



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Estrategia de Intervención para Fortalecer Procesos de Educación Inclusiva a través de la Reflexión de Prácticas Pedagógicas

Concepción del Carmen Castaneda Brizuela

ccastaneda12@uol.mx

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión, y atención a grupos vulnerables: Condición de discapacidad.

Porcentaje de avance: 15%.

Tipo de ponencia: Trabajo de intervención educativa con resultados preliminares o definitivos.

Programa de posgrado: Maestría En Intervención Educativa 4° Semestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad De Colima, Facultad De Ciencias De La Educación.



Resumen

La educación en México tiene grandes retos que cumplir, el principal, contribuir a que la universalidad de la misma sea un hecho, sumándole a esto la garantía de cumplir con el principio de calidad. Para que esto se logre, el sistema de educación debe contemplar que la diferencia es parte importante en cualquier proceso educativo, luego entonces, los centros escolares deben ser espacios accesibles para todos, es decir, inclusivos.

El presente documento muestra la realización de tres de cuatro fases, contempladas en una propuesta de intervención implementada durante el ciclo escolar 2020-2021, dirigida a la formación de 13 docentes adscritos a un Centro de Atención Múltiple; cuyo objetivo central consistió en que los mismos reflexionaran sobre las prácticas docentes inclusivas, que implementan con alumnos de los niveles de preescolar y primaria que presentan discapacidad y/u otros trastornos.

Para identificar las prácticas docentes inclusivas se aplicó, la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA- Formato de Autorreporte, la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP- y Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE-, tratando los mismos mediante análisis descriptivo basado en tablas de frecuencias, medias y desviaciones estándar. Derivado de los resultados de esta primera fase, se realizó el diseño metodológico de una propuesta de intervención basado en el enfoque de competencias, que contempló 9 sesiones divididas en 3 módulos, los cuales se implementaron de forma virtual debido a la contingencia sanitaria derivada del COVID-19 SARS 2.

Palabras clave: *Inclusión, Centros de Atención Múltiple, prácticas inclusivas, discapacidad.*

Introducción

A pesar de los grandes esfuerzos realizados por más de tres décadas a nivel internacional con el objetivo de garantizar el derecho fundamental a la educación, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, fijó un precedente importante para la búsqueda de la calidad educativa, reafirmando lo establecido años anteriores en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994; Naciones Unidas [NU], 2015)

Con el fin de alcanzar las metas establecidas en materia educativa, se tienen que plantear acciones para acercar el conocimiento a todos los alumnos, reconociendo la diversidad innegable que se visualiza en los contextos escolares, los cuales a pesar de los años se siguen mostrando inequitativos, desiguales, excluyentes y discriminadores, evidenciándose las barreras que impiden el acceso, participación y aprendizaje de niños y niñas en edad escolar.

Estas barreras limitan, a un incontable número de personas a las que constantemente se les vulneran sus derechos por formar parte de comunidades indígenas, experimentar situaciones de calle u hospitalaria, presentar algún tipo de discapacidad y/u otro trastorno, ya sea de forma permanente o transitoria, entre otras situaciones.

Con relación a la discapacidad se identifica que aproximadamente el 15% de la población a nivel mundial la presenta, por lo tanto, es una condición que hoy en día se considera como propia de la vida humana ya que en algún momento de nuestra vida experimentaremos la misma ya sea de forma permanente o transitoria (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011).

En México, en el año 2018 el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información [INEGI], reportó que 7.8 millones de personas presentaron algún tipo de discapacidad. Con relación al ámbito educativo hasta el año 2016, el 49.6% de personas con discapacidad en edad escolar acudían a la escuela; de este porcentaje el 40.9% no contaba con las habilidades necesarias para interpretar o escribir un recado (INEGI, 2016).

Lo anterior permite deducir que, aun cuando han pasado más de 60 años en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación, hoy en día el 50.4% de la población entre 3 y 29 años con discapacidad no asiste a la escuela, lo que tiene consecuencias significativas no solo en el aspecto académico de las personas, sino en su desarrollo integral y su calidad de vida.

En el estado de Colima hasta el año 2020, el 5.5% de la población presentó algún tipo de discapacidad, de este porcentaje el 2.1% de la población se ubicaba en un rango de edad entre 0 y 17 años, edades en las que por lo regular se cursa la educación básica en el país (INEGI, 2021). En el ámbito educativo de la totalidad de los educandos inscritos en nivel preescolar y primaria, el .21% y el .47% respectivamente, se encuentran inscritos en los once Centros de Atención Múltiple (CAM), y que por las diversas barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan no han sido acogidos en las escuelas de educación regular, presenten o no discapacidades severas (Secretaría de Educación del Estado de Colima, 2021).

Esto permite identificar que la atención a la diversidad es un tema que aún tiene tareas pendientes, sin embargo, se han hecho aportaciones importantes a la política nacional, visualizando planteamientos que encaminan a la educación hacia objetivos y metas en torno a la educación inclusiva. Muestra de ello es la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que al texto refiere:

[...] 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 [...] (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Por su parte, la Ley General de educación en su artículo 2º, establece que el estado tiene la obligación de generar las políticas que garanticen el derecho a la educación, la cual deberá ser también universal, equitativa, igualitaria e inclusiva, haciendo un énfasis especial, para aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, sin embargo, para que esto se materialice es necesario que el personal docente, principalmente el personal de los servicios de educación especial cuente con los conocimientos necesarios para implementar practicas inclusivas.

Como respuesta a estas políticas, en el año 2019 se publicó la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI), planteando acciones específicas para formar contextos educativos inclusivos, sin embargo a dos años de su publicación, no se le ha dado el seguimiento oportuno para conocerla y mucho menos para utilizarla como apoyo en el diseño de acciones que combatan la exclusión, por lo tanto, se identifica que la limitada formación docente sigue generando bajas expectativas académicas específicamente hacia estudiantes que experimentan situaciones de vulnerabilidad (Senado de la República, 2019).

En los contextos educativos se han observado cambios interesantes, la educación ha evolucionado de una pedagogía tradicionalista, en la que el docente tenía el control absoluto del proceso enseñanza aprendizaje, a una educación orientada al desarrollo de competencias, donde el rol del docente centra su atención en guiar y acompañar al alumnado en su aprendizaje. En este sentido, el docente juega un papel muy importante en el proceso enseñanza aprendizaje puesto que compromete a implementar buenas prácticas pedagógicas.

De acuerdo con García, Belesaca y Jara (2018), las buenas prácticas inclusivas son aquellas acciones cuya responsabilidad toman los docentes, padres de familia y los alumnos para favorecer la participación de todos; específicamente de aquellos que han estado segregados y marginados o en situación de vulnerabilidad. Diversas investigaciones en torno a las prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000; SEP, 2019; Jackson, L., Ryndak, D., & Billingsley, F., 2000; Pujolás, Lago y Naranjo, 2013; Sánchez, 2004; Campos y Campos, 2012), se refieren a las prácticas inclusivas como el reflejo de las políticas y las culturas en los entornos escolares, las cuales van a facilitar no solamente el aprendizaje y la participación al interior de la escuela sino en la vida cotidiana de los alumnos, es por eso la importancia de implementar el aula estrategias diversificadas que le permitan a los estudiantes comprender el mundo y aplicar en el los conocimientos adquiridos en el entorno escolar, los

autores enfatizan también sobre la relevancia del aprendizaje cooperativo, las habilidades de interacción social y estrategias que promuevan la colaboración entre compañeros para alcanzar los objetivos y las metas de enseñanza, aquí radica la riqueza de los grupos heterogéneos y por lo tanto la importancia de que los alumnos y alumnas con discapacidad y/u otros trastornos se eduquen en contextos educativos ordinarios.

En este sentido se torna urgente la necesidad de que los docentes primeramente se apropien de los conceptos y normatividad relacionada con la inclusión educativa, para que de esta manera puedan hacer los ajustes necesarios a sus prácticas educativas. Para Sánchez (2004), la funcionalidad de las escuelas inclusivas está determinada por docentes que se apropian de un saber inclusivo, saber hacer inclusivo y un querer hacer inclusivo. Otros autores (Flores, Méndez y Vega, 2017; Lago, Pujolás y Naranjo, 2011; Leal y Urbina, 2014; Serrato y García, 2014) enfatizan la importancia de otras prácticas inclusivas como la formación continua, el trabajo colaborativo al interior y exterior del plantel, la vinculación con los padres de familia, entre otras. Otros planteamientos como señalan la importancia de los colectivos educativos como generadores de estrategias y prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad (Esté, 2006; Martínez, 2002).

Para lograr que el profesorado pueda responder a la diversidad es necesario que el mismo, se someta a procesos de formación que les brinden las herramientas necesarias, para responder equitativamente a sus alumnos es por eso que, Covarrubias y Marín (2015), García, Belesaca y Jara (2018) y González (2011) centran su interés en la formación del profesorado al puntualizar que docentes informados y capacitados pueden ayudar o contribuir de manera efectiva en los procesos de inclusión mediante una planificación adecuada, centrada en las necesidades educativas, implementando ajustes razonables, así como identificando las características individuales y el contexto de la población atendida.

En este sentido este trabajo propone el desarrollo de la reflexión docente, como práctica educativa inclusiva para lograr la transformación y la apropiación de un nuevo paradigma educativo, que permita a su vez el ajuste de otras prácticas como la colaboración, la vinculación y la construcción y puesta en marcha de un currículum en el que todo estudiante independientemente de sus características personales tenga cabida en cualquier espacio educativo.

Motivo por el cual se desarrolló un proyecto de intervención cuyo objetivo general fue, diseñar, implementar y validar una estrategia de formación y actualización que mediante la reflexión del enfoque inclusivo permitiera a docentes de centros de atención múltiple, transformar prácticas pedagógicas para posibilitar la inclusión de los alumnos de estos planteles a contextos educativos regulares.

Para la muestra se consideraron los 11 Centros de Atención Múltiple del estado de Colima, seleccionando uno de ellos por ser el único que cuenta con la plantilla docente completa, eligiendo 13 sujetos, tomando en cuenta que fueran parte del consejo técnico escolar, que tuvieran categoría docente, así como, que asistieran por lo menos una vez a la semana al plantel, por lo que la población quedó conformada por: 8 docentes frente a grupo, 1 docente del aula multisensorial, 2 psicólogas, 1 maestra de comunicación, 1 maestro de educación física.

Descripción de la experiencia de intervención

El proyecto en general se basó en un diseño cuasi-experimental de grupo control reconociendo que las intervenciones dirigidas a la práctica profesional tienen como intención ocasionar una mejora. Por otra parte, retoma algunos elementos de la investigación-acción que de acuerdo con Bartolomé (citado por Latorre, 2005), no solo están relacionados con la reflexión de la práctica, sino con un proceso de formación que permita hacer un análisis entre la problemática detectada y las acciones que se están implementando en el contexto escolar. Para lograr la reflexión de los docentes se diseñó una propuesta organizada mediante cuatro fases, diagnóstica, de diseño de la propuesta de intervención, de implementación y por último de seguimiento y evaluación. A continuación, se describe cada una.

I. Fase diagnóstica

Se realizó la aplicación de cuatro instrumentos, cuyos resultados fueron analizados descriptivamente, permitiendo describir el contexto y detectar las prioridades a atender. Estos consistieron en, una *Ficha Técnica*, un *Cuestionario de exploración sobre modelos de integración e inclusión educativa*, la *Guía para la Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA-CAM* (García, Romero y Escalante, 2011), la *Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas -TEIIP-* (Romero-Contreras, García-Cedillo, Forlin y Lomelí-Hernández, 2013) y la *Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva-SACIE* (Romero-Contreras, García-Cedillo, Forlin y Lomelí-Hernández, 2013).

II. Fase diseño de la propuesta de intervención

Con base en los resultados obtenidos en la *fase diagnóstica*, se realizó el diseño metodológico de un programa de intervención, que consta de 9 sesiones de trabajo con el propósito de desarrollar competencias docentes que les permitieran a los participantes apropiarse de los conocimientos necesarios para reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas en pro de la educación inclusiva.

Por la situación actual derivada de la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19, se rediseñó el programa original, por lo que haciendo uso de la mediación tecnológica se seleccionaron estrategias didácticas acordes a la misma para abordar conceptos generales de educación inclusiva, así como la normatividad vigente a nivel nacional, así mismo se seleccionaron actividades generadoras de procesos de reflexión acerca de los temas abordados y por último actividades para poner en práctica lo aprendido.

III. Fase de implementación

Se implementaron las sesiones de trabajo con una duración de 2.5 hrs. cada una, durante las reuniones de seguimiento semanal del colectivo docente, a excepción de las semanas en la que se programan reuniones de consejo técnico escolar, utilizando principalmente las videoconferencias por medio de Google Meet para las plenarias, redes sociales como WhatsApp para las convocatorias, y otras aplicaciones que permitieron generar interactividad y gamificación para que las sesiones generaran aprendizajes significativos.

IV. Fase de seguimiento y evaluación

Es la última fase del proyecto, la cual aún no se ha iniciado, tiene como objetivo evaluar el impacto del proyecto de intervención mediante la realización de un Post-test, aplicando los instrumentos considerados en la fase diagnóstica, a excepción de la *ficha técnica*, mediante la comparación de los resultados obtenidos antes y después del programa de intervención, específicamente para identificar si existieron cambios significativos en la muestra seleccionada con relación a las prácticas educativas y la eliminación o disminución de barreras para el aprendizaje y la participación.

Descripción de los resultados parciales

Hasta el momento como resultados preliminares podemos identificar que los docentes reflejan puntajes altos en relación con buenas prácticas inclusivas. Sin embargo, se identifican puntuaciones bajas en prácticas como la formación docente, evidenciándose necesidad en actualización y capacitación en temas relacionados con educación inclusiva, estrategias diversificadas, atención a la discapacidad y trastornos. El profesorado en general tiene poca iniciativa para la autocapacitación, lo cual es un obstáculo latente para la atención la diversidad escolar, puesto que esto limita la formación de ambientes educativos inclusivos. Algunos autores enfatizan que los docentes informados y capacitados favorecen los procesos de inclusión educativa, puesto que implementan planeaciones, metodologías evaluaciones y ajustes que responden a las necesidades educativas de todo el alumnado (Covarrubias y Marín, 2015; García, Belesaca y Jara, 2018; González, 2011).

En general se encontraron puntajes altos del profesorado para promover acciones de cooperación y colaboración con la comunidad escolar. De acuerdo con autores como Flores, Méndez y Vega (2017); Serrato y García (2014) y Leal y Urbina (2014) el trabajo colaborativo y cooperativo al interior y exterior de la escuela, así como la vinculación con padres de familia tiene gran relevancia en el proceso de aprendizaje. Los resultados reflejan que los docentes emprenden acciones para lograr que las familias se involucren favorablemente en las actividades escolares.

Con lo anterior se puede concluir que ciertamente la labor docente es una pieza clave para la implementación de buenas prácticas inclusivas, facilitando de esta manera la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de sus estudiantes.

Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UK: Centre for studies on inclusive education (CSEI).
- Campos, S. y Campos, M. (2012). Buenas prácticas inclusivas desde un centro de educación especial. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 205-218. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4089739.pdf>
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 15, 1-32. doi: 10.15517/aie.v15i3.19457
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true
- Esté, A. (2006). Educación para la dignidad. El cambio educativo en Venezuela. Venezuela: Fondo editorial Tropykos.
- Flores, A.; Méndez, J. y Vega, B. (2017). Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Revista Educando para Educar*. 33, 19-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186583>
- García, I.; Romero, S. y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 7-11. Consejo Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf
- García, W.; Belesaca, Ó. y Jara, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Revista Killkana Sociales*. 2, 25-30. doi: 10.26871/killkana_social.v2i2.303
- González, R. (2011). Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad. España: Universidad de Barcelona.
- INEGI (2016). La Discapacidad en México, Datos al 2014. [Ebook Primera edición] México: INEGI. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/589882/La_discapacidad_en_Me_xico__datos_2014.pdf
- INEGI. (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. [Ebook Primera edición]. México: INEGI. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- INEGI (2021). Discapacidad en Colima en indicadores. [Ebook Primera edición]. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/>
- Jackson, L., Ryndak, D., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in Inclusive Education: A preliminary View of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *The association for persons whit severe disabilities*, 25, 129-141. doi: 10.2511/rpsd.25.3.129
- Lago, J.; Pujolás, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106. doi: 10.14201/8397
- Latorre, A. (2015). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa [Ebook Tercera edición]. España: Graó
- Leal, k. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 10, 11-33. Recuperado de: [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10\(2\)_2.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2)_2.pdf)
- Martínez, P. (2002). Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje (Tesis doctoral). España: Universidad de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38618>

- NU (2015). Declaración Universal De Derechos Humanos [Ebook] (1ra ed). 54-56. Ginebra: Naciones Unidas. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad [Ebook Primera edición]. Ginebra: OMS. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Pujolás, P.; Lago, J. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*. 3, 207-218. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736014>
- Romero, S.; García, I.; Forlin, C. y Lomelí, K. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process?. *Journal of Education for Teaching*. 39, 509-532. doi: 10.1080/02607476.2013.836340
- Sánchez, M. (2004). Una experiencia innovadora en la formación del profesorado: descubriendo prácticas inclusivas. *Revista de ciències de l'educació*. 2, 57-68.
- Secretaría de Educación del Estado de Colima (2021) Plataforma Integral de Información. Recuperado de <https://pii.secolima.gob.mx/estadistica/Home/LogOn>
- Senado de la República (2019). Acuerdo educativo nacional, implementación operativa: estrategia nacional de educación inclusiva. México. SEP. Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Serrato, L. y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en educación*. 14, 1-25. doi: 10.15517/AIE.V14I3.16093
- UNESCO (1994a). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje [Ebook] (2da. ed.). Francia: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF