

LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

THE OPINION OF BASIC EDUCATION TEACHERS ON
INCLUSIVE EDUCATION POLICIES

—

Dori Jocabet Alegría Pérez
dorisita711@gmail.com

MÉXICO



Para citar este artículo:

Alegría Pérez, D. J. (2021). La opinión de los profesores de educación básica sobre las políticas de educación inclusiva. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10(27). <https://doi.org/10.31644/IMASD.27.2021.a02>

RESUMEN

La educación inclusiva en el nivel básico es importante para propiciar ambientes que inspiren a los estudiantes a continuar sus estudios y lograr el éxito escolar y social y aunque es lo ideal propuesto por las políticas educativas de nuestro sistema educativo, en la práctica no siempre resulta como se espera en los discursos y los documentos educativos, de ahí la necesidad de realizar una investigación de tipo descriptivo con profesores de la zona 063 ubicada en Osumacinta Chiapas para identificar sus opiniones con respecto a las políticas de educación inclusiva. Para ello se constituyó una muestra deliberada de 17 profesores que accedieron a participar en el estudio y verter sus opiniones en un cuestionario propuesto por Both y Ainscow (2002). Los resultados permiten encontrar que, aunque en su mayoría los profesores están de acuerdo en que existe un liderazgo inclusivo, también se cuestionan el poco reconocimiento laboral que tienen y que impacta en el trabajo colaborativo que realizan adicional a la poca preparación que perciben tener para la atención a la diversidad. Aunque el estudio en una primera aproximación para conocer sobre los procesos de educación inclusiva permitió tener una primera idea de lo que opinan los profesores, todavía se requiere un trabajo de mayor profundidad, con metodologías más cualitativas para contrastar sus respuestas con las prácticas y la cultura inclusiva.

Palabras Clave

Educación inclusiva; exclusión; opinión; profesorado; formación académica.

— *Abstract*—

Inclusive education at the basic level is important to foster environments that inspire. Students to continue their studies and achieve school and social success, and although it is the ideal proposed by the educational system, in practice it does not always turn out as is. It is expected in the speeches and educational documents, hence the need to carry out descriptive research with teachers from zone 063 located in Osumacinta Chiapas to identify their opinions regarding inclusive education policies. For this purpose, a deliberate sample of 17 teachers was formed who agreed to participate in the study and express their opinions in a questionnaire proposed by Both and Ainscow (2022). The results allow us to find that although the majority of the teachers agree that there is inclusive leadership, they also question the little job recognition they have and which impacts the collaborative work they do in addition to the little preparation they perceive to have for care, to diversity. Although the study in a first approach to know about the processes of inclusive education allowed us to have a first idea of what the teachers think, it is still necessary a more in-depth work, with more qualitative methodologies to contrast their responses with practices and culture inclusive.

Keywords

Inclusive education; exclusion; opinion; teachers; academic training.

El estado de Chiapas es considerado con un alto índice de rezago en muchos aspectos, en el caso educativo hacia el 2015 el Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social CONEVAL (2016) identificaba que existía 53.25% de población analfabeta a partir del índice de rezago social. Este dato se considera una medida ponderada que tiene una serie de indicadores que abarcan educación, acceso a los servicios de salud, calidad de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y los activos del hogar como los más representativos. En este contexto, se llevó a cabo la investigación que tuvo como objetivo general identificar las opiniones del profesorado en educación primaria de la zona escolar 063 ubicada en Osumacinta Chiapas, sobre las políticas de educación inclusiva.

Las condiciones en las que se encuentran algunas escuelas de educación primaria suelen ser diametralmente opuestas en términos de acceso, lengua, economía de la comunidad donde se aloje y demás elementos que configuran prácticas escolares que pueden ser totalmente distintas y que afectan de diverso modo el grado en que los estudiantes aprenden y se forman. No es lo mismo, la escuela de una cabecera municipal a una que se encuentra en la periferia o incluso en alguna comunidad alejada que no cuenta con los servicios básicos, donde lo primero es la sobrevivencia y lo segundo lo educativo.

En este contexto se presenta esta investigación, realizada en una zona escolar que alberga a siete escuelas primarias distintas entre sí, CONAFE, de organización completa, con edificios para albergar a todos los estudiantes y cubrir sus necesidades. No se puede, por lo tanto, hablar de inclusión desde los diversos contextos de la geografía chiapaneca puesto que algunas zonas escolares viven la educación en condiciones desiguales. Esto debe tomarse en cuenta, aunado a las condiciones de formación del profesorado para el logro de la educación inclusiva y sobre todo relacionado con las condiciones laborales para el logro de la mejora educativa.

En este artículo se plantea de forma inicial el abordaje teórico sobre el concepto de educación inclusiva como un derecho fundamental relacionado con la educación para todos. Esta política educativa, instrumentada hace casi dos décadas a nivel internacional y nacional, como un esquema que sustituye a la integración educativa en educación especial es revisada para dar cuenta de los conceptos más significativos que son importantes para su implementación en las aulas. En un segundo momento, se realiza una revisión del avance que se ha tenido en materia de indagación en el profesorado sobre las prácticas de educación inclusiva. En un tercer momento, se presenta la metodología, el marco contextual, los resultados y las principales conclusiones a las que se llega en el estudio.

