se promueve el trabajo colaborativo entre los alumnos del grupo y con otros grupos, permitiéndoles expresarse e interactuar positivamente entre ellos, además de que dispone de instalaciones y equipos adaptados para las necesidades que se presentan.	
Currículo	Docente
El currículo inclusivo implica multiplicidad de oportunidades de aprender para los estudiantes, para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades, así como, responder y reconocer los intereses de todo el alumnado; variedad de materiales, recursos y formas de evaluación.	Un docente inclusivo enfatiza valores y actitudes que muestren el aprecio por la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia. Considera la diversidad no como una barrera sino como un reto para mejorar la calidad de la educación y sus competencias como docente, por lo que esto supone un cambio en su pensamiento y mentalidad.

Elaboración propia basada en Moreno (2014).

Por lo tanto, un aula inclusiva tiene ciertas características que mencionan Stainback y Stainback (2004):

- *Filosofía del aula.* Todo el alumnado puede aprender y es parte del aula ordinaria; la diversidad genera nuevas formas de aprendizaje y oportunidades para todos los miembros de la clase.
- *Reglas en el aula.* Los derechos de cada miembro de la clase son comunicados y explicados, porque su principal característica es que deben de reflejar un trato justo e igualitario y que busque responder a las necesidades individuales, además de la promoción del respeto entre los estudiantes, el docente y otros miembros de la comunidad escolar.
- *Enseñanza acorde con las características del alumno.* De acuerdo con lo que el currículo señala, en un aula inclusiva se le proporciona apoyo a los estudiantes para conseguir que logren el aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades.
- *Apoyo dentro del aula ordinaria.* La ayuda que se requiera se proporciona a todos los estudiantes de manera general e integral.

- *Fomento de una red de apoyo natural.* La inclusión considera el trabajo colaborativo como parte fundamental y hace énfasis en las redes naturales de apoyo, es decir círculos de estudio, de tutorías entre los estudiantes y constante contacto entre grupos; también se requiere del constante apoyo y colaboración entre los profesionales de la comunidad escolar.
- *La cooperación y la colaboración.* En la educación inclusiva se promueve y se propicia la colaboración y cooperación entre los docentes, estudiantes y la familia.
- *Acomodación en el aula.* El aula debe ser un espacio modificable y adaptable a las distintas necesidades que presentan los estudiantes y debe proveer de distintos recursos para responder a la diversidad de todos los estudiantes.
- *Autorización.* El profesor dentro de un aula inclusiva no es visto como la máxima autoridad y generador de todo el conocimiento, por el contrario, el docente es visto como facilitador de aprendizaje, de oportunidades, de apoyo, así como de la autorización para que los estudiantes resuelvan y tomen decisiones entre compañeros.
- *Promover la comprensión de las diferencias individuales.* Un docente inclusivo está en constante esfuerzo por hacer a sus estudiantes y a la comunidad conscientes de que todos somos diferentes y debemos ser respetados.
- *Flexibilidad.* La escuela y aula deben ser espacios donde la innovación y la creatividad siempre estén presentes, ya que las diversas necesidades de los individuos no pueden responderse de manera homogénea y lineal.

Dicho esto, es vital señalar que la educación y la profesionalización de los docentes en México, no ha propiciado el enfoque inclusivo, así como tampoco un proceso de reflexión con el que se conduzca a los docentes a una mejora continua; como menciona Paz (en McDiarmind, 1990), la mayor parte de los futuros docentes al terminar su formación, no han analizado el impacto social de ser docente y su papel como formador, la diversidad de estudiantes y tipos de aprendizaje, la variedad de asignaturas y la influencia que tiene el contexto. Por lo que se debe modificar la enseñanza que imparten los formadores de profesores y el currículo en el que se guían, para que cuando egresen los docentes implementen la inclusión, como uno de los tantos deberes que su profesión y la sociedad les demanda.

Afortunadamente, la docencia busca la formación permanente y la transformación, como menciona Ávalos (2002), es un proceso cíclico, con momentos de latencia y otros de crecimiento. De esta manera, el docente está en constante cambio y puede ir afrontando los retos que la sociedad le presente día a día, por lo que debe estar preparado e informado.

Por lo tanto ¿Cuáles son los conocimientos que debe tener un docente que se considere inclusivo? En primer lugar, debe conocer los principios clave de la educación inclusiva (SEP, 2018):

1. Los alumnos no deben adaptarse a las escuelas sino estas a los alumnos, es decir, no recae en el alumno la responsabilidad de ser aceptado, la escuela debe de usar todos los medios para lograr la inclusión.
2. Se debe educar a los niños y niñas en un ambiente donde puedan participar y se tenga equidad en oportunidades, la convivencia se centre en el respeto y el aprecio por las diferencias, eliminando las prácticas discriminatorias.
3. La diversidad se ve como el acceso a nuevos aprendizajes, los alumnos no presentan NEE, en cambio existen barreras, ya sean de organización, normativas, administrativas, pedagógicas, entre otras, que no permiten su óptimo desarrollo.

Así mismo, el docente debe reconocer cuales son las prácticas inclusivas para aplicarlas dentro del aula (SEP, 2018):

1. Eliminación de BAP
 - Actitudinales: Son acciones que pueden realizar los distintos actores que interactúan con el alumno (docentes de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros), las actitudes pueden ir desde la sobreprotección hasta la agresión y el rechazo.
 - Pedagógicas: Las acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los docentes pueden no ser las más apropiadas para los alumnos que enfrentan BAP, ya que pueden ser estas prácticas muy homogéneas para todo el grupo, o incluso pueden ser de un menor grado de dificultad, lo que ocasiona que no se cubra con el programa y se pierda el interés del alumno.
 - De organización: El estilo y rutina de trabajo debe tener una estabilidad, es decir, se deben especificar las normas, la distribución del espacio y mobiliario, ya que, al tener

un ambiente desorganizado, se afecta negativamente en el aprendizaje de cualquier alumno.

Dicho esto, el docente puede identificar cuál o cuáles son las barreras que presenta su aula y, de esta manera, elaborar un plan de acción y mejora para lograr una mayor inclusión.

2. Uso de apoyos

Para facilitar el proceso de inclusión, el docente debe saber que él o ella y la escuela cuentan con apoyos muy variados para hacer efectiva la inclusión (SEP, 2018):

- Las habilidades y competencias de todos los estudiantes.
- El liderazgo de los directivos.
- Los conocimientos y habilidades de los docentes.
- Los familiares y amigos de cada estudiante
- La tecnología
- Los servicios de educación especial dentro de la escuela.
- Otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros).

Es decir, que la inclusión dentro del aula no solo es trabajo y responsabilidad para el docente, sino que debe contar con la ayuda de distintas personas y recursos que mejoren la calidad educativa en el aula.

3. El DUA

El Diseño Universal del Aprendizaje hace referencia a un currículo flexible, es decir, un diseño de materiales y actividades didácticas que puede ayudar a alcanzar el logro de los objetivos de aprendizaje y cualquier persona puede utilizar, sin la necesidad de hacer adecuaciones en la marcha (SEP, 2018). Para ello, deben aplicarse tres principios básicos que se explican en las siguientes tablas, se incluyen ejemplos que pueden utilizarse dentro del aula:

Tabla 3. Primer principio del DUA

I. Proporcionar múltiples formas de representación	
<i>Pautas</i>	<i>Ejemplos</i>
<p>1. Proporcionar opciones para la percepción</p> <p>1.1 Ofrecer opciones que permitan personalizar la manera en la que se presenta la información</p> <p>1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva</p> <p>1.3 Ofrecer alternativas para la información visual</p> <p>2. Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones y símbolos matemáticos</p> <p>2.1 Aclarar el vocabulario y los símbolos matemáticos</p> <p>2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura</p> <p>2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos</p> <p>2.4 Promover la comprensión entre diferentes lenguas</p> <p>3. Proporcionar opciones para la comprensión</p> <p>3.1 Proveer o activar los conocimientos previos</p> <p>3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas</p> <p>3.3 Guiar cómo se procesa, visualiza y maneja la información</p> <p>3.4 Maximizar la transferencia y la generalización de la información</p>	<p>Todos los alumnos tienen características y necesidades distintas y del mismo modo perciben y comprenden la información. Por lo tanto, se recomienda que en el aula se ofrezcan alternativas que permitan aprender de diversas maneras, facilitando el acceso y la comprensión de todos. Por ejemplo, los alumnos sordos requieren más apoyo visual, ya que para ellos es más fácil observar y copiar, que les dibujen al explicarles, ya que por la vía auditiva reciben poca o nula información.</p> <p>Los alumnos ciegos requieren escuchar la información con mayor detalle y descripción, incluso se pueden usar frases como “te voy a explicar”, “lo que se ve en esta imagen”. Lo importante es que se le describa verbalmente lo que alguien más observa. Asimismo, se les facilita conocer o comprender algo cuando lo palpan, lo moldean o lo huelen. Lo mismo sucede con los alumnos con discapacidad intelectual o con Trastorno del Espectro Autista, la información que reciben para aprender o comprender algo debe tener pocos distractores, un texto o dibujo más simple, que les permita centrar su atención en un solo punto, sin que esto se traduzca en el empobrecimiento de sus estímulos. A un alumno con aptitudes sobresalientes, podemos sugerirle diferentes opciones de la información: libros, internet, exposiciones; o decirle donde buscar. Estos alumnos pueden detonar muchos aprendizajes cuando encuentran lo que les interesa aprender.</p>

Tabla 4. Segundo principio del DUA

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	
<i>Pautas</i>	<i>Ejemplos</i>
<p>4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción</p> <p>4.1 Variar los métodos de respuesta y navegación</p> <p>4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y las tecnologías de asistencia</p> <p>5. Proporcionar opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación</p> <p>5.1 Usar múltiples opciones de medios de comunicación</p> <p>5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición</p> <p>5.3 Generar fluidez de aprendizaje con la graduación de niveles de apoyo para la práctica y el desempeño</p> <p>6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas</p> <p>6.1 Guiar el establecimiento de metas adecuadas</p> <p>6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias</p> <p>6.3 Facilitar la gestión de información y recursos</p> <p>6.4 Ampliar la capacidad para monitorear el progreso</p>	<p>Así como los alumnos difieren en las formas de acceder a la información, tienen distintas maneras de interactuar con los sistemas de representación (verbal y no verbal) y expresan lo que aprenden o lo que saben mediante distintos medios. En este sentido, es de suma importancia utilizar diferentes modalidades y herramientas de apoyo que permitan la expresión y fluidez del alumno para comunicarse. Por ejemplo: un alumno con discapacidad motriz o con Trastorno del Espectro Autista puede utilizar un tablero de comunicación o algún software adaptado para entablar una conversación o expresar sus ideas.</p> <p>Lo mismo sucede con un alumno sordo quien puede utilizar la LSM para expresarse. En el caso de un alumno con aptitudes sobresalientes, puede ser mayor el nivel de complejidad en las actividades y por lo tanto se podría solicitar que elabore tareas como ensayos, dibujos, exposiciones, entre otros; fomentando que la actividad implique un reto para el alumno, que sea de su interés y pueda socializarla. Por otra parte, resulta útil promover la autoevaluación para que los alumnos puedan monitorear sus avances y mejorar su aprendizaje; además ofrecerles realimentación, por ejemplo, entregar los trabajos evaluados con comentarios específicos o proporcionar ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales. Asimismo, es importante emplear las evaluaciones diagnósticas (para identificar fortalezas y debilidades), formativas (para dar seguimiento al proceso de aprendizaje y proporcionar apoyo cuando es necesario) y sumativas (para valorar los resultados</p>

	<p> finales) que valoren los procesos y logros de cada uno de los estudiantes. Se deben utilizar diferentes instrumentos de evaluación, por ejemplo: guías de observación, rúbricas, portafolios, diarios de clase, pruebas orales o escritas, lista de cotejo, entre otros. Es de suma relevancia confiar en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 5. Tercer principio del DUA

II. Proporcionar múltiples formas de participación	
<i>Pautas</i>	<i>Ejemplos</i>
<p>7. Proporcionar opciones para captar el interés 7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad 7.3 Minimizar los riesgos y las distracciones</p>	<p>Las preferencias o intereses, incluso en un mismo alumno, pueden variar a lo largo del tiempo por lo que se deben de utilizar distintas formas para captar su atención, por ejemplo, cambiar el color o diseño de los materiales, variar la forma en que los alumnos se acomodan dentro del aula o patio, utilizar códigos de color para hacer referencia a distintas actividades, asignaturas o indicaciones o cambiar el tiempo y la secuencia al completar las tareas. Por ejemplo, para captar y centrar la atención de los alumnos con discapacidad auditiva colóquelos al frente y cerca del maestro cuando se den indicaciones. Un lugar apropiado ayudará a desarrollar su habilidad para observar y comprender lo que se dice en el salón de clases.</p> <p>A los alumnos con dificultades de aprendizaje o de conducta ofrézcales una hoja en la que organicen sus actividades del día en orden de importancia. Enséñeles a revisar la lista antes del recreo y de terminar la jornada de clase, con el propósito de que valoren cuántas actividades realizaron y cuáles no pudieron terminar, esto favorecerá la organización de sus actividades. De la misma forma, una vez que ya se tiene la</p>

	<p>atención de los alumnos, mantenga el esfuerzo y la persistencia, por ejemplo, establezca un sistema de recordatorios, divida las metas en objetivos o secuencias más cortas, utilice relojes o alarmas para medir el tiempo que se destinará a cada tarea. Para un alumno con discapacidad intelectual pida que el grupo trabaje en equipos, estableciendo roles, objetivos y responsabilidades o fomentando tutorías entre los compañeros del grupo.</p> <p>Si bien es fundamental que se regulen los elementos del contexto para contribuir a la motivación de los alumnos, resulta igual de importante generar habilidades propias que les ayuden a autorregular sus emociones y motivaciones. Utilice listas o rúbricas de objetivos cumplidos, enseñe a los alumnos cómo organizar sus cuadernos y materiales.</p> <p>En el caso de alumnos con aptitudes sobresalientes, desarrolle habilidades para lograr la tolerancia a la frustración, ya que en ocasiones esto es más importante que la atención a su propio potencial.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*.

Estos principios son fundamentales para que un docente dentro de un salón de clases pueda lograr la inclusión, ya que su puesta en práctica y planificación, puede generar que exploten al máximo sus capacidades, estrategias y formas de enseñanza - aprendizaje, además que puedan dominar en un mayor ámbito el currículo y los recursos con los que cuentan; de la misma manera eliminar aquellas prácticas que no estén beneficiando a los estudiantes.

4. Ajustes razonables

En casos específicos y con la identificación oportuna de una necesidad, se requieren los ajustes específicos, que son aquellas modificaciones o adecuaciones para una persona en particular, que pueden ir desde ajustes en la infraestructura, los materiales didácticos, en la comunicación e información, en los objetos de uso cotidiano o incluso en la organización de las jornadas de trabajo; de esta manera es posible que los estudiantes se desarrollen dentro de la escuela de manera óptima. Un aspecto que el docente también debe conocer y aplicar es el

lenguaje inclusivo, es decir los términos correctos y adecuados. En la tabla 6 se especifica cuáles son.

Tabla 6. Lenguaje inclusivo

Términos correctos	Términos incorrectos
Persona con discapacidad	Discapacitado, con capacidades diferentes o especiales, inútil, inválido, disminuido, enfermito, incapacitado.
El alumnado enfrenta BAP	Alumno tiene necesidades educativas especiales, el alumno tiene BAP
Persona con discapacidad visual/ ciego/ débil visual	Invidente, cieguito o todos sus diminutivos.
Persona con discapacidad auditiva/ sorda	Sordomudo, sordito o todos sus diminutivos.
Persona con discapacidad motriz	Minusválido, inválido, cojo, incapaz, lisiado, parálítico.
Persona con discapacidad mental, psicosocial o intelectual	Loco, loquito, demente, trastornado, retrasado mental, mongol, tonto, tarado, inútil, deficiente.
Persona con aptitudes sobresalientes	Prodigio, genio, sabelotodo, sobredotado
Adultos mayores	Viejito, viejo.
Personas de la diversidad sexual, población LGBTTHIQ (lesbianas, gay, bisexual, travestis, transexual, transgénero, intersexual, queer)	Raros, maricones, tortilleras, marimachos, desviados.
Lengua de señas	Lenguaje de señas

Elaboración propia con base en Secretaría de Desarrollo Social (2017)

El lenguaje inclusivo en la educación es muy importante ya que desde temprana edad se puede generar la toma de conciencia de que existe la otredad, la cual debe ser respetada y aceptada para el logro de una sociedad más justa y equitativa. Los profesores pueden contribuir en la construcción de una cultura de centro basada en los valores de la inclusión, participar en la implementación de políticas escolares de apoyo al estudiante y liderar actividades de enseñanza y aprendizaje que respondan a la diversidad (Booth y Ainscow, 2011).

De esta manera, García, Herrera y Vanegas (2018) (citado en Pantic y Carr, 2017) plantean que se puede reflejar la relevancia que posee el profesorado como agente de transformación de las escuelas y los sistemas educativos desde una perspectiva inclusiva. Sin

embargo, en México la inclusión no se ha desarrollado en gran medida. Jiménez y Montecinos (2018), aseguran que los docentes tienen un limitado desarrollo de competencias pedagógicas para una educación inclusiva, es decir, que tienen dificultad para diseñar e implementar estrategias de enseñanza flexible, pero ¿realmente la inclusión no ha progresado, debido a la falta de competencias docentes inclusivas? De acuerdo con Rouse (2008), no ha existido una buena comprensión de qué se requiere para una buena práctica docente inclusiva; tanto el gobierno como los mismos profesores han conceptualizado la inclusión como un tema, un aprendizaje esperado, un deber; por lo que la inclusión no se ve como una herramienta o un puente de acceso a una nueva forma de enseñar y aprender, sino un requisito más que hay que cumplir.

Actitudes del docente acerca de la inclusión

Numerosas investigaciones, entre ellas las de De Boer, Pijl y Minnaert (2011), dan cuenta de la revisión de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en la educación regular. Los estudios de Giraudo (2007), y los de Castillo (s.f.) en México, muestran como las actitudes de los docentes guardan estrecha relación con su nivel socioeconómico, ubicación geográfica (rural o urbana) y las prácticas sociales particulares de donde provienen los maestros, por lo que los autores concluyen que a mayor urbanización menor inclusión y por el contrario a menor urbanización mayor inclusión.

Por otro lado, algunas investigaciones señalan que los resultados no son concluyentes en el momento de describir la actitud docente acerca de la inclusión, ni para determinar qué factores inciden en actitudes positivas (Verdugo, 2002). Sin embargo, todas las investigaciones concuerdan que la actitud de los docentes acerca de la educación inclusiva es fundamental para la implementación de la inclusión, o por el contrario puede actuar como una barrera; de acuerdo con la SEP (2018), una de las BAP más frecuentes en la educación son las actitudinales. De esta manera, si la actitud es tan determinante para el desarrollo de una educación inclusiva, es pertinente cuestionar si es posible modificar una actitud negativa y cómo se lograría.

Por tanto, en primer lugar, es vital explicar que se entiende por actitud. Beltrán (1998), considera que es una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar. Es decir, la actitud es una acción que se realiza, por la manera en que se piensa y se mira algo o a alguien. De la misma manera, Beltrán (1998) señala que las actitudes están condicionadas por tres dimensiones principalmente o el también llamado Modelo Tricomponencial:

- Cognoscitiva: incluye creencias, percepciones e información sobre un tema.
- Afectiva: esta incluye sentimientos, emociones positivas y negativas de algo.
- Conductual: la manera de reaccionar ante diversas situaciones.

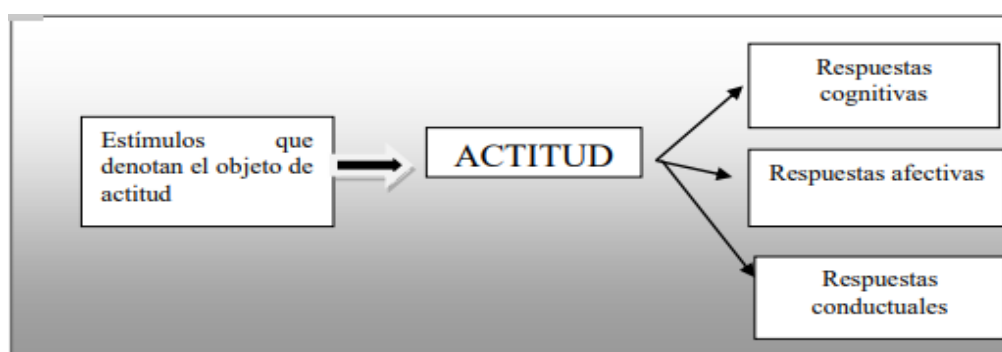


Figura 1. La figura ilustra las dimensiones que pueden permear en las actitudes

Por lo que, al hablar de actitudes docentes sobre inclusión, se hace referencia a la posición u orientación que tiene un docente acerca de la educación inclusiva, que está ligada a sus creencias, pensamientos, percepciones, y sentimientos, que produce determinada manera de actuar. Las actitudes también están íntimamente relacionadas con la sociedad y los grupos en que los individuos se desarrollan, por lo que la escuela es el segundo escenario en el cual se transmite cultura, se forman y desarrollan actitudes.

Un tema que es imprescindible acerca de actitudes docentes es el currículo oculto, el cual como menciona Murillo (2007), es todo aquello que se trasmite de manera implícita, es decir, los modos en los que se relacionan los sujetos, las perspectivas de género, concepción de la etnia, roles; los cuales en su conjunto tienden a representar prejuicios, estereotipos, discriminaciones y orientaciones ideológicas. Por lo que todas estas creencias y conductas compartidas socialmente dentro de la escuela, van reproduciendo determinadas actitudes que pueden constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por ser formas de exclusión o por la anulación de oportunidades. De esta manera, la escuela debe

optar por el desarrollo de una educación que ayude a la construcción de una sociedad más justa, en la que se promuevan los derechos humanos y la convivencia con las diferencias.

Es importante también explicar, como se mencionó anteriormente que las actitudes no son innatas, sino que son socialmente aprendidas, y la familia también tiene un papel determinante en su desarrollo, ya que al transmitir costumbres, valores y creencias igualmente se enseñan los prejuicios y se conforman las actitudes hacia la diversidad.

a) ¿Pero qué factores pueden incidir en que la actitud de un docente acerca de inclusión sea positiva o negativa? De acuerdo con Granada, Pomés y Sanhueza (2013), consideran que son:

- a. *La experiencia docente.* Se refiere a lo que ha vivido o experimentado un docente a lo largo de su carrera que puede ser positivo o no. Aquellos docentes con experiencia previa en contextos inclusivos muestran una actitud más positiva.
- b. *Características de los estudiantes.* Los docentes manifiestan una disposición diferente de acuerdo con el tipo de características y necesidades que presente un alumno, entre más leve sea el tipo de necesidad o discapacidad, una mejor actitud docente.
- c. *Tiempo y recursos de apoyo.* Los docentes desarrollan actitudes negativas debido al tiempo que tienen para planificar y cubrir aquellas necesidades que presenten sus alumnos; de igual manera los recursos tanto materiales como humanos impactan en la actitud del docente inclusivo, ya que, si se cuenta con diversidad de materiales, flexibilidad curricular y variedad de estrategias, además de apoyo interdisciplinario por parte de otros profesionales de la educación, los docentes mejoran su actitud hacia la inclusión.
- d. *Formación docente y capacitación.* Los conocimientos previos que un docente tiene acerca de la inclusión son sin duda muy importantes, ya que aquellos docentes que no cuenten con las herramientas necesarias para responder a la diversidad, se mostrarán inseguros y preocupados sobre sus necesidades, por lo que su actitud se podrá ver deteriorada. Así mismo, se les debe proporcionar distintas oportunidades de actualización y capacitación para poder enfrentarse correctamente a las demandas que le exige su profesión.

Claramente muchos de los factores mencionados no dependen únicamente de los docentes, por lo tanto, no solo es trabajo de ellos incrementar sus actitudes y la inclusión dentro de la comunidad. Es decir, si una escuela quiere desarrollar un enfoque inclusivo, debe prestar atención primeramente a las necesidades que requiera su magisterio, para posteriormente ofrecer mejores oportunidades de desarrollo y participación a todos los estudiantes, así como, en conjunto comprometerse con cada miembro de su comunidad, innovando y ofreciendo calidad educativa a todos (Granada, et al. 2013). Así mismo, se requiere que los docentes modifiquen la concepción y actitud que tienen acerca de la inclusión y la diversidad del alumnado, en donde ellos se sientan capaces de buscar, reflexionar y trabajar de manera colaborativa junto con otros agentes educativos y sociales para desarrollar distintas alternativas logrando que los alumnos exploten al máximo sus capacidades, todo esto mediante el apoyo del sistema educativo proporcionando los recursos y servicios necesarios (Sales, 2007).

Capítulo 2

MÉTODO

Planteamiento del problema

Los docentes tienen un papel fundamental en la educación, ya que tienen como función el guiar a los estudiantes para que sean seres críticos y autónomos en su propio proceso de aprendizaje, así mismo el docente promueve el desarrollo cognitivo y personal de sus estudiantes (Marqués, 2004). Por lo tanto, el docente es uno de los pilares para alcanzar una educación de calidad, por lo que su formación debe ser considerada como primordial. Sin embargo, la formación del docente regular en muchas ocasiones no alcanza para cubrir las necesidades que la escuela y la sociedad le demanda, como es la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado.

De acuerdo con Paz (2014), la formación del docente es vital para una inclusión efectiva. No obstante, los profesores se sienten amenazados ante un cambio en su vida escolar, además de la incertidumbre al no saber si realmente están preparados para enfrentarlo. Al respecto, Duck y Murillo (2010) señalan que:

Numerosos estudios son concluyentes en señalar los sentimientos de inseguridad e incompetencia que experimentan los profesores ante la dificultad de llevar a cabo la enseñanza en contextos heterogéneos y suelen atribuírselos a la falta de apoyo y a la poca preparación y conocimientos recibidos para tratar las diferentes condiciones sociales, culturales y niveles de aprendizaje con que los estudiantes enfrentan la enseñanza (p.10).

De esta manera, el profesorado se enfrenta a algo que no conoce y, por lo tanto, no puede aplicar, por lo que es menester que los docentes amplíen su conocimiento sobre la inclusión para evitar caer en la monotonía, donde los profesores realizan lo que se les pide por cumplir y no por un compromiso real; sin embargo, también es importante que realicen una introspección de su práctica docente, sus prácticas, conocimientos y actitudes ante la diversidad para hacer efectiva la educación inclusiva.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es identificar las actitudes de los docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa.

En México, la educación inclusiva ha tomado mayor importancia a lo largo de los años, en diversas propuestas del gobierno como son la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, el Programa de Inclusión y Equidad Educativa y la Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares. En estas propuestas se ha plasmado la relevancia que tiene la inclusión para una educación de calidad y de respeto a los derechos humanos de todas y todos los individuos.

Como señala López (2019), en el Plan Nacional de Desarrollo, el gobierno de la República busca la vigencia efectiva de los derechos de niñas, niños, jóvenes e indígenas con discapacidad, así como eliminar la marginación, la discriminación y el racismo de las y los mexicanos. Sin embargo, la educación inclusiva sigue sin ser una realidad; las escuelas en su gran mayoría siguen excluyendo y buscan homogeneizar, dando respuesta igual a alumnos diferentes. Dicho esto, la importancia de conocer el perfil docente es vital para el desarrollo de la inclusión, ya que es éste quien aplica o no los principios de educación inclusiva (Paz, 2014).

Así mismo, la manera en que el magisterio enfrenta la diversidad de alumnos implica tener un amplio conocimiento en temas de inclusión para poder desarrollar estrategias y acciones para atender a toda la comunidad estudiantil, por lo que surge la pregunta ¿consideran los profesores poseer los conocimientos, las prácticas y la disposición necesaria acerca de la inclusión para llevar a cabo acciones de mejora e innovación en el aula?

Por lo tanto, esta investigación toma como foco de atención a los y las docentes para que examinen su práctica y respondan si realizan acciones que permitan que su aula sea inclusiva para con ello promover una educación de calidad y equidad.

Objetivo general

Identificar las actitudes de docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa.

Objetivos específicos

- Identificar las actitudes de docentes de educación básica de la Ciudad de México, en el dominio de disposición en cuanto a la inclusión educativa.
- Conocer las actitudes de docentes de educación básica de la Ciudad de México, en el dominio de conocimientos acerca la inclusión educativa.
- Identificar las actitudes docentes de educación básica de la Ciudad de México, en el dominio de prácticas inclusivas.
- Indagar las actitudes docentes de educación básica de la Ciudad de México, en los dominios de contexto educativo y social en cuanto a la inclusión educativa.

Tipo de estudio y diseño

Para desarrollar esta investigación, se optó por el enfoque cuantitativo, el cual según Bisquerra (2004), permite que el investigador obtenga resultados con objetividad, mediante

un conjunto de procedimientos que presenten validez y confiabilidad y den resultados numéricos y sean analizados a través de estadísticas. Es un estudio de carácter exploratorio/descriptivo, no pretende ser concluyente, sino brindar información en relación con el papel del docente para crear aulas inclusivas.

Por lo tanto, la inclusión es un tema que se está desarrollando en cuestión de programas, planes y políticas que puedan asegurar la calidad educativa de todos y todas, así mismo, los docentes son el objeto de estudio del presente trabajo para explorar percepciones acerca de sus actitudes conocimientos y prácticas como docentes inclusivos, por lo que se espera que esta investigación pueda desarrollar nuevas preguntas e investigaciones que puedan ayudar en la formación de los docentes desde el enfoque inclusivo. De la misma manera, es un estudio descriptivo ya que como lo menciona Hernández (2014), busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a ser analizado; dicho estudio se centrará en conocer las actitudes de los docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa.

El instrumento que se eligió para obtener información fue el cuestionario. Como lo mencionan Rodríguez, García y Gil (1996), el cuestionario es una herramienta que permite obtener datos a pesar de la ausencia del encuestador, ya que se considera que su participación e interacción con el encuestado puede ser impersonal.

El diseño de investigación es considerado el plan, la estructura, guía e incluso estrategia más apropiada para dar respuesta a ciertos cuestionamientos. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), un diseño de investigación describe los procedimientos que guían un estudio, el cómo, cuándo, de quién y bajo cuáles condiciones serán obtenidos los datos.

La guía que se llevó a cabo para realizar este estudio, de manera sintetizada es la siguiente:

Fase I. Planteamiento y justificación del problema de investigación, definición de objetivos.

Fase II. Sustento teórico. Se realizó una búsqueda de información en diferentes materiales de investigación (libros, revistas, periódicos, páginas de internet, artículos, entre otros), con la finalidad de recoger la mayor cantidad de información sobre la inclusión educativa, su historia, bases, ideología, aplicaciones y otros, principalmente en México.

Fase III. Búsqueda y selección del instrumento de recogida de información. Después de la búsqueda del instrumento más conveniente para la investigación, el cuestionario que se eligió permite vislumbrar las dimensiones que se buscan estudiar ya que incluye cinco escalas, actitudes, conocimiento, prácticas, contexto escolar y contexto social. Además, se adaptaron los datos generales para conocer de los participantes el sexo, su edad, alcaldía donde laboran, nivel educativo y formación como docente regular o especial.

Fase IV. Debido a la pandemia de COVID-19 el cuestionario se editó en versión electrónica; con el fin de que los docentes pudieran contestarlo, se envió a profesores de diferentes niveles educativos y alcaldías que desearan contestarlo.

Fase V. Recogida de información. Se realizó mediante un formulario en línea que permitió la recepción de las respuestas en un promedio de cuatro semanas. Se transfirió a una base de datos para su análisis.

Fase VI. Análisis de la información. Se procedió a realizar los análisis de datos de cada una de las dimensiones del cuestionario usando la prueba t para obtener las diferencias significativas entre todas las escalas.

Fase VII. Interpretación de resultados, discusión y conclusiones.

Participantes

La población objeto de estudio de esta investigación está compuesta por docentes de la Ciudad de México a quienes se envió y tuvieron la oportunidad de contestar el cuestionario en línea. La manera en la que se obtuvo la muestra fue a través del procedimiento bola de nieve, es decir, que los docentes reenviaron el cuestionario a otros profesores, estos a otros,

y así sucesivamente, en un plazo aproximado de dos semanas, que fue del 27 de julio al 10 de agosto de 2020. Este procedimiento se realizó durante la crisis sanitaria por COVID-19. La muestra total de docentes que se obtuvo fue de 63 participantes, en la cual 54 son mujeres, 8 son hombres y 1 participante no contestó.

La edad de la población está situada entre los 25 a los 62 años y laboran en los diferentes sectores de educación básica, (preescolar, primaria, secundaria) de la ciudad. Así mismo, 15 participantes tienen una formación en educación especial, mientras que 45 docentes se formaron para educación regular y 3 de los participantes no contestaron.

Recogida de información

Para facilitar la recogida de información, se distribuyó el cuestionario a todos aquellos docentes que quisieran participar en el plazo determinado anteriormente, el formulario en línea que se utilizó, permitió que las respuestas fueran correctamente recibidas, así mismo, la plataforma empleada registró las respuestas en distintas gráficas que ayudaron a su mejor comprensión. Cabe aclarar, que en la presentación del cuestionario se les informó a los participantes que la información recopilada era confidencial, además, que los datos proporcionados no se distribuirían y solo eran para la elaboración de la tesis para obtener el grado de licenciada en Psicología Educativa, por la Universidad Pedagógica Nacional.

Escenario

El presente trabajo determinó como escenario de investigación las escuelas de educación básica de la Ciudad de México, de esta manera, hay que recordar que la inclusión educativa implica que todos los alumnos puedan estudiar en la misma escuela, sin importar si tienen o no discapacidad, ya que sus espacios han sido ajustados para que no haya barreras de ningún tipo para cualquier persona, y se brinden apoyos y modificaciones al currículo según cada alumno lo necesite (Anderson, 2019).

En La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se modificó el artículo tercero y se agregó un párrafo en donde se explica que corresponde al Estado la rectoría de la educación, la cual será impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; sin embargo, a pesar de que se escribe como un derecho la educación

inclusiva, en nuestro país, cerca de 4.1 millones de estudiantes se encuentran excluidos del sistema educativo nacional (Morga, 2016).

En la práctica, las instituciones que se dicen inclusivas limitan sus cupos cuando los estudiantes enfrentan BAP, por lo que se sigue segregando a todos y todas aquellas niñas, niños y adolescentes que requieren una educación. De acuerdo con Pérez (2019), según el Panorama de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las diferencias en el entorno de aprendizaje de las instituciones públicas y las privadas pueden representar un obstáculo para la equidad de los resultados educativos, es decir, que el desempeño que tengan tanto los estudiantes como profesores dependen, en gran medida, de las condiciones de inclusión o rezago en las que se inserta su actividad. Por lo tanto, conocer los escenarios educativos donde día a día los y las docentes llevan a cabo su práctica, son fundamentales para detectar y considerar los ajustes necesarios para iniciar el proceso inclusivo.

Instrumento

Para el logro del objetivo de esta tesis, se utilizó un cuestionario diseñado por Montánchez (2014), que brindó información sobre la disposición, los conocimientos y las prácticas de los docentes ante la educación inclusiva.

Análisis de Escalas: Los 79 ítems que contiene el cuestionario de actitudes, están organizados en cinco dimensiones: disposición, conocimientos, prácticas, contexto educativo y contexto social. Para la valoración de los ítems de las dimensiones se utilizó una escala Likert de cuatro puntos, es decir, contiene cuatro opciones de respuesta: Nunca, Poco, Bastante y Mucho. Los apartados del cuestionario se dividen en:

- a) La primera dimensión sobre la disposición contiene 19 ítems acerca de la disposición de los docentes para ser inclusivos, la atención a barreras de aprendizaje; además de su actitud para seguir formándose en materia de inclusión y la autoevaluación de su eficacia como docente inclusivo
- b) La segunda dimensión versa sobre los conocimientos, son 19 ítems que tratan sobre su habilidad para adaptar el currículo y su metodología a quien lo necesite; además de estrategias para lograr la inclusión, así como capacidades y experiencias para trabajar con la diversidad de estudiantes.
- c) La tercera dimensión trata sobre las prácticas, tiene 15 ítems que indagan sobre el trabajo específico dentro del aula, trabajo colaborativo con otros docentes y la familia, además de la creación de material y apoyo a los estudiantes.
- d) La cuarta dimensión sobre el contexto escolar contiene 14 ítems acerca del entorno educativo, analiza el centro específico donde se encuentra laborando el docente, indaga si considera que su centro educativo es inclusivo y el tipo de apoyos y servicios que están vinculados con la inclusión escolar.
- e) La quinta y última dimensión son 12 ítems que tratan sobre el contexto social, examinando cuáles son los parámetros que rigen en la comunidad a fin de determinar la influencia de variables sociales en el quehacer de los docentes. Esta última dimensión se adaptó para vincularla con el sistema educativo mexicano, donde se realizó esta investigación, para identificar los factores que se relacionan con el logro de la inclusión educativa en el contexto escolar y social.

En la tabla 8 se especifican los ítems y las dimensiones del cuestionario elegido.

Tabla 7. *Distribución de ítems y dimensiones del cuestionario*

Datos demográficos del grupo de estudio	
Escalas	Preguntas que abarca
Disposición	1 a 18 y 77
Conocimientos	19 a 36 y 76
Prácticas	37 a 50 y 78
Contexto escolar	51 a 65
Contexto social	66 a 75 y 79

Fuente: Montánchez (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva.

Capítulo 3

Análisis de resultados

A continuación, se describe y analiza a partir de la siguiente tabla y de manera breve las variables extraídas del cuestionario, como son: sexo, edad, alcaldía, nivel educativo y formación académica, así mismo se describirán los resultados obtenidos de la escala de actitudes, conocimientos y prácticas, de la misma manera se explica los resultados de las escalas de contexto escolar y social.

El cuestionario utilizado se elaboró con una escala de frecuencia tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta a las diferentes afirmaciones. Las cuatro opciones planteadas tuvieron los siguientes valores: a nada se asignó el valor de 1; poco tuvo el valor 2; bastante 3; mucho 4; en cuanto a las posibles no respuesta el valor otorgado fue 9 y a la doble respuesta 0.

Para obtener el promedio de cada subescala, los datos se agregaron a una base de datos en Excel, mediante la función PROMEDIO, se pudo conocer la media de los resultados de los datos generales y la escala de disposición, conocimientos, prácticas y contexto escolar y social.

Tabla 8. *Descripción muestral*

Variable	Etiquetas	Porcentaje	Media
Sexo	Femenino	86	2.7
	Masculino	14	2.9
Edad	25-35	33	43,38
	36-45	24	
	46-55	29	
	56-65	14	
Alcaldía	Álvaro Obregón	38	2.7
	Benito Juárez	31	2.6
	Coyoacán	6	2.9
	Gustavo A. Madero	3	2.9
	Iztacalco	3	3.2
	La Magdalena Contreras	3	2.9
	Miguel Hidalgo	2	2.9
	Tlalpan	14	2.7

Nivel educativo	Preescolar	3.1	3.0
	Primaria	81	2.7
	Secundaria	9.5	2.6
	No contestó	6.3	2.9
Formación académica	Educación regular	73	2.6
	Educación especial	24	3.0
	No contestó	3	2.7

La mayoría de los participantes son mujeres. Es un dato relevante porque según el diario El horizonte (2019), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) informó que el 62% de los maestros en escuelas públicas corresponde a mujeres y 38 por ciento a profesores varones. Es interesante esta información ya que la educación en México está mayormente feminizada. En esta investigación se encontró que, en promedio, los hombres fueron ligeramente más positivos en sus respuestas, con un 2.9 por lo que se puede decir que son mayormente inclusivos, mientras que las mujeres obtuvieron un promedio de 2.7 en sus respuestas.

La media de edad de las docentes que participaron en este estudio es 42,38 años. El rango de edad cuyo porcentaje es más elevado se encuentra entre los 25 y 35 años, es decir, existe mayor número de encuestadas con una edad avanzada. Este estudio determinó que las participantes de entre 56 a 65 años son docentes que respondieron más positivamente la encuesta, lo que podría suponer que son más inclusivos, con un promedio de 2.9, mientras que los que tienen el promedio más bajo de 2.6, son los de entre 25 a 35 años. Este dato es interesante, ya que de acuerdo con lo que menciona Montánchez (2014), la psicología educativa afirma que las personas mayores presentan mayor resistencia a los cambios tanto en su vida y su trabajo, debido a que se sienten amenazados por mayor esfuerzo cognitivo de aprendizaje, miedo al fracaso, creencias asociadas al cambio tecnológico; sin embargo, se puede observar que las docentes de este estudio muestran un pensamiento distinto y están dispuestos a mejorar y afrontar situaciones nuevas como lo sería incorporar la inclusión, a pesar de que eso les conlleve mayor esfuerzo y dedicación.

De acuerdo a la variable Alcaldía se puede observar que el mayor porcentaje de participantes que contestaron el cuestionario, pertenecen a Álvaro Obregón con 38%, seguida de la alcaldía Benito Juárez con el 31%; mientras que la menor cantidad de participantes pertenecen a la alcaldía Miguel Hidalgo con un 2%. De acuerdo con este estudio, los resultados arrojaron que la alcaldía que posee un mayor índice inclusivo es Iztacalco con un 3.2, seguida por Coyoacán, Gustavo A. Madero, La Magdalena Contreras y Miguel Hidalgo con una misma puntuación de 2.9, la alcaldía de Benito Juárez, arrojó el menor puntaje con 2.6. Es importante mencionar, que las medias obtenidas de las diferentes alcaldías no varían considerablemente entre ellas, por lo que se podría afirmar que se encuentran en un nivel inclusivo (disposición, conocimiento, prácticas y contexto) similar.

En la variable nivel educativo, las participantes se agruparon, principalmente, en el sector primaria con un 81%; el nivel secundaria obtuvo un porcentaje del 9.5%; preescolar fue el de menor porcentaje con 3.1%. Sin embargo, este fue el que adquirió la media más alta de 3.0, es decir, las participantes que imparten clases en preescolar tienen respuestas más favorables, en comparación con primaria y secundaria que obtuvieron medias de 2.7 y 2.6 respectivamente. Cabe recordar que todos los niveles educativos en México son relevantes, ya que permiten que los individuos se desarrollen en muchos aspectos de su vida, no obstante, la educación primaria, como su nombre lo dice, es la más importante, ya que proporciona las bases para una educación más compleja, además tiene la finalidad de brindar elementos básicos culturales, aprendizajes teóricos, expresión oral, habilidades matemáticas, escritura y lectura, así mismo los primeros pasos para la autonomía social (Valenciano, 2016); por lo tanto sería menester, que los esfuerzos por lograr la educación inclusiva comenzaran desde los inicios en la educación, como es en el preescolar y primaria, ya que si se comienza desde temprana edad el acercamiento a la diversidad de estudiantes y profesores, más pronto se lograría su proceso de adaptación de los niños y las niñas. De la misma manera, aquellos estudiantes que enfrentan BAP, lograrían desarrollar y potenciar sus habilidades y conocimientos, además de participar y conocer a su comunidad.

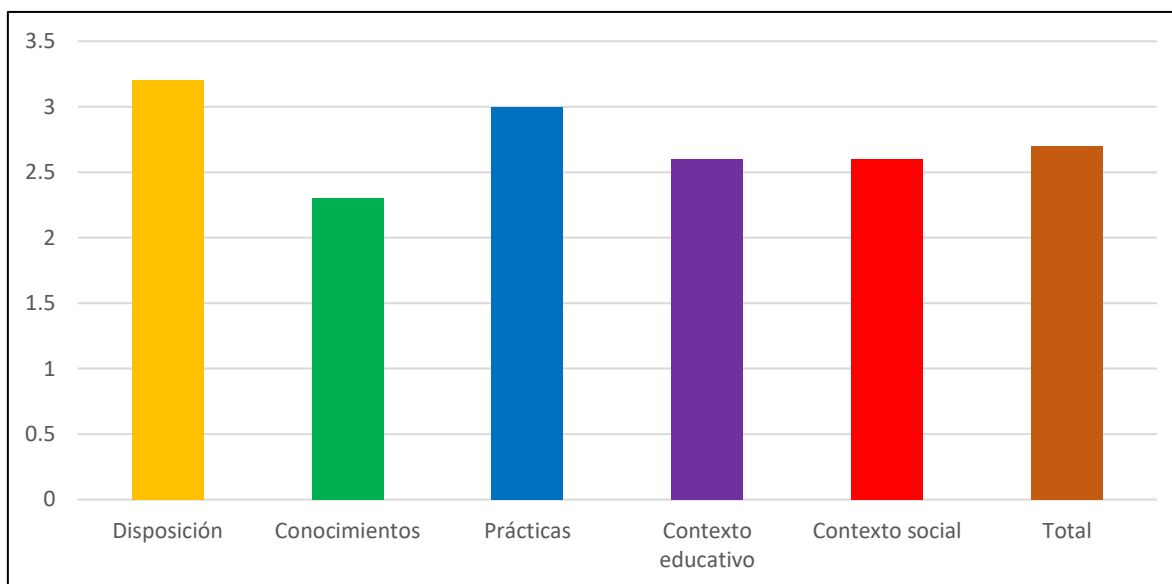
De acuerdo con la última variable sociodemográfica, es decir, formación, la mayor cantidad de profesores un 73% pertenecen a la educación regular, que es la modalidad que abarca los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y preparatoria; está dirigida a

los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo. El 24% de la muestra es de educación especial, que es otra de las modalidades de la educación básica, utiliza el diseño curricular de la educación regular para hacer las adecuaciones curriculares pertinentes. De acuerdo a las medias que se obtuvieron, los docentes con formación regular obtuvieron un 2.6, mientras que los docentes que trabajan en educación especial tuvieron una puntuación de 3.0, es decir que los docentes que tienen una formación de educación especial respondieron más positivamente; aunque es un dato que podría haberse esperado, fue importante conocer las diferencias y similitudes entre ellos. Por ejemplo, entre las diferencias más significativas que arrojaron los resultados fue que los docentes de educación regular no consideran que sea tan positivo que los alumnos que presentan BAP asistan en aulas con estudiantes que no presentan barreras, así mismo consideran que no deberían tener el mismo currículo que alumnos regulares, los docentes de educación especial piensan todo lo contrario. Otra diferencia importante entre ellos, es que los docentes de educación especial detectan más fácilmente a estudiantes que requieran un apoyo en su proceso educativo, mientras que a los profesores de educación regular les parece complicada esta acción. De la misma manera, una disparidad más en donde se presentó mayor diferencia en los resultados, es que los docentes con una formación especial se coordinan con otros profesores para resolver problemas y trabajar en conjunto, mientras que los docentes de educación regular no lo hacen tan regularmente.

Entre los resultados que se obtuvieron mayores similitudes entre los profesores de ambas formaciones, aunque consideran que la inclusión educativa debe trabajarse transversalmente en todas las materias, también están dispuestos a asistir a cursos de formación de metodología para la inclusión, fuera de su horario laboral y finalmente, que en el centro en el que desarrollan su práctica, la inclusión es importante.

A continuación, se muestra en la siguiente gráfica los valores promedio por cada subescala y la escala total. Se analizaron los 79 ítems que comprende el cuestionario a través de sus 5 subescalas: disposición, conocimientos, prácticas, contexto escolar y contexto social.

Gráfica 1: *Valores promedio de subescalas*



En la gráfica se puede observar que el puntaje más bajo (2.3) corresponde a la subescala de conocimientos, es decir, que una gran parte de los docentes se considera con saberes insuficientes para adaptar el currículo, estrategias para atender a la diversidad de estudiantes y suficiente experiencia para trabajar la inclusión dentro de su aula. A pesar de que esta subescala tuvo el puntaje más bajo, puede ser la que las docentes mejoren pronto, ya que está más a su disposición, tal como menciona Ávalos (2002), la docencia es un proceso cíclico que está en constante cambio, por lo que, si los docentes se comprometen y se les proporciona la información adecuada y oportuna, su nivel de conocimientos sobre educación inclusiva se elevará notoriamente. De la misma manera, todas las escalas pueden mejorar si se tiene la iniciativa y compromiso, sin embargo, es importante aclarar que la inclusión es un proceso que requiere de muchos aspectos y, para lograrla, también se necesita el compromiso y apoyo de otros actores e instituciones, lo cual, muchas veces no están alcance del docente.

El puntaje medio para la subescala contexto educativo, así como el de contexto social es el mismo (2.6). Esto permite suponer que los docentes creen que los escenarios donde

realizan su trabajo son poco idóneos para llevar a cabo la inclusión educativa. En otras palabras, piensan que no se les proporcionan los materiales y equipo necesario para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. De la misma manera, las diferentes alcaldías donde se encuentra su centro, consideran que no se rigen por los parámetros inclusivos, por lo que sus comunidades no están vinculadas con esta ideología.

Es importante enfatizar, como se vio en capítulos anteriores, que existe una gran variedad de políticas y programas en la Ciudad de México que promueven la educación inclusiva y buscan facilitar, mejorar y garantizar la calidad educativa de la diversidad de estudiantes, así como apoyar a personas con características que requieran determinada atención por medio de becas o actividades que les beneficien; sin embargo, por los resultados arrojados en este estudio se puede observar que estos programas y políticas han sido poco eficaces, posiblemente su difusión ha sido ineficiente o en algunas ni siquiera se han llevado a cabo. Los docentes consideran que no se les ofrecen apoyos dentro de su comunidad que les ayuden a realizar prácticas inclusivas. Como ya se ha mencionado, la distribución y uso de apoyos para el docente es determinante para que la efectividad de la inclusión sea una realidad.

Los puntajes más altos los tienen las subescalas de disposición (3.2) y prácticas (3.0). Esto parece indicar que la mayoría de los docentes tiene disposición para trabajar con estudiantes con discapacidad, refugiados, indígenas y barreras de aprendizaje; además, están abiertos a asistir a cursos para aprender sobre el tema de inclusión educativa. Como se ha mencionado anteriormente, la disposición de los profesionales es determinante para la puesta en marcha de la inclusión, más aún en el desarrollo de actitudes positivas de los docentes ante alumnos que presenten BAP, ya que las actitudes del profesor influyen en el tipo de atención que se da a los alumnos (Moliner, 2008).

Así mismo, los docentes consideran que sus prácticas en el aula, asociadas con la atención a la diversidad, son adecuadas, ya que intentan apoyar a sus estudiantes y colaboran con las familias de los alumnos, como se pudo observar en los capítulos anteriores, el realizar prácticas inclusivas conlleva aspectos múltiples que requieren mayor esfuerzo por parte de los docentes, por lo que una práctica adecuada no solo se determina por el apoyo a estudiantes y colaboración con la familia.

Es importante mencionar que los docentes, como cualquier estudiante, tienen necesidades educativas, por lo que podrían sentirse rezagados en cuanto a la inclusión educativa si estas necesidades no son respondidas adecuadamente, en este estudio los resultados del cuestionario permitieron conocer algunas de las condiciones que los docentes consideran no han sido atendidas, por ejemplo, los profesores piensan que es complicado trabajar la inclusión en su institución, ya que su centro no cuenta con un servicio psicopedagógico que los oriente sobre el tema, además no disponen de los materiales necesarios para hacer posible la inclusión; también consideran que a su centro le hace falta participar en la formación acerca del tema y, compartir esto con la comunidad en donde realizan su trabajo, puesto que consideran carece de difusión sobre el propósito de reducir las desigualdades en oportunidades.

El promedio total de la escala aplicada es de 2.7, hay que recordar que la escala usada, arroja resultados por autoevaluación, es decir, que los docentes contestaron lo que ellos sabían, hacían y percibían sobre la inclusión educativa, por lo que se podría esperar que los datos obtenidos fueran más favorables, sin embargo, se observa que la inclusión es un tema que los docentes realmente no conocen a profundidad, y que a pesar de que el tema les interesa y quieren conocer más sobre inclusión, coinciden, que la sociedad y la comunidad en la que se desenvuelven afectan en la manera que se desarrolla su rol como docente inclusivo.

Como se ha mencionado anteriormente, la educación y formación del magisterio en nuestro país no ha generado que los docentes desarrollen bases para poder aplicar la inclusión en su práctica, ya que como se observó en los resultados, gran parte de los profesores conoce muy poco sobre ella y no han podido implementarla, así mismo, no se ha logrado que reflexionen acerca del impacto que podría tener la inclusión si se llevara a cabo.

De la misma manera, para que un docente pueda ser inclusivo, su comunidad educativa debe ofrecerle las condiciones apropiadas y responder a las necesidades que presenten los profesores, ya que los recursos de apoyo (económicos y humanos) pueden incidir crucialmente en el desarrollo de la inclusión (Granada et al. 2013).

Con el objetivo de determinar si las medias de respuesta de los participantes, en las distintas subescalas, son estadísticamente significativas diferentes de cero (0), se realizó la prueba t para muestras relacionadas. En la tabla 9 se muestran los resultados del análisis. Se observa que, los puntajes medios son estadísticamente significativos diferentes de cero, excepto en la comparación contexto escolar vs contexto social, cuyas medias son iguales. No obstante, es importante enfatizar que las diferencias mayores se presentan entre disposición y el resto de las subescalas.

Tabla 9. *Valores t y probabilidad asociada para muestras emparejadas*

Escalas comparadas	Valores t	Probabilidad asociada	Grados de libertad
Disposición – conocimiento	17.266	.000	62
Disposición – prácticas	2.891	.005	62
Disposición – contexto escolar	12.007	.000	62
Disposición – contexto social	10.979	.000	62
conocimiento – prácticas	-11.394	.000	62
conocimiento – contexto escolar	-5.703	.000	62
conocimiento – contexto social	-4.508	.000	62
prácticas – contexto escolar	7.132	.000	62
prácticas - contexto social	6.121	.000	62
Contexto escolar – contexto social	-.033	.974	62

Así, al compararla con conocimiento se observa la mayor diferencia (0.09 de punto), 0.06 al comparar contra contexto escolar y contexto social; y, aunque es significativa, se presenta una diferencia ínfima (0.02) al compararla con prácticas. Situación similar se encontró para la subescala prácticas, la mayor diferencia es al compararla con conocimientos (0.07), 0.04 en la comparación contra contexto escolar y contexto social. Por último, al comparar la subescala conocimiento contra contexto escolar y contexto social, se observan diferencias significativas, pero de valor reducido (0.03 de punto).

Dicho lo anterior se puede observar que, en este análisis, la disposición y prácticas de los docentes no van ligadas a sus conocimientos, es decir, que la mayor cantidad de docentes coinciden en tener una disposición positiva y prácticas adecuadas que responden a las necesidades de los estudiantes; sin embargo, consideran que sus conocimientos acerca de la inclusión educativa son muy elementales y eso les dificulta trabajar adecuadamente dentro

del aula. Se observa un desencuentro entre la disposición y puesta en marcha que tienen los docentes para ser inclusivos y lo que saben para lograrlo. Por el contrario, la disposición y prácticas, están muy vinculadas, es decir, los docentes consideran que lo que piensan acerca de inclusión lo llevan a cabo dentro de su salón de clase. Es importante decir que estos resultados en ocasiones son contradictorios, ya que, si los docentes no piensan tener los saberes inclusivos necesarios, cómo es que pueden considerar tener prácticas inclusivas adecuadas, si no conocen específicamente los aspectos que fundamentan y hacen posible la educación inclusiva.

Una de las diferencias significativas con un valor mayor, como ya se mencionó, es la de disposición contra las subescalas contexto escolar y contexto social. Esto parece indicar que, a pesar de que los docentes quisieran que el contexto escolar y el contexto social fuera más adecuado para llevar a cabo la inclusión, quizá es una manera de afirmar que la sociedad mexicana aún no está completamente preparada para llevar a cabo la inclusión educativa. Así mismo, en cuestión de las prácticas se encontró un desajuste entre el contexto escolar y social, ya que a pesar de que los docentes consideran llevar a cabo prácticas inclusivas, hacen referencia a que las realizan mayormente dentro de su aula, pero a un nivel más amplio, su determinación disminuye, ya que no piensan que las sociedades en las que se desenvuelven les propicien el apoyo necesario.

Cabe mencionar, que, en ambos contextos, el escolar y el social, la diferencia encontrada en ellos fue mínima, por lo que hace referencia a que los docentes consideran que no hay diferencia entre los dos contextos y lo ven como uno mismo; es posible que las afirmaciones planteadas en el cuestionario que se utilizó propiciaran que los profesores no pudieran identificar la disparidad entre uno y otro contexto.

Capítulo 4

Síntesis de los resultados y discusión

Para resumir los resultados de esta investigación, es importante recapitular el objetivo general de este estudio, el cual fue, identificar las actitudes de los docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa.

De la misma manera es importante recordar cómo es descrito un sistema educativo inclusivo, según la UNESCO (2019), es aquel que elimina los obstáculos de la participación y el rendimiento de los estudiantes, toma en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, además elimina todas aquellas formas de discriminación en el ámbito de aprendizaje.

Para el logro de dicho objetivo fue utilizado un instrumento que permitiera la recolección de esos datos; además contribuyó a conocer el contexto escolar y social de los participantes, el cual a su vez es un objetivo específico dentro de este estudio y, se explica más adelante.

Por lo tanto, los resultados que se obtuvieron de las cinco subescalas del instrumento usado son:

- En cuanto a la subescala de disposición se obtuvo un promedio total de 3.2, siendo el mayor puntaje de todas las subescalas.
- En la subescala de conocimientos, el puntaje promedio que se arrojó fue de 2.3, - el cual fue el más bajo.
- La subescala de prácticas obtuvo un promedio total de 3.0.
- Tanto la subescala de contexto escolar como la subescala de contexto social, obtuvieron el mismo promedio total, un puntaje de 2.6.

Por medio de este instrumento, se pudo conocer las actitudes de los docentes de la Ciudad de México acerca de las características cognoscitivas, prácticas y de disposición ante la educación inclusiva, así mismo se identificó el contexto escolar y social en el que se desenvuelven.

Acerca de la disposición, los docentes consideran tener en general una disposición positiva y muestran una mayor inclusión en temas como igualdad de oportunidades y en cuanto a la aceptación de estudiantes con barreras de aprendizaje dentro de su aula. Las preguntas que muestran un menor puntaje, es decir una disposición menos inclusiva, son las que hacen referencia a su disponibilidad de asistir a cursos fuera de su horario laboral, su capacidad para atender BAP y apoyar aquellos estudiantes con distinta orientación sexual.

Sobre los conocimientos, los docentes mostraron que se sienten con menos capacidades para trabajar con personas con síndrome de Down y con estudiantes indígenas, de la misma manera cuentan con menos experiencia de atención y trabajo con poblaciones con estas características. Consideran que tienen mejores conocimientos acerca de la detección de necesidades educativas y cuentan con mayor experiencia de trabajo con personas con alteraciones de conducta y dificultades de aprendizaje; por lo que se puede observar que las docentes muestran pocos conocimientos para trabajar con la diversidad, ya que no han tenido la oportunidad de practicarla; por lo que sus habilidades y estrategias se basan principalmente en las barreras de aprendizaje más comunes dentro de las escuelas regulares en las que laboran.

En cuanto a la dimensión de prácticas, se destaca mayor puntaje en acciones como la construcción de igualdad en el aula, el fomento de actividades y estrategias que desarrollen la empatía en los estudiantes, así como el respeto de todos los estudiantes sin distinción.

Sin embargo, las prácticas que los docentes no consideran llevar a cabo satisfactoriamente son: la colaboración con otros docentes para atender necesidades educativas de sus estudiantes, así mismo, tienen deficiencia en la construcción de materiales flexibles, por lo que no perciben que dan el apoyo suficiente a los alumnos que presenten BAP.

Se puede observar que acerca de las tres primeras dimensiones descritas anteriormente, un factor determinante que incide negativamente en el desarrollo de la educación inclusiva, es la falta de experiencia que tienen los docentes con poblaciones diversas, por lo que esta brecha no permite que puedan explorar sus capacidades y habilidades como docentes inclusivos.

A partir de los objetivos específicos del estudio se incluyen los resultados de las dos últimas subescalas de contexto escolar y social. Estos objetivos son:

- Identificar las actitudes de los docentes de educación básica de la Ciudad de México, en el dominio de disposición en cuanto a la inclusión educativa.
- Conocer las actitudes de los docentes de educación básica de la Ciudad de México, en el dominio de conocimientos acerca la inclusión educativa.
- Identificar las actitudes de los docentes de educación básica de la Ciudad de México, en el dominio de prácticas inclusivas.
- Indagar las actitudes de los docentes de educación básica de la Ciudad de México, en los dominios de contexto educativo y social en cuanto a la inclusión educativa.

En cuanto al contexto escolar las y los docentes consideran que sería complicado trabajar la inclusión en su centro, principalmente por la falta de personal especializado en inclusión y limitado apoyo psicopedagógico; sin embargo, también consideran que dentro de su institución la inclusión es considerada un tema importante y además son centros que reciben a todo alumno que quiera ingresar.

Por lo tanto, se concluye que el contexto escolar de las participantes de este estudio, es considerado por estos como carente de recursos principalmente humanos para lograr la inclusión en las instituciones, por lo que los docentes y su tarea inclusiva se ve obstaculizada, ya que no consideran que su escuela pueda responder a sus necesidades en cuanto a la temática inclusiva.

Por último, acerca del contexto social, especialmente el mexicano, se puede inferir, con base en las respuestas de las docentes participantes, la carencia de orientación específica y de los recursos (materiales y personales) en la comunidad donde desarrollan su práctica, para incluir a la diversidad, pero cabe resaltar que las docentes participantes consideran la inclusión como un tema de importancia y trascendencia en el país y piensan que la diversidad puede enriquecer a la sociedad mexicana.

Para concluir, tanto en el contexto escolar como el social, debe ser mejorado en cuestión de participación y acceso tanto en los centros como en las comunidades en general

en el tema de inclusión, así mismo, se les debe proporcionar los recursos necesarios, humanos, de información, tecnológicos y arquitectónicos que puedan favorecer la inclusión en ambos contextos.

El instrumento utilizado fue diseñado en Ecuador por María Luisa Montánchez en el 2014, el cual aplicó y arrojó ciertos resultados, que sería importante contrastar con los hallados en este estudio.

En primer lugar, sería interesante conocer el nivel en que se encuentra tanto México como Ecuador en el índice de inclusión social de América, según lo publicado por la Revista Americas Quarterly (2015), el país más inclusivo es Uruguay con un puntaje de 80,2 puntos sobre 100; Ecuador se encuentra en el puesto número 8 con 60,5 puntos y México se ubica en el puesto 14 con un total de 40,3 puntos. Este índice se calcula a partir de 15 variables, es decir, tiene una mirada multidimensional, que toma en cuenta aspectos como PIB invertido en programas sociales, matrícula de estudiantes con BAP, derechos políticos, civiles, de la mujer y de la comunidad LGBT, inclusión etnoracial, participación ciudadana, inclusión financiera de género y por supuesto toma en cuenta la educación inclusiva y forma parte de esta evaluación.

Estos datos son relevantes ya que en el estudio realizado en Ecuador y el que se aplicó en México, coinciden en varios aspectos que a continuación será descritos brevemente.

- Tanto en Ecuador como en México, las y los docentes tienen una predisposición y actitud positiva para trabajar la inclusión, sin embargo, en ambos se puede observar que cuando se hacen preguntas específicas de trabajo inclusivo, ya sea dentro de su aula o en su mentalidad, las puntuaciones son inferiores.
- En ambos estudios, los conocimientos de las y los docentes mexicanos como ecuatorianos, coinciden en la falta de habilidades específicas para trabajar con determinadas necesidades educativas, es decir que su visión sobre inclusión es limitada, por lo que no consideran tener los conocimientos apropiados.
- Cabe resaltar que la dimensión de prácticas es donde se identifican mayores diferencias en los dos estudios aplicados, ya que en Ecuador las y los docentes realizan materiales adaptados, consideran que ofrecen el apoyo necesario a todos los estudiantes y toman en cuenta sus necesidades educativas, sin embargo, el

presente estudio arrojó lo contrario, ya que las y los docentes no piensan que cumplen las actividades anteriores dentro de su aula y escuela.

- Finalmente, tanto en el contexto social como escolar de México y Ecuador, las y los docentes consideran que hay una obstaculización que no permite el desarrollo de la inclusión educativa, ya que no se les proporciona los recursos necesarios y piensan que las sociedades no están preparadas para la inclusión debido a su falta de apertura, difusión y conocimiento de la misma.

Es importante mencionar que tanto Ecuador como México en estas dos investigaciones muestran un nivel de educación inclusiva muy similar, por lo que ambos necesitan enfocarse en sus fortalezas y seguir promoviendo el modelo de inclusión como un modo de vida y aprendizaje constante, así mismo aquellas debilidades que deben atenderse adecuadamente, principalmente apoyando a las y los profesores en un proceso de mejora, que no solo afecte a ellos como promotores de aprendizaje, sino a todo el sistema de enseñanza, los contenidos, recursos materiales y personales que participan en la educación y pueden hacer realidad la inclusión.

Conclusiones

Este estudio tuvo como principal objetivo identificar las actitudes de docentes de educación básica de la Ciudad de México, a través del cuestionario de inclusión educativa. Así mismo, indagar como aprecian su contexto educativo y social como espacios que promuevan la educación inclusiva. Para el logro de este objetivo se llevó a cabo una revisión sobre aspectos que integran la educación inclusiva, esta revisión permitió, en primer lugar, examinar algunas de las políticas y programas que se han implementado en la Ciudad de México, por lo que el desarrollo de la inclusión ha sido evidente, buscando que el sistema educativo mejore su calidad y obedezca el derecho de una educación para todos y todas con igualdad de oportunidades.

Dicho esto, se expresa un verdadero compromiso en materia inclusiva, donde las necesidades de todos los estudiantes sean atendidas oportunamente para asegurar su pleno desarrollo, otorgando oportunidades y apoyo económico, tecnológico y humano. Sin

embargo, el progreso real no ha visto un cambio verdadero, ya que se ha dejado de lado la diversidad de condiciones y recursos que estructuran a las instituciones educativas. El magisterio particularmente se ha visto rezagado en el tema de la inclusión educativa, ya que primordialmente aquellas políticas, programas y el sistema educativo en general, se centran en el estudiante y se deja de lado las necesidades de los docentes de la Ciudad de México.

Cabe mencionar que esta investigación permitió la revisión de diferentes estudios realizados a lo largo de años en diferentes países de América Latina y en México, con temas relacionados acerca de inclusión y docencia, se pudo observar que los resultados y conclusiones hechas por los diferentes investigadores son muy similares a las que se obtuvieron en este estudio, es decir, se concuerda que la mayoría de los profesores que se analizaron presentan una actitud positiva y buena disposición para trabajar con la diversidad, sin embargo, en cuanto a la teoría inclusiva conocen poco, por lo que se les dificulta llevar a la práctica la inclusión; estos datos son de importancia, ya que permiten darse cuenta de un fenómeno que se ha repetido a lo largo de los años y por lo tanto, en materia de inclusión educativa el avance ha sido apenas notable, ya que los docentes de décadas anteriores tienen la misma información y conocimiento inclusivo que los profesores de la actualidad. De esta manera surge la pregunta ¿por qué el magisterio y la educación inclusiva no ha visto una mayor evolución a lo largo de los años, a pesar de las necesidades que demanda la diversidad?

Dicho lo anterior es notable la necesidad de reajustar la formación de los docentes y así mismo, una actualización de aquellos que la necesiten. Además de conocer el contexto escolar y social donde llevan a cabo su práctica pedagógica, buscando que este tema les sea significativo y contribuya en su experiencia como docentes.

Es relevante mencionar, que esta escala, permitía que los y las docentes se autoevaluaran en diferentes aspectos sobre inclusión, por lo que podría haberse esperado resultados más positivos, sin embargo, el análisis reflejó la verdadera concepción de las y los docentes acerca de la inclusión, en la cual ellos expresan su nivel de acercamiento y dominio de este tema. Como se observó en los resultados de este estudio una gran parte de las participantes, consideraron tener actitudes positivas acerca de la inclusión y en consecuencia, están de acuerdo en que generan buenas prácticas inclusivas en su aula; este dato es muy importante, porque esta disposición es determinante para la puesta en marcha de la inclusión,

ya que si los profesores tienen la motivación para seguir aprendiendo e incorporar a la diversidad de estudiantes, además de que ya existen políticas y programas que colaboran a su realización, ¿qué o cuáles son los motivos por los que la inclusión educativa sigue considerándose como una utopía?

Está claro que la inclusión es un proceso que requiere de una serie de pasos que se deben llevar a cabo paulatinamente, comenzando con hacer que la educación inclusiva sea una política de Estado, para sumar en el bienestar y progreso de la sociedad mexicana, así mismo, se necesita atender y escuchar las demandas del profesorado en cuestión de la temática inclusiva, con el fin de asegurar y fortalecer la docencia, además de lograr un mayor desarrollo y renovación pedagógica.

Como se explicó varias veces a lo largo de este estudio, los docentes tienen un rol fundamental para la educación inclusiva y para el desarrollo de todo un país, por lo que tienen una gran responsabilidad, que si bien, conlleva mucho esfuerzo, dedicación y exigencia, es necesario que ellas y ellos estén conscientes de que pueden lograr un cambio importante en toda una sociedad, al conocer experimentar y desarrollar la inclusión dentro de los sistemas educativos; los profesores deben exigir que se les dé una apropiada formación sobre el tema; que se les proporcione los recursos y condiciones necesarias y principalmente deben ser acompañados por las autoridades educativas, ofreciéndoles apoyo, protección y tiempo; para procurar que generen sentimientos de seguridad y competencia al afrontar la educación inclusiva.

A pesar de que existen algunos trabajos previos que investigan sobre este tema, llevar a cabo este estudio, fue un reto, ya que se realizó mientras se desarrollaba la pandemia de COVID-19, lo cual no permitió que se conociera en mayor profundidad los pensamientos y prácticas in situ de los encuestados, ya que la información se recogió a través de un formulario en línea; por lo que algunas de las limitaciones de este estudio fueron:

- Poca a nula interacción con las participantes para obtener datos más fiables y/o generales.
- Conocer a mayor profundidad el contexto y las escuelas donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas.

- Realizar observaciones dentro del aula, a fin de experimentar cómo se lleva a cabo una clase en un aula regular.
- Disponer de un acercamiento con los estudiantes, para conocer su percepción sobre el tema de inclusión y como evalúan la práctica de sus profesores.

Cabe aclarar que, una vez realizado este estudio, se pueden desarrollar nuevas líneas de investigación que pueden ayudar a la mejora en materia inclusiva como:

- Investigar concretamente el aspecto de conocimientos inclusivos de los docentes, para conocer los factores de por qué es la escala que obtuvo el menor puntaje en el estudio.
- Explorar el motivo de por qué los docentes no diferencian el contexto escolar del social y lo evalúan como uno mismo.
- Desarrollar capacitaciones acerca de la inclusión educativa y su aplicación en el aula.
- Realizar una investigación con un enfoque cualitativo, explorando una perspectiva distinta de los aspectos evaluados en este estudio (actitudes, conocimientos, prácticas y contexto escolar y social).

Por último, recordando capítulos anteriores la inclusión es un movimiento social, que se encuentra en investigación y en un proceso de mejora constante, y en perspectiva educativa, parece importante centrarse en los docentes que son el pilar para el adecuado funcionamiento de la educación; por lo que como psicólogos y psicólogas educativas tenemos un fuerte compromiso en comprender y atender los problemas educativos, asociados con el desarrollo, aprendizaje y socialización de los individuos, así como colaborar con otros profesionales para la mejora educativa. En definitiva, este estudio pretendió aportar aspectos que permitan seguir investigando y reafirmar la importancia de la inclusión educativa y del papel de los docentes como una vertiente para elevar la calidad educativa que asegure el derecho a una educación para todos y todas. Específicamente en la Ciudad de México queda un largo camino por recorrer, por lo que, al enmarcar las fortalezas y debilidades de los docentes mexicanos, se pudo contribuir en la exploración y entendimiento de aspectos relevantes para la educación inclusiva.

Referencias

- Anderson, B. (2019). ¿Inclusión o escuelas especiales para alumnos con discapacidad? Milenio. Recuperado de [Reforma educativa: Inclusión o escuelas para alumnos con discapacidad \(milenio.com\)](http://www.milenio.com)
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ávalos, B. (2002). Formación docente; reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20 America%20.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf)
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Socialesdigital/gua-para-la-educacin-inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacin-en-los-centros-escolares>
- Casallo, L. (2014). *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de zona urbana de Huancayo*. (Tesis de posgrado). Universidad nacional del centro del Perú. Perú.
- Castillo, M. (s.f). *Accesibilidad, Equidad e Inclusión social en la Educación Básica*. Madrid: EOSN.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario oficial de la federación, México, 5 de febrero de 1917. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario oficial de la federación, 9 de septiembre de 2019. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- De Boer, A., Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Actitudes de los maestros de escuela primaria regulares hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura. *Revista internacional de educación*, 15, 331-353. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (1994, junio10). Cultura Sorda. Consulta realizada el 19 de octubre de 2019, en <https://cultura-sorda.org/declaracion-de-salamanca-conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad-1994/>
- Declaración Mundial sobre la Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (1990, marzo, 5). Organización de los Estados Iberoamericanos. Consulta realizada el 19 de octubre de 2019, en <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica (2015). Dirección. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/4>

- Duck, C. y Murillo, J. (2010). *Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Dueñas Buey, M. (2010, 2 mayo-agosto). Educación Inclusiva. Redalyc. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3382/338230785016/6>
- En México hay más docentes mujeres que hombres. (15 de mayo de 2019). *El horizonte*. Recuperado de <https://d.elhorizonte.mx/nacional/en-mexico-hay-mas-docentes-mujeres-que-hombres/2523779>
- Escandón, M y Teutli, F. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Inclusion%20Educativa.pdf>
- Farrell, P. (2001). Special education in last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28, 1, 3-9. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf&ved=2ahUKEwib47LzxfvAhUCMXwKHTvKAZYQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw0JbvZ0-IMitldVFQTqRBJ9
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). Educación y aprendizaje. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/educación-y-aprendizaje>
- Foro Mundial sobre Educación. (2000). *Revista Iberoamericana de Educación*, 22. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 11, 49-62.
- García, C; Herrera, C y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Rev. latinoam. educ. inclusiva* [online], 12(2), 149-167. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200149&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-5480. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>.
- Giraudó, K. (2007). *El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Granada, M., Pomés, M y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria*, 25(1), 51-59. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20266>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb250YWRlcmlhcHVibGljYTk5MDUxMHxneDo0NmMxMTY0NzkxNzliZmYw>
- Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. (2015). *Escuelas al CIEN*. Recuperado de <https://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/>
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21.

- Ley General de Educación. (2019). Diario oficial de la federación, México 30 de septiembre de 2019. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. Diario oficial de la federación, 30 de mayo de 2011. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- López, N. (28 de noviembre de 2017). *¿Qué es un aula inclusiva en educación?* [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>
- Marqués, P. (2004). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación [en línea]. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf&ved=2ahUKEwj0ou2Jz4fiAhUI26wKHAcEClIQFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw1GkofWrgEMam_UxXiHarD
- McDiarmin, G. (1990). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista PRELAC*, 2, 54-69.
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Madrid: Pearson.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. Retomando la aportación de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 2744.
- Montánchez, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio.* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de file:///C:/Users/%20LC/Desktop/INSTRUMENTO%20TESIS.pdf
- Moreno, L. (2014, abril). La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Recuperado de <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=1375>
- Morga, L. (2016, 9 de diciembre). La educación inclusiva en México: un asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. Recuperado de [2.pdf \(unam.mx\)](http://unam.mx)
- Murillo, J. (2007). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago, Chile: Andros impresores.
- Parrilla, A. (2002).: Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, Abril, 11- 29.
- Paz, C. (2014). *Competencias docentes necesarias para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazón de Honduras.* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Honduras. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf&ved=2ahUKEwib47LzxfvhAhUCMXwKHTvKAZYQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw0JbvZ0-lMitldVFQTqRBJ9
- Pérez, A. (2019). Educación con enfoque inclusivo. El Universal. Recuperado de [Educación con enfoque inclusivo \(eluniversal.com.mx\)](http://eluniversal.com.mx)

- Rayos, G. (2015). *Breve historia de la educación especial en México*. [Audio Podcast]. Recuperado de <https://sociologos.com/2015/03/05/breve-historia-de-la-educacion-especial-en-mexico/>
- Revista Americas Quartely (2015, 19 de septiembre). Los diez países de América latina con mayor inclusión social. Recuperado de <https://www.infobae.com/2015/09/19/1756476-los-diez-paises-america-mas-inclusion-social/>
- Rodríguez, G., García, E. y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rouse, M. (2008). Desarrollo de una práctica, un papel para los maestros y la educación de los maestros en el norte. *REICE*, 16(1), p. 6-13.
- Sales, T. (2007). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. España: Editorial EOS.
- Secretaría de Desarrollo Social. [@SEDESOL_mx] (2017, febrero, 3). *No le digas “sordito” de cariño la forma correcta de llamarlas es persona con discapacidad auditiva o sorda*. [Twitter post]. Recuperado de https://twitter.com/SEDESOL_mx/status/827627798453972993
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo Equidad e Inclusión*. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Misión y Visión de la SEP*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep?state=published>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Recuperado de https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Serra, F. (2000): Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero*, 31(4), 27-36.
- Sistema de protección social en la salud. (2015). *Estrategia de desarrollo infantil*. Recuperado de <https://www.cefp.gob.mx/difusion/evento/2015/congresoinviertetemprano/presentaciones/p502.pdf>
- Soriano, H. (s/f). *México. Integración educativa en México y “Enciclomedia”*. Recuperado de <http://capacidad.es/ciiee07/Mexico.pdf> el 15 de febrero de 2014.
- Subsecretaría de Educación Pública. (2019). Dirección. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/3>
- Stainback, S. Y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- UNESCO. (2019). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Inclusión en la Educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Valenciano, T. (2016, 26 de septiembre). Los niveles educativos en México. Clubensayos. Recuperado de [Los Niveles Educativos en México. - Ensayos - Tony Valenciano \(clubensayos.com\)](http://clubensayos.com/los-niveles-educativos-en-mexico-ensayos-tony-valenciano/)

Verdugo, A. (2002). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Anexos

CUESTIONARIO

En el siguiente cuestionario se desea conocer la opinión de los profesores sobre la inclusión educativa, así como algunas de las acciones que llevan a cabo con su grupo para generar aulas inclusivas. Usted es parte fundamental para conocer dichos aspectos. Se le invita a que conteste con la máxima sinceridad posible. La información recopilada será confidencial, es para uso personal y no se distribuirán las respuestas con fines distintos a los establecidos.

Puedes seleccionar solo una de las opciones de respuesta que se presentan (Nada, Poco, Bastante, Mucho); para terminar el cuestionario es necesario que respondas todas las preguntas. No existen respuestas correctas e incorrectas. Muchas gracias por su tiempo y esfuerzo dedicado a la contestación de este cuestionario.

Sexo **Edad** **Alcaldía**

Nivel educativo

Formación

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias				
2. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión				
3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con barreras de aprendizaje en mi aula				
4. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características				
5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral				
6. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con barreras de aprendizaje				
7. Creo que todos los niños/as con alguna barrera de aprendizaje tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro público, integrados con los demás alumnos				
8. Deseo recibir formación específica acerca de cómo abordar las barreras de aprendizaje y la participación				
9. Estoy dispuesto a formarme en qué debo hacer como profesor/a en el aula para atender casos de barreras de aprendizaje				
10. Considero que los niños y niñas indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros				
11. Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con barreras de aprendizaje asista a las mismas aulas que aquellos que no tienen dificultades				
12. Creo que el hecho de que haya alumnos/as con barreras de aprendizaje en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes				
13. En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as				

14. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya niños/as con dificultades junto a otros con barreras de aprendizaje				
15. Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema				
16. Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as				
17. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo				
18. Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros				
19. La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas				
20. La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad				
21. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula				
22. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula				
23. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza-aprendizaje				
24. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as				
25. Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa de México				
26. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down				

27. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo				
28. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)				
29. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con alteraciones de conducta				
30. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral				
31. Tengo conocimientos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down				
32. Tengo conocimientos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo				
33. Tengo conocimientos para trabajar en la escuela con niños/as con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)				
34. Tengo conocimientos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta				
35. Tengo conocimientos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral				
36. Tengo experiencia para abordar barreras de aprendizaje de niños/as indígenas				
37. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características del alumno/a				
38. Elaboro planificaciones para los alumnos/as que presenten barreras del aprendizaje				
39. Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as				
40. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as				

41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación				
42. Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes				
43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as atendiendo a sus necesidades				
44. Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión				
45. Construyo materiales para aquellos niños y niñas que necesitan flexibilidad curricular en su proceso de enseñanza-aprendizaje				
46. Considero que ofrezco apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad				
47. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna barrera de aprendizaje en el aula				
48. Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as				
49. Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo				
50. Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula				
51. En mi institución sería complicado trabajar la Inclusión Educativa				
52. La inclusión es un tema importante en mi centro educativo				
53. Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión				
54. Existen muchos casos de niños/as que presentan barreras del aprendizaje y la participación en mi centro				
55. Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas				

56. Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con barreras del aprendizaje y la participación				
57. Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas				
58. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la inclusión en las escuelas				
59. Mi escuela es acogedora de todo tipo de alumnado				
60. El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión				
61. Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos				
62. Mi centro cuenta con materiales que puedan ayudar en el tratamiento de las barreras de aprendizaje y la participación				
63. Existen en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa				
64. Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquello/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo				
65. Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural				
66. El tema de la inclusión educativa está de moda				
67. En mi alcaldía es marginada aquella persona que tenga alguna discapacidad				
68. Mi alcaldía está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades				
69. Falta orientación hacia temas como la Inclusión				
70. La Educación Inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación en nuestra región				
71. Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en mi alcaldía				

72. La ciudad de México tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan discapacidades				
73. Mi comunidad comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades				
74. Se considera que la diversidad enriquecen la sociedad				
75. Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas				
76. He trabajado con problemas de violencia en el aula				
77. Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela				
78. Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula				
79. Mi comunidad es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados y niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo				

Muchas gracias por su colaboración