Es importante considerar que, en el ámbito estatal, existen aún muchas carencias que deben ser resueltas, algunas relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas de las poblaciones, en tanto que otras tienen que ver

con el desarrollo de procesos educativos de calidad que no generen riesgo de exclusión al estudiantado, los cuales aún persisten en algunos espacios educativos, tal como se menciona en algunos resultados de investigaciones.

Los hallazgos encontrados en la investigación aportan elementos de análisis para repensar las estrategias de formación y de consolidación de la planta docente del profesorado para crear comunidad, generar nuevos valores desde la cultura inclusiva y marcar las pautas para nuevas prácticas que generen oportunidades de aprendizaje al estudiantado en un marco de atención a la diversidad. Estas diferencias que para muchos representan un reto, desde el lenguaje de la educación inclusiva se presentan como oportunidades de aprendizaje y de crecimiento, claro está, siempre y cuando se comprenda de este modo, dejando de lado actitudes que favorezcan la exclusión a los diferentes de los espacios educativos.

Con estos resultados, se espera propiciar la reflexión acerca de las condiciones diversas en las que se pretende pasar del discurso a la práctica de la inclusión educativa, que requiere de un esfuerzo sostenido, importante y permanente por atender a las condiciones que permitan crear comunidad y sobre todo una cultura inclusiva.

DESARROLLO

La educación inclusiva es un discurso en el plano de los sistemas educativos a nivel mundial que tienen como principal antecedente la educación para todos en el ejercicio de favorecer la equidad, propuesto por la UNESCO y los organismos internacionales que han considerado la importancia que tiene todo ser humano de ejercer su derecho a ser educado.

Las propuestas para favorecer la equidad tienen una larga historia, de remonta a 1948 con la Declaración Universal de los Derechos humanos, la Declaración relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza en 1960, en 1989 con la Declaración de los Derechos del Niño, la Declaración Mundial de Educación para Todos firmado en Jomtien Tailandia en 1990, seguido de una serie de reuniones y acuerdos en Salamanca, Dakar, Incheon entre otros (UNESCO, 2008).

La preocupación no ha sido menor, sobre todo cuando se revisan las estadísticas de países altamente empobrecidos donde educarse no es la prioridad sino la búsqueda de la sobrevivencia. En este escenario, la diversidad aparece como un concepto necesario para comprender los derechos a pesar de las diferencias y que lejos de ser consideradas un obstáculo deben ser oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

La educación inclusiva tiene un antecedente importante en la educación especial que junto con el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se buscaban y hasta hoy día se sigue buscando la igualdad para todos,

particularmente para la inserción a las escuelas regulares de personas que presentan discapacidad. Sin embargo, es necesario reconocer que esta confusión debe dar paso a un planteamiento más amplio, como una reforma que pretende contrinuir a la eliminación de la exclusión social, las cuales pueden provenir de diversas fuentes, pero particularmente de las creencias y las actitudes de la sociedad. Por lo tanto, es importante clarificar el concepto.

Echeita y Ainscow (2011), han establecido cuatro elementos que lo definan y le den claridad a este concepto, sobre todo para su práctica en la vida cotidiana de las aulas, estas ideas se sintetizan en la siguiente premisa: la inclusión es un proceso que busca no solamente la presencia sino también la participación y el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. Para ello se precisa poder identificar y eliminar las barreras que los pueden limitar para tener una participación para beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, es necesario prestar atención a los estudiantes que pueden tener riesgo de exclusión que los lleve al fracaso escolar.

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33).

En el análisis de las barreras para llevar a cabo el proceso de educación inclusiva Sancho, Jardón y Grau, recogen del Informe España publicado en 2010 las siguientes: la primera, relacionada con un inadecuado financiamiento de los recursos que deben destinarse para asegurar un entorno accesible y cómodo. El segundo, con las actitudes discriminatorias hacia las personas que presentan algún tipo de discapacidad. El tercero con una información escasa y poca formación para el profesorado que debe llevar a cabo las prácticas de inclusión. El cuarto, con la distancia entre la administración escolar y los centros educativos, en el sentido de no identificar las necesidades de tipo académico y la quinta con la desvinculación que existe entre las familias con la comunidad escolar.

Durán y Giné (2011) plantean que cuando se habla de inclusión es necesario prestar atención al contexto y no al alumno, puesto que lo importante está en la forma en que se recibe al alumnado, en que la preocupación por valorarlo como ser humano integral y responder a sus necesidades, por lo que hay que centrarse como institución educativa en la construcción de una sólida propuesta educativa adaptada para atender a la diversidad. Asimismo, sugieren que se deben promover mayores oportunidades para

todos los niños y no solo para aquellos que tienen mayor riesgo de exclusión y fracaso, pensando en que todos deben beneficiarse de los cambios institucionales en la búsqueda de la inclusión. También debe entenderse que cuando se habla de inclusión debe verse como un proceso (Ainscow y Miles, 2008) en donde se busca la mejora institucional con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, por lo que la inclusión no es una meta de llegada, sino un compromiso permanente por el cambio para la mejora, entendiendo entonces el concepto de escuela en movimiento.

Por ello, pensar la educación inclusiva significa un cambio global del sistema educativo y aunque se reconoce que tiene su origen en el mundo empresarial, debe caracterizarse de acuerdo a Muntaner, Roselló e Iglesia (2016) por dos grandes objetivos: el primero relacionado con el éxito de todos en la escuela, independientemente de su condición y el segundo asociado con la lucha para derribar cualquier forma de exclusión y/o discriminación.

Por ello, proponen que las buenas prácticas deben tener un carácter innovador, efectividad, sostenibilidad y replicabilidad. A partir de estos rasgos, se espera que las prácticas deben servir para dar respuestas nuevas y creativas a problemas existentes, así como demostrar un impacto positivo y tangible para la mejora. También se espera que se puedan mantener en el tiempo con efectos duraderos y puedan servir de modelo para desarrollar políticas y actuaciones en otros espacios.

La equidad, la calidad y la inclusión son los principios claves en los que se fundamenta la educación inclusiva, por lo que el trabajo en las aulas para la atención a la diversidad del alumnado es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales, que todavía no han comprendido cabalmente cómo deben resolver estos desafíos.

Si bien, el término se ha redefinido y en el discurso de la inclusión se habla de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), la intención es favorecer la búsqueda de alternativas para que, independientemente de su condición social, económica o cultural entre otras, las personas puedan acceder a todos los espacios educativos.

La UNESCO (2017) elabora una guía para ayudar a los países en el proceso de la incorporación de la inclusión y la equidad en la política educativa para que se propicien cambios a nivel de todo el sistema en la superación de los obstáculos para una educación de calidad que permita el acceso, participación, procesos y resultados del aprendizaje. Interesa fundamentalmente que todos los estudiantes sean valorados y participen por igual en la vida escolar.

En este mismo documento se señala que la incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica un esfuerzo importante de todos los gobiernos para que se logre no solamente valorar la presencia de todos en el aula, sino de que puedan ser capaces de participar y de tener logros, independientemente de donde provengan ni de sus

características personales. (UNESCO, 2017). No importa el color de la piel ni la condición socioeconómica, ni la discapacidad en algunos casos.

Por lo tanto, no es necesario evaluar a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión porque no deberían de estarlo. Esto también significa que debe haber una amplia participación de todos los actores educativos porque en esa medida esta colaboración será en beneficio de la calidad de la educación.

El profesorado y su formación permanente se convierte en otros de los pilares sobre los cuales debe descansar el proceso de educación inclusiva quienes deben llevar a cabo tanto las adaptaciones al curriculum como las intervenciones basadas en evidencias para diversificar la enseñanza y promover cambios que cuiden fundamentalmente el aspecto socioemocional.

En coincidencia con esta preocupación por los profesores, Fernández (2012) propone una serie de competencias docentes que, desde su punto de vista pueden propiciar buenas prácticas educativas con respecto a la inclusión y que fueron producto de la investigación descriptiva y exploratoria que llevó a cabo con docentes de educación secundaria, clasificándolas en:

- Competencias pedagógico-didácticas en las que sabe fijara metas, planificar, evaluar, establecer prioridades, organizar recursos en función de resultados, entre otras.
- Competencias de liderazgo con habilidades interpersonales para liderar y tomar decisiones oportunas, generando un clima de confianza y comunicación. Con capacidad de manejar conflictos y actuar de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo.
- Competencias de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo en la discusión de logro de objetivos, evaluando las relaciones de trabajo, gestionando metodologías, usando diversas estrategias de comunicación.
- Competencias de investigación, manifestando actitud para la investigación, particularmente la investigación-acción
- Competencias interactivas para generar un clima de tolerancia, convivencia, cooperación y solidaridad entre todo el estudiantado.
- Competencias éticas con una preocupación permanente por el bienestar del estudiantado en la que es un modelo a seguir.
- Competencias sociales para el establecimiento de relaciones de confianza con la familia para favorecer la comunicación y de colaboración con los otros agentes educativos.

Both y Ainscow (2002) en razón de esta preocupación han desarrollado el *Index for inclusion* concebido como “Un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares.

El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro” (p. 7). Esto se propone desde un ejercicio de investigación-acción, esperando el compromiso de las escuelas para favorecer las condiciones de inclusión.

Para la construcción de estas comunidades escolares, debe iniciarse con un proceso de auto-evaluación en tres dimensiones: a) cultura, b) políticas y c) prácticas de educación inclusiva. La participación incluye tanto al profesorado desde el consejo escolar o técnico, el alumnado y las familias para identificar las BAP en la definición de prioridades en las fases de desarrollo y mantenimiento en el seguimiento de los procesos que se pretendan implementar.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite un documento en el 2018 denominado *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, con el propósito de continuar con la ruta para consolidar una educación de calidad. Al mismo tiempo, la describe como una guía para la transformación de nuevas políticas públicas y está basado en el *Index for Inclusion* propuesto por Both y Ainscow (2002).

En el análisis sobre el documento, su novedad es que, al ser una guía se incluyen temas que ayuden a clarificar conceptos para evitar las confusiones sobre lo que significa educar inclusivamente. Por ejemplo, introduce una tabla acerca de términos correctos e incorrectos, así como describe la transición de la educación especial a la educación inclusiva.

Un aspecto importante es la forma en que aborda lo que se debe eliminar, abandonar paulatinamente e impulsar con las prácticas inclusivas. Así se espera eliminar modelos segregadores que estimulaban la separación de los estudiantes “especiales” del resto de los alumnos “normales”. Asimismo, propone que se debe abandonar de forma paulatina aquellos modelos de atención caracterizados por atención en grupos separados de las personas con necesidades educativas especiales o lo que ahora se conoce como Barreras para el aprendizaje y la participación. Finalmente considera que se deben impulsar modelos de atención en contextos cada vez más normalizados posible.

En este escenario, propone un curriculum flexible, entendiendo la flexibilidad curricular como un elemento sumamente importante que permita dar respuesta a las características de los estudiantes provenientes de diversos contextos geográficos, sociales, culturales y lingüísticos.

En nuestro país esto es relevante, porque existe una amplia diversidad sociocultural con etnias vivas y con poblaciones que viven en condiciones desiguales de distribución de la riqueza y el acceso a los servicios. No es lo mismo vivir y asistir a escuelas en ciudades metropolitanas que en comunidades de difícil acceso como sucede en algunas regiones de Chiapas.

Lledó y Arnaiz, (2010) llevaron a cabo una investigación sobre las prácticas educativas del profesorado de centros escolares con el propósito de identificar los indicadores de mejora para la inclusión. Su punto de partida se relaciona con la importancia que tiene tanto la formación como las actitudes de estos profesores para lograr la educación inclusiva. Se evaluó a 545 profesores y profesoras de centros escolares de Educación infantil y Educación primaria en la provincia de Alicante, en España, que pertenecían a centros escolares públicos, privados y privados concertados. Se utilizó un cuestionario de 30 preguntas para indagar acerca de aspectos referidos a la formación del profesorado en la atención de las necesidades educativas especiales y sobre las estrategias y prácticas educativas y organización del aula ordinaria y su relación con prácticas inclusivas. En este último aspecto exploran las estrategias de aprendizaje, medidas de adaptación, organización del aula y prácticas inclusivas. Con respecto a las respuestas de los participantes desde su adscripción al tipo de centro al que pertenecen Lledó y Arnaiz (2010) señalan lo siguiente:

No aparecen diferencias significativas entre los profesores de centros públicos y privados concertados, en ninguno de los aspectos considerados. Los resultados de los análisis de varianza en un sentido realizados sobre las puntuaciones totales en cada uno de los aspectos considerados, indica que en ningún caso se producen diferencias significativas entre los centros urbanos, semiurbanos y rurales. Tanto en unos como en otros centros se tienen percepciones similares sobre los distintos aspectos implicados en la atención a la diversidad (p. 102).

Esto resultados hacen suponer que, a diez años de la investigación realizada, podría suponerse una versión generalizada independientemente del tipo de centro sobre la atención a la diversidad, tanto por parte de los profesores tutores y de los especialistas.

González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016) realizaron un estudio descriptivo-correlacional y con medidas ex post-facto sobre las percepciones del profesorado sobre la inclusión, con una muestra de 402 profesores, que de manera voluntaria decidieron participar, en el que utilizaron un cuestionario elaborado ad hoc con 80 ítems para incorporar las tres dimensiones propuestas por el *Index for Inclusion*.

Los resultados encontrados en esta investigación dejan evidencia de que existen diferencias en cuanto al tipo de institución ya sea concertados o privados, tal como se menciona en lo siguiente:

Respecto a las Culturas y a las Políticas los docentes de centros públicos ofrecieron valoraciones significativamente más bajas que las pertenecientes a centros concertados. En cuanto a las Prácticas, los centros privados obtu-

vieron puntuaciones significativamente más bajas que los pertenecientes a centros concertados (González-Gil y cols. 2016, p. 18).

Es interesante observar que con relación a la información que se posee y las creencias de los profesores, existe diversidad en la forma en que se concibe la inclusión. De hecho, influye también el grado en que los centros escolares, se preocupan por la formación permanente del profesorado para derribar estas barreras que limitan las prácticas inclusivas en la vida cotidiana de las aulas.

Mellado, Chaucomo, Hueche y Aravena (2016) investigaron las percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar con el uso del método descriptivo con un enfoque de investigación mixta a una muestra intencionada de 36 profesionales de la educación pertenecientes al equipo (Programa de Integración Escolar (PIE) y al profesorado de aula de un centro escolar de la región de Los Ríos, en Chile. Para recolectar los datos utilizaron la encuesta con un cuestionario de 28 ítems, que evaluó la dimensión pedagógico-didáctica, el aprendizaje cooperativo, la actuación ética y social y la entrevista semiestructurada que retomó las dimensiones del cuestionario.

Se encontró en la dimensión pedagógica didáctica que “el equipo docente tiende a segregar recurrentemente al alumnado que presenta alguna necesidad educativa especial” (Mellado y cols, 2016). Lo hace a través de escasas estrategias didáctica con una débil interacción pedagógica que dificulta el aprendizaje significativo. Así mismo, se encontró que predominan estrategias de enseñanza homogéneas e individuales, propiciando la exclusión de estos estudiantes, además de mostrar rasgos de desconfianza para relacionarse con ellos.

Por su parte, Peñalva, López-Goñi y Barrientos (2017), exploran a través de una investigación de tipo documental pretendieron establecer la relación existente entre los conceptos de *burnout*, *engagement*, inteligencia emocional y habilidades emocionales. Con la ayuda de cuatro bases de datos, se introdujeron para su búsqueda los términos antes citados, realizándose un análisis de contenido de los artículos.

En el caso del término *burnout* encontraron que cada vez son más importantes la revisión de los factores personales tales como la autoestima, la autoeficacia percibida, el optimismo disposicional y las habilidades emocionales. A través del análisis de las investigaciones sobre este concepto, consideran importante que se generen programas de formación del profesorado, los cuales deben estar basados en los trabajos de Salovey y Mayer (1990) basado en el desarrollo de tres habilidades:

- La percepción emocional que supone identificar nuestras.
- La integración emocional, como la forma en que las emociones percibidas y expresadas influyen en la cognición.
- La regulación emocional o capacidad para que los propios pensamientos sean promotores del crecimiento emocional, intelectual y personal (Peñalva, López-Goñi y Barrientos, 2017, p. 209).

Desde el punto de vista cualitativo Jiménez, Rodríguez, Sánchez y Rodríguez (2018) llevaron a cabo una investigación para analizar el discurso en torno a la educación inclusiva con 12 directores de centros educativos y 12 profesores de educación compensatoria, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y tutores de aula guiados por un moderador experto. Con la ayuda de una Escala para evaluar la calidad educativa en las aulas desde la perspectiva inclusiva, Escala Acoge, se realizó un grupo de discusión sobre lo que significa la educación inclusiva. Así a través de los estudios presentados se reconoce lo importante que es investigar al profesorado para revisar en qué medida este factor afecta a los procesos de inclusión. Tanto sus creencias y actitudes en gran medida pueden estar afectando su práctica docente. Sin embargo, en otros casos se identifican buenas prácticas, encontrando que es posible generar cambios positivos en las escuelas. Por ello, se han propuesto diversas alternativas para favorecer la formación.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo con una metodología descriptiva, la cual permite una serie de tareas que incluyen la descripción, el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual de un objeto de estudio (Rodríguez, 2005). Este ejercicio implica la decisión metodológica de tomar en cuenta una serie de instrumentos tales como la encuesta y la observación para conocer de primera mano lo que piensan los participantes y sus rasgos que establecen diferencias significativas.

La investigación se llevó a cabo con una muestra de 17 profesores que laboran en la zona 063 de Osumacinta, Chiapas, el cual estuvo compuesto por 82.4% de profesores frente a grupo, 5.9% de directores, y en igual proporción los profesores de música y auxiliar de dirección. El 58.8% (f. 10) tienen de 1 a 5 años de antigüedad en la docencia. Un 5.9% (f.1) tienen de 6 a 10 años, en tanto de que 17.9% tienen se encuentran en el rango de 11 a 15 años. Finalmente, en igual proporción se encuentran un 5.9% de profesores que se encuentran en el rango de 16 a 20 años, de 21 a 25 años y de 26 a 30 años. Un 52.9% (f. 9) corresponde al sexo masculino y un 47.1% al sexo femenino. El 64.7% de la muestra se encuentra en el rango de 25 a 30 años de edad. 5.9% se encuentra en el rango de 31 a 35 años, un 11.8% se encuentra

entre los 41 a los 45 años, así como en el mismo porcentaje se encuentran encuestados en el rango de 46 a 50 años de edad. Un 5.8% se encuentra en el rango de 56 a 60 años.

Para esta investigación se utilizó como instrumento un cuestionario sugerido por Ainscow y Both (2009) que explora las políticas inclusivas que corresponde a la Dimensión B, Indicador B1 que explora el desarrollo de un centro escolar para todos. En esta dimensión, se espera que logre colocar a la inclusión al centro del proceso de inclusión puesto que las políticas son fundamentales en el proceso de cambio para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Es necesario entender que cuando se piensa en la inclusión debe reconocerse que el beneficio no es para unos cuantos sino que, en la medida en que cambien las condiciones institucionales en busca de la mejora, junto con todos los actores educativos, todos se beneficiaran.

Este instrumento está compuesto de 13 preguntas con escalamiento Likert con opciones a) de acuerdo, b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, c) en desacuerdo y d) necesito más información. Este instrumento se aplicó en el ciclo escolar 2019 durante los meses de septiembre y octubre, debido a la anuencia necesaria al profesorado.

La decisión de considerar solo este indicador parte del planteamiento de que el profesorado no ha logrado por lo menos en esta zona escolar generar cultura ni prácticas inclusivas, de allí la necesidad de explorar aspectos específicos relacionados con el profesorado en las categorías que se analizarán más adelante.

Para el análisis y procesamiento de los datos, este se llevó a cabo con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 21 con el uso de la estadística descriptiva.

MARCO CONTEXTUAL

La investigación se llevó a cabo en la zona escolar 063, se encuentra ubicada en Osumacinta, Chiapas y está compuesta por 7 escuelas primarias, de las cuales 4 son consideradas como primaria general con sostenimiento público, dependientes de la Secretaría de Educación Pública. De estas, solo una escuela es de organización completa con dos grupos por grado escolar. 2 son identificadas como primarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con sostenimiento público y una como primaria indígena con sostenimiento público y dependiente de la Dirección General de Educación Indígena. Todas se encuentran en el turno matutino.

Una característica que distingue a la escuela tipo CONAFE es que se organizan los grupos en razón de la cantidad de estudiantes, la localidad puede tener un máximo de 29 niños y pueden operar como primaria comunitaria

rural, comunitaria indígena y comunitaria migrante. La propuesta educativa de renovación de prácticas pedagógicas con aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo se plantea como un modelo que garantice el derecho a que los niños reciban una educación de calidad que tome en cuenta sus necesidades a partir del contexto a los cuales pertenezcan.

Se espera también que los esfuerzos de los líderes logren la constitución de comunidades de aprendizaje. (CONAFE, 2016). Estos líderes tienen el compromiso de promover en los estudiantes la elección de un catálogo de temas de su interés y regularmente trabajan bajo el esquema de escuelas multigrado.

Del total de los profesores de las escuelas primarias generales, solo 17 accedieron a participar en el estudio, dos laboran en la escuela de Lázaro Cárdenas del Río de Nueva Esperanza, uno de la escuela Dr. Jaime Torres Bodet de El Paraíso y el resto de la escuela Vicente Guerrero, ubicada en la cabecera municipal de Osumacinta.

Un dato que cabe resaltar es que, pese a que se consideran de organización completa, las condiciones materiales no son suficientes, es decir, que la cantidad de salones no es la adecuada en tanto que en el caso de una de ellas cuentas solo con dos salones en los cuales reparten, en uno de ellos a los alumnos de primero a tercer grado y en el otro a los de cuarto, quinto y sexto grado.

Aunado a esta situación, un dato interesante es que de los profesores participantes en la investigación un 75% son interinos, indicando con esto que su situación laboral es inestable, terminan su contrato cuando la persona que tiene la plaza definitiva de docente regresa a la institución. Ello podría explicar en gran medida las respuestas que se encontraron al momento de la aplicación del cuestionario.

RESULTADOS

La investigación sobre las opiniones del profesorado, son de suma importancia para comprender las prácticas educativas en las aulas, sobre todo cuando se introducen cambios en las formas habituales de ejercer la docencia. A lo largo del artículo ha quedado claro que este tipo de trabajo tiene gran trascendencia para tomar decisiones en diversos aspectos que pueden incluir modificaciones en la contratación, la formación o la gestión de los recursos. Para el caso de esta investigación, la opinión sobre las políticas educativas de la inclusión se organizó en las siguientes categorías:

- Liderazgo inclusivo.
- Reconocimiento al trabajo docente.
- Trabajo colaborativo.
- Impacto de la preparación.
- Infraestructura.

Liderazgo inclusivo

El liderazgo desde Muntaner y cols. (2016) es un factor fundamental porque a través de este se pueden generar las condiciones y desarrollar prácticas para que el estudiantado aprenda en un contexto de igualdad, respeto y excelencia. Esto implica desarrollar espacios de colaboración entre los docentes y con los miembros de la comunidad escolar en su conjunto.

En el estudio, el interés se centró en analizar las respuestas de los encuestados de acuerdo al cargo que ocupan, encontrando que 64.7% de los profesores respondieron estar de acuerdo en que el centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo. Tanto el director como demás profesores auxiliares se mostraron de acuerdo ante esta pregunta. Solo un 17.6% de los profesores frente a grupo contestó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Con relación a la pregunta acerca del liderazgo inclusivo que mantiene el centro escolar, 58.8% de los profesores y el resto del personal auxiliar contestó estar de acuerdo. Sin embargo, un 23.5% de los profesores respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Cuando se les preguntó acerca de la ayuda a que todo el equipo se integre un 52.9% de los profesores frente a grupo, el director y profesores auxiliares contestaron estar de acuerdo, mientras que un 23.5% de los profesores señaló estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 5.9% estar en desacuerdo. Estos resultados permiten identificar las condiciones para llevar toda una misma idea, no existe consenso y, por lo tanto, aunque no es la mayoría, si representa un punto de alerta y atención para aquellos que no pretenden sumarse al compromiso a favor de la inclusión como ya sugerido Both y Ainscow (2002).

Reconocimiento al trabajo docente

El profesor en este proceso de educación inclusiva requiere como ya se ha mencionado es un elemento fundamental para generar cambios a favor de la inclusión, por lo que se requiere un reconocimiento profundo de su experiencia, de lo que puede y debe hacer y en la medida de lo posible apoyar desde la gestión directiva.

En la investigación se encontró que tanto para el director como para el 58.8% de los profesores frente a grupo están de acuerdo en que los nombramientos y ascensos son justos, pero no para un 23.5% de profesores frente a grupo y el personal auxiliar. Sin embargo, cuando se les preguntó acerca del reconocimiento y utilización de su experiencia, las respuestas de los profesores frente a grupo se dividieron entre un 35.3% que contestó estar de acuerdo, igual que el director y los profesores auxiliares, pero un 11.8% de estos profesores respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo

y un 35.3% respondió estar en desacuerdo. Es decir, la experiencia no es tomada en cuenta para generar posibles cambios, lo cual es un síntoma de malestar entre el profesorado.

Estos datos permiten observar que el clima organizacional en torno al reconocimiento de la experiencia no es el más apropiado, parece existir una especie de descontento entre algunos de los que contestaron el instrumento, lo cual no abona para el cambio para la mejora del centro escolar.

Trabajo colaborativo

Un aspecto importante a conocer es el relacionado con la forma de organización de las escuelas con respecto para favorecer la equidad en el apoyo a todos los estudiantes, encontrando que la opinión nuevamente se divide entre los profesores frente a grupo, de tal forma que un 52.9% de los profesores frente a grupo, junto con el director y profesores auxiliares contestaron estar de acuerdo. Sin embargo, un 17.6% de los profesores respondió estar ni en acuerdo ni en desacuerdo y un 11.8% contestó estar en desacuerdo, lo que implica una revisión del trabajo colaborativo por parte de todos los que integran la comunidad educativa.

Si el trabajo colaborativo no forma parte de la vida de la comunidad escolar, es difícil llegar a buen término para ponerse de acuerdo en los cambios que se deben implementar para el desarrollo de las prácticas inclusivas. No se puede pensar en la educación inclusiva si no existe la disposición para la colaboración y el cambio.

Impacto de la preparación

Se les preguntó a los encuestados sobre la buena preparación que tienen sus estudiantes para desenvolverse en contextos no académicos, respondiendo en un 17.6% de profesores, junto con director y profesores auxiliares que estaban de acuerdo. Llama la atención que el 47.1% de profesores respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, en tanto que un 11.8% respondiera estar en desacuerdo. Esto podría significar que dudan de que se esté llevando a cabo un buen proceso formativo para que los estudiantes puedan transferir lo aprendido a situaciones no escolares.

Con esta respuesta dividida, se puede advertir la preocupación por algunos profesores, quienes asumen que la calidad en los aprendizajes no es la suficiente ni la esperada, dando lugar a nuevas interrogantes para conocer las razones a sus respuestas cuando respondieron estar en desacuerdo. No recibir la preparación adecuada acentúa las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes que sufren de exclusión del sistema educativo.

Infraestructura

La infraestructura para la educación inclusiva es muy importante porque implica no solo las adaptaciones curriculares, sino también las adaptaciones de acceso que tienen que ver con rampas, baños, recursos didácticos específicos, traductores en algunos casos, sin los cuales la inclusión se torna complicada.

Se les preguntó a los profesores acerca de las condiciones de accesibilidad de los centros educativos, encontrando que un 64.7% de los profesores junto con el director y profesores auxiliares respondieron estar de acuerdo. Sin embargo, un 5.9% contestó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 11.8% respondió estar en desacuerdo.

Así mismo, se les preguntó acerca del diseño de edificios y patios para facilitar la participación de todos, en el que un 52.9% de los profesores junto con el director y profesores auxiliares contestaron estar de acuerdo. Un 5.9% contestó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 23.5% respondió estar en desacuerdo.

Las respuestas sobre el desacuerdo son preocupante, debido entre otras cosas a que las condiciones para el trabajo con personas que tengan barreras físicas, pueden impedir el acceso a la escuela y estar en riesgo de exclusión. Así lo es también el caso de aquellos estudiantes que por su discapacidad sensorial no cuente con los recursos ni personales e institucional para poder acceder y permanecer en las aulas.

En muchas escuelas mexicanas la infraestructura es un grave problema, sobre todo en algunos contextos rurales. Pese a que se realizan esfuerzos por resolverlo, la desigualdad de recursos asignados a la educación frente a otros rubros hace que se vivan en situación de carencia como se observó en la investigación en el caso de escuelas de organización unitaria.

CONCLUSIONES

Esta investigación abrió muchas interrogantes, desde la renuencia a la participación del profesorado en la identificación de los motivos para no acceder al estudio, hasta aquellos aspectos relacionados con la vida escolar en lo cotidiano. Este estudio, se constituye como un primer acercamiento para conocer la política educativa con respecto a la inclusión en las aulas en un escenario educativo caracterizado por un profesorado que aunque considera que está experimentando cambios, estos todavía no son suficientes. La investigación abrió la posibilidad para encontrar el asunto relacionado con la estabilidad laboral como un factor que puede incidir en estos cambios.

Si bien se han llevado a cabo otras investigaciones sobre el proceso de inclusión, en este trabajo se pudo conocer de cerca una serie de problemáticas que aunque inicialmente no formaban parte del estudio si se observaron. Por

ejemplo, la presencia de diversas modalidades educativas en la zona escolar, donde algunos profesores tienen que trabajar en condiciones desiguales. No es lo mismo trabajar en una escuela de organización completa que en una escuela CONAFE.

Otro aspecto importante que evidenció la investigación es que se hace necesario la inmersión a mediano plazo como investigador en los escenarios educativos para comprender la problemática relacionada con la inclusión y las las implicaciones del trabajo del profesorado para la puesta en práctica de estrategias para favorecer la educación inclusiva, por lo que es necesario hacer trabajos investigativos más de tipo cualitativo.

Queda de manifiesto el importante papel del liderazgo inclusivo que puede ser transformador con las posibilidades de empoderamiento para aceptar el compromiso de aceptar los retos y desafíos de la educación inclusiva. Algunos autores hablan del concepto de pedagogía inclusiva para analizar las buenas prácticas docentes para que el docente crea en los cambios, sepa como hacerlo y los lleve a cabo como lo sugiere Rouse (como se citó en Orozco y Moriña, 2019).

Estas prácticas no deben tomarse como recetas de cocina, sobre todo para los jóvenes profesores, sino como posibles horizontes sobre los que se debe construir una educación sociedad más justa (Orozco y Moriña, 2019) donde lo principal es velar por los derechos del alumnado.

Es necesario avanzar con la formación del profesorado para derribar creencias con respecto a lo que significa educar en contextos de diversidad, por lo que se requiere un trabajo tanto de la Secretaría de Educación Pública como desde los equipos directivos para asumir un liderazgo en busca de la calidad en la mejora educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M.** y Miles (2008). “Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia donde vamos ahora?”. *Perspectivas*. 145. 17-44. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Both, T.** y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Tr. Black-Hawkins, K. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imscp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo.** (2016). *Educación básica del CONAFE*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.** (2016). *Índice de Rezago Social 2015. Presentación de resultados*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Indice_Rezago_Social_2015/Nota_Rezago_Social_2015_vf.pdf
- Durán, D.** y Giné, C. (2011) “La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”. En *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 153-170. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913?show=full>
- Echeita, G.** y Ainscow, M. (2011) “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo*. No. 12. 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Fernández, J.** (2013). “Competencias docentes y educación inclusiva”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15 (2) 82-99. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- González- Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R.** y Jenaro, C. (2016). “Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/219321>
- IBM** (2018). Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, (SPSS) versión 21.
- Lledó, A.** y Arnaiz, P. (2010). “Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares. Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva” *RECIE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, núm. 5. pp. 96-109. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661350>
- Mellado, M., Chaucomo, J., Hueche, M.** y Aravena, O. (2016). “Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con

- Programa de Integración Escolar”. *Revista EDUCACION*. 41 (1). 114. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21597>
- Muntaner, J., Roselló, M. e Iglesia, B.** (2016). “Buenas prácticas en educación inclusiva”. *Educatio Siglo XXI*, 1(34), 31-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417163>
- Orozco, I. y Moriña, A.** (2019). “Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: escuchando las voces del profesorado”. *Revista Aula Abierta*. Vol. 3. DOI: <http://doi.org/10-17811/rifie.48.3.2019.331-338>.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. y Barrientos, J.** (2017). “Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red”. *En Contextos educativos*. 20. 201-215. DOI: <http://org/10.18172/con.3011>
- Rodríguez, E.** (2005). *Metodología de la investigación*. México: UJAT.
- Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S. y Rodríguez, J.** (2018). “Construcción del discurso en torno a la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. 21 (1) 185-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- Sancho, C., Jardón, P. y Grau, R.** (2013). “Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red”. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*. Vol. 6, núm. 3
- Secretaría de Educación Pública.** México. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** México. (2020). Escuelas primarias en Osumacinta. <https://alumnosonline.com/primarias/chiapas/osumacinta.html>
- UNESCO** (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia.