

Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad

CONCEPCIÓN DEL CARMEN CASTANEDA-BRIZUELA,¹
NORMA GUADALUPE MÁRQUEZ-CABELLOS²



Resumen

El objetivo del estudio estuvo centrado en analizar las prácticas inclusivas del profesorado que interviene con niños y niñas con discapacidad y/o trastorno de educación preescolar y primaria. Se implementó el enfoque cuantitativo, transversal, con alcance descriptivo donde participaron 13 docentes que laboran en un Centro de Atención Múltiple del ciclo escolar 2020-2021. Los datos se recolectaron a través de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA– Formato de Auto reporte, la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP– y Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE–. Para el tratamiento de los datos, se procedió al análisis descriptivo general con tablas de frecuencias, medias y desviaciones estándar. Los resultados sostienen la diversidad de buenas prácticas inclusivas con actitud positiva por parte del profesorado hacia los principios de la educación inclusiva, propiciando la implementación de estrategias diversificadas para atender a la población con discapacidad y trastorno. Se concluye hacer un alto en el ejercicio de la docencia para reflexionar sobre las prácticas inclusivas en las aulas que conduzca a valorar la diversidad y la mejora educativa.

Palabras clave: Discapacidad, Prácticas inclusivas, Educación inclusiva.

Analysis of Inclusive Practices in the Care of Students with Disabilities

Abstract

The objective of the study was focused on analyzing the inclusive practices of teachers who intervene with children with disabilities and / or disorders in preschool and primary education. The quantitative, cross-sectional approach was implemented, with a descriptive scope where 13 teachers who work in a Multiple Attention Center participated in the 2020-2021 school year. The data were collected through the Guide for the Evaluation of Inclusive Practices in the Regular Classroom –GEPIA– Self-Report Format, the Self-Efficacy Scale to Implement Inclusive Practices –TEIIP– and the Scale of Feelings, Attitudes and Concerns about Inclusive Education –SACIE–. For data treatment, the general descriptive analyzed with tables of frequencies, means and standard deviations. The results support the diversity of inclusive good practices with a positive attitude on the part of teachers towards the principles of inclusive education, promoting the implementation of diversified strategies to serve the population with disabilities and disorders. It is concluded to take a break in the teaching exercise to reflect on inclusive practices in the classroom that leads to valuing diversity and educational improvement.

Key Words: Disability, Inclusive Practices, Inclusive Education.

Recibido: 18 de febrero de 2021
Aceptado: 22 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Licenciada en Psicología. Estudiante de la Maestría en Intervención Educativa, Universidad de Colima. ccastaneda@uacol.mx

2 Profesora de Tiempo Completo de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5466-2681> Nivel I. norma_marquez@uacol.mx

Introducción

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2011) existen más de mil millones de personas con la condición de discapacidad, lo que corresponde al 15% de la población total. En México, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (2018) reporta que la prevalencia de discapacidad es del 6.3%, lo cual significa que 7.8 millones de personas presentan dificultades o limitaciones del movimiento, comunicación o procesos psicológicos básicos. Este dato refleja un incremento del 3% de personas con discapacidad en comparación con el censo del INEGI en el año 2014. En el ámbito educativo el INEGI (2016) refiere que el 49.6% de personas con discapacidad en edad escolar acuden a la escuela; de este porcentaje el 40.9% no cuenta con las habilidades necesarias para interpretar o escribir un recado. Por tanto, el 50.4% de la población entre 3 y 29 años que presenta discapacidad no asiste a la escuela, situación que limita el desarrollo de habilidades en el sentido de autonomía y funcionamiento psicosocial para mejorar su calidad de vida y para acercarse a un estado de bienestar en función de sus posibilidades.

En el año 2020 en el estado de Colima el 5.5% de la población presentaba algún tipo de discapacidad. Con relación a edades escolares se identificó que el 2.1% tenían una edad entre 0 y 17 años, y el 2% de personas con edad entre 18 y 29 años. Hasta el año 2010, mil 793 personas presentaban dificultades para poner atención o aprender (INEGI, 2021). De acuerdo con registros de la Secretaría de Educación del Estado de Colima (2021) se atiende a 21, 348 alumnos en edad preescolar; en educación primaria a 74,708 educandos; de los cuales el 0.21% y el 0.47% de la población respectivamente están inscritos en los once Centros de Atención Múltiple (CAM) que existen en el estado de Colima debido a que presentan la condición de discapacidad y/o trastorno.

En relación con la intervención educativa en la discapacidad, México ha suscrito convenios internacionales para promover una educación que responda a la diversidad de los alumnos en las aulas regulares y especiales, que potencie y promueva al máximo sus capacidades, proporcionando los apoyos y recursos que requieren en función de sus características y necesidades individuales. Algunos de estos convenios han sido la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" realizada en Jomtiem, Tailandia en

1990; la Declaración de Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales efectuada en Salamanca, España en 1994. A escala nacional un hecho importante fue la convocatoria realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1997 dirigida al personal directivo y docente para asistir a la Conferencia Nacional "Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad", celebrada en Huatulco, Oaxaca, donde se firmaron acuerdos para la construcción de una educación que respondiera a la diversidad (SEP, 1997). Lo expuesto en estos convenios internacionales y nacionales puso de manifiesto que muchos niños en el mundo estaban excluidos de la educación y que aquellos que presentaban necesidades educativas especiales enfrentaban mayores barreras para acceder a una educación de calidad, debido a la diversidad de prácticas docentes, la falta de recursos didácticos, materiales y tecnológicos, así como la falta de infraestructura en las escuelas.

Atender a la diversidad ha sido un reto para el Sistema Educativo Mexicano, se identifican esfuerzos para alcanzar metas y propósitos educativos en torno a la educación inclusiva. Una 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).

Otra acción que fortalece la atención a la diversidad es la publicación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), la cual materializa el Acuerdo Educativo Nacional que representa al artículo 3º constitucional que tiene como propósito encaminar acciones inclusivas, flexibles y pertinentes para identificar, atender y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno.

Sin embargo, aun con estos esfuerzos, la exclusión y segregación de personas con discapacidad se pone de manifiesto, derivada de la poca o nula información que tienen los padres de familia para hacer valer los derechos de sus hijos, o porque las condiciones escolares y las prácticas docentes limitan el aprendizaje y

participación del alumnado. Hoy en día la educación inclusiva es uno de los grandes retos del sistema educativo porque debe velar por garantizar la calidad, pertinencia, igualdad y equidad educativa de todo el alumnado como un derecho constitucional.

Ante esta premisa el colectivo docente se ve en la necesidad de transformar su práctica pedagógica para responder a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que presenta discapacidad o trastorno. De cara a una sociedad heterogénea, los métodos de enseñanza homogeneizadores quedan lejos de la realidad social que se vive; frente a esta realidad se requiere de prácticas docentes que fomenten una pedagogía inclusiva rica en estrategias diversificadas.

Para garantizar el fortalecimiento de ambientes inclusivos, las prácticas pedagógicas necesitan transformarse con el propósito de reconocer la realidad y la necesidad de todo el alumnado para dirigir sus acciones hacia la persona y no hacia sus características; buscando con ello mejores condiciones y oportunidades en relación con las necesidades reales de cada individuo (Muntaner, 2014). Actualmente el concepto de prácticas inclusivas se maneja de forma cotidiana con la intención de brindar una atención de calidad y para obtener logros evidentes en el proceso de aprendizaje de la población estudiantil. García, Romero y Escalante (2011) refieren que las prácticas inclusivas son por sí mismas capaces de lograr la mejora y permitir la creación de estrategias, métodos y técnicas pertinentes que en un momento determinado logren ser parte de la cotidianidad.

Las prácticas inclusivas, el tema que nos ocupa en el presente estudio, centra su atención en la identificación de las prácticas inclusivas para atender al alumnado que presenta discapacidad o trastorno de un Centro de Atención Múltiple (CAM). Este estudio cobra relevancia al exponer las voces del profesorado encargado de atender a esta población, porque podrán reflejar respuestas educativas inclusivas orientadas al pleno desarrollo, aprendizaje y participación de estos escolares. En consonancia con lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es analizar las prácticas inclusivas del profesorado que atiende al alumnado con discapacidad o trastorno. Los objetivos específicos son: a) Describir las prácticas docentes que fortalecen el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades educativas de la población con discapacidad o trastorno; y b) Analizar las prácticas inclusivas que lleva a cabo el profesorado que favorecen el trabajo colaborativo con la comunidad escolar.

Prácticas pedagógicas, pieza clave para generar entornos inclusivos

Sin duda, la educación se ha transformado partiendo de una pedagogía tradicionalista, donde el docente tenía el control absoluto del proceso enseñanza aprendizaje, hasta un enfoque pedagógico tendiente hacia una educación orientada al desarrollo de competencias, donde el rol del docente centra su atención en guiar y acompañar al alumnado en su aprendizaje. Ante este paradigma, el docente juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje porque se 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.

El docente es un agente clave para que el alumnado se desenvuelva con autonomía en el ambiente escolar; aquí radica la importancia de generar entornos inclusivos, por lo que se hace necesario diversificar la enseñanza para responder a una comunidad educativa heterogénea. Por ello, tal como puntualizan Gregory y Chapman (2013) las aulas inclusivas deben ser ricas en recursos para atender y respetar las diferentes necesidades y capacidades específicas del alumnado, centrándose en los contenidos, herramientas de evaluación, tareas de desempeño y estrategias de instrucción que generen contextos retadores para que los alumnos puedan alcanzar el éxito en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Martínez y Liñán (2017) al referirse a las buenas prácticas inclusivas puntualizan que la metodología es un elemento importante para garantizar el éxito escolar, un plan de intervención diseñado con fundamento en las capacidades, habilidades, intereses y personalidad del alumnado; generará una atención de calidad, pero sobre todo incluyente. En este sentido, algunos elementos para una intervención pedagógica exitosa son las condiciones físicas del aula, la planificación docente, la organización del tiempo, la metodología, la evaluación, la relación alumno maestro y la formación docente.

Diversas investigaciones en torno a prácticas inclusivas (Pujolás, Lago y Naranjo, 2013; Sánchez, 2004; Campos y Campos, 2012) refieren la importancia de generar aprendizaje cooperativo y colaborativo con metodologías diferentes a las que se imple-

mentan de manera cotidiana para potenciar las capacidades de todos los alumnos, de tal forma que se pueden incluir favorablemente en su comunidad en igualdad de oportunidades. Por su parte, Darretxe, Golkietxea y Fernández (2013) puntualizan la relevancia de desarrollar una cultura inclusiva centrada en el conocimiento y el dominio curricular, así como los elementos del mismo para llevarlo a la práctica con estrategias metodológicas y de evaluación apropiadas.

Leal y Urbina (2014), López (2012) y Rappoport y Echeita (2018) plantean la importancia de hacer transformaciones entre la cultura institucional y el sistema de creencias del personal del colectivo docente para atender a la diversidad escolar; lo anterior también lo refiere Sánchez (2004), al puntualizar que 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 la formación continua, el trabajo colaborativo al interior y exterior del plantel, la vinculación con los padres de familia y, además, la preocupación del colectivo docente por apoyar los aprendizajes y la participación de todos sus estudiantes. Autores como Éste (2006) y Martínez (2002) plantean la importancia de los colectivos educativos como generadores de estrategias y prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad. Por su parte, 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.

Se identifican otros estudios (Leal y Urbina, 2014; Ferreira, 2016) donde los hallazgos reflejan prejuicios personales mediante los cuales se forman barreras actitudinales que obstaculizan los procesos inclusivos; por ende, los entornos de aprendizaje se ven afectados al planificar acciones que no son acordes a la población que se interviene; volviéndose un ambiente monótono y poco atractivo para el alumnado. Aquí radica la importancia de planificar en las fortalezas y áreas de oportunidad de la población que se atiende más que en los contenidos curriculares (Rap-

poport y Echeita, 2018). En este sentido la actitud, el dominio de contenidos, el conocimiento que tenga de su grupo el profesorado, son muy importantes, puesto que el aprendizaje del alumno se garantizará en la medida que se le otorguen los apoyos de acuerdo a sus requerimientos.

En México se han realizado investigaciones que muestran la realidad de la educación inclusiva en el país; sin embargo, hay pocos estudios realizados en los Centros de Atención Múltiple (CAM); algunos de ellos han sido coordinados por García y Martínez (2009), García, Romero, Motilla y Zapata (2009), García, Romero, Rubio, Flores y Martínez (2015), Romero, García, Rubio, Martínez y Flores (2018) cuyos hallazgos llevan a la reflexión sobre las prácticas inclusivas. Una de esas reflexiones es que no existe una homogeneización de acciones para intervenir con la población que presenta la condición de discapacidad; ya que algunos centran su atención en el modelo clínico y otros han realizado esfuerzos para implementar el modelo de integración educativa; por tanto, existe una discrepancia entre la organización y la funcionalidad de la comunidad escolar. Estas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la formación docente por el desconocimiento del currículo regular, así como la resistencia por parte de la comunidad educativa ante los cambios de paradigma, lo que limita las prácticas adecuadas para favorecer procesos inclusivos.

Los resultados de las investigaciones revisadas reflejan que la escuela inclusiva facilita una educación para la población estudiantil, sin olvidar sus diferencias, justo lo que requiere la población con discapacidad o trastorno. Para la UNESCO (2008) el personal docente desempeña el papel más importante en la tarea de desarrollar aprendizajes de manera óptima con estudiantes. Por tanto, el profesorado requiere apropiarse —desde su formación inicial o como docente en ejercicio—, de estrategias didácticas que apunten al desarrollo pleno de los estudiantes y, principalmente, responder a las necesidades educativas de cada uno para garantizar un ambiente educativo inclusivo, evitando de esta manera la exclusión o la discriminación. Lo anterior conduce a realizar una reflexión en relación con los grandes esfuerzos que se han realizado en torno a las buenas prácticas inclusivas. Es indudable que el mayor reto para eliminar las BAP que enfrenta el alumnado se encuentra en la transformación de las culturas, prácticas y políticas inclusivas.

Método

Tipo de estudio

Se trata de una investigación cuantitativa, transversal, con alcance descriptivo y con evaluaciones de un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

Se trabajó con 13 docentes (1 hombre y 12 mujeres) que intervienen con alumnos que presentan la condición de discapacidad y trastorno generalizado del desarrollo que cursan educación preescolar y primaria en un Centro de Atención Múltiple, en el ciclo escolar 2020-2021. Estos participantes se seleccionaron de manera no probabilística, por oportunidad. La función que desempeña la población participante es la siguiente: 8 docentes frente a grupo, 1 docente multisensorial, 2 psicólogos, 1 docente de comunicación y 1 docente de educación física.

Procedimiento

Se gestionó ante la Secretaría de Educación del Estado de Colima, México, el permiso para tener contacto con las personas participantes de este estudio, los cuales trabajan en un Centro de Atención Múltiple ubicado en la zona centro del municipio de Colima. Una vez obtenido el permiso correspondiente, se solicitó la participación informada y voluntaria del profesorado, aceptando la totalidad. A los participantes se les explicó con detalle el objetivo y las fases de la investigación. Después, se procedió a la firma del formato de consentimiento y, posteriormente, a la aplicación de los instrumentos a cargo de los responsables de la investigación en el marco de reuniones de seguimiento de orientación y asesoría. Durante la aplicación se aclararon dudas e inquietudes para la cumplimentación de los instrumentos; misma que tuvo una duración aproximada de 30 a 40 minutos en cada una de las reuniones.

Instrumentos

Para la recolección de la información se aplicaron tres instrumentos:

a) Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA– Formato de Autorreporte (García, Romero y Escalante, 2011; García, Romero y Escalante, 2018). Esta escala evalúa aspectos considerados como fundamentales en relación con las prácticas inclusivas. Está conformada por las siguientes subescalas: *Condiciones físicas del aula*,

que valora los recursos áulicos con que cuentan los docentes y estudiantes y su accesibilidad; *Uso del tiempo*, evalúa el aprovechamiento del tiempo para actividades de aprendizaje; *Metodología*, explora la forma en que el profesorado toma en cuenta las características de todos sus estudiantes para organizar las actividades de aprendizaje; *Evaluación*, identifica si el docente realiza evaluaciones formativas, tomando en cuenta las características del alumnado; *Relación docente-alumno*, evalúa la promoción del trabajo colaborativo y la gestión de un clima de aula en el que prevalece el respeto entre estudiantes y profesorado; *Reflexión y sensibilización*, valora las actitudes docentes hacia estudiantes; *Formación docente*, identifica la actualización del profesorado y sus necesidades de capacitación; *Práctica del personal de apoyo y docentes*, valora la cooperación entre el personal de apoyo y profesorado; y *Práctica del personal de ER y familia*, que valora la colaboración que se establece entre docentes y familias. En los dos reactivos finales, se pide al profesorado que identifique cinco posibilidades de mejora para hacer una escuela más inclusiva y cinco temáticas que precisan para su capacitación. La GEPIA fue desarrollada para la valoración del profesorado mexicano; cuenta con valores apropiados de confiabilidad ($\alpha = .847$ para la escala total) y validez aparente y de contenido (García *et al.*, 2018).

b) Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP– (Sharma, Loreman y Forlin, 2012). Evalúa la percepción de autoeficacia del colectivo docente para implementar prácticas inclusivas en sus aulas. Está formada por 18 reactivos en escala de Likert organizados en tres subescalas, las cuales en su aplicación a docentes mexicanos alcanzan altos niveles de confiabilidad (alfa de Cronbach): *Subescala de autoeficacia para proporcionar instrucciones inclusivas* ($\alpha = .865$), *Subescala de autoeficacia para trabajar con los padres de familia y otros profesionales* ($\alpha = .845$) y la *Subescala de autoeficacia para manejar conductas disruptivas* ($\alpha = .855$). La escala total tiene una confiabilidad de $\alpha = .941$ (Romero-Contreras, García-Cedillo, Forlin y Lomelí-Hernández, 2013).

c) Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés) (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). Este instrumento está compuesto por 15 reactivos en escala de Likert, organizados en tres subescalas: *Subescala de sentimientos*, que eva-

lúa los sentimientos hacia las personas con discapacidad durante la interacción con éstas; *Subescala de actitudes*, que valora las actitudes hacia la inclusión de alumnos con diferentes necesidades educativas y, la *Subescala de preocupaciones*, que identifica las preocupaciones de los docentes hacia el proceso de inclusión. En su aplicación a docentes mexicanos mostró un nivel de confiabilidad apropiado, aunque los valores de las subescalas fueron moderados o pobres (Romero-Contreras, García-Cedillo, Forlin y Lomelí-Hernández, 2013).

Análisis estadístico

Para el tratamiento de la información, se procedió al análisis de los resultados descriptivos generales con tablas de frecuencias, medias y desviaciones estándar; todo esto empleando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25).

Resultados

Para obtener una perspectiva general de los resultados obtenidos por los participantes ($n = 13$), se identifica que nueve cursaron una licenciatura relacionada con la docencia y cuatro obtuvieron una Maestría. La antigüedad laboral en el servicio de educación especial del profesorado, oscila entre dos a treinta y nueve años en el ejercicio de la docencia.

En relación con su actualización académica, el 100% de los participantes tienen un entrenamiento para enseñar a estudiantes con discapacidad y han recibido una actualización muy nutrida (mayor a las 40 horas de duración) en relación con contenidos del currículo de educación básica; sin embargo, se identi-

fica una actualización escasa en torno a temas relacionados con la diversidad escolar o la educación inclusiva. En relación con la legislación en torno a la atención a la diversidad, el 75% de docentes tienen un conocimiento suficiente, y solamente 25% tienen un conocimiento aceptable (ninguno bajo). Se identifica que el 100% de los participantes tiene un nivel de confianza y experiencia alto para enseñar a la población con discapacidad.

En los resultados del instrumento Guía para Evaluar las Prácticas Inclusivas en el Aula –GEPIA– Formato Autorreporte, en el Cuadro 1 se identifica que los puntajes de todas las subescalas oscilan entre “Casi siempre” y “Siempre” en relación con implementar las prácticas inclusivas en sus aulas del Centro de Atención Múltiple (promedio total de 3.62, el rango posible va de 1 a 4). El puntaje más alto (y con menor dispersión) lo obtienen en la subescala de *Reflexión y sensibilización* (Media de 3.85), seguida de las subescalas de *Uso del tiempo* (3.77), *Condiciones físicas del aula* (3.75), *Metodología* (3.68), *Prácticas del personal de apoyo* (3.67), *Evaluación* (3.65), *Planeación* (3.62), *Formación docente* (3.60) y *Relación docente-alumnos* (3.59). Las subescalas con el menor puntaje son *Práctica del personal de educación regular y familias* (3.38) y *Práctica del personal de apoyo* (3.15).

Los resultados anteriores ponen de manifiesto las subescalas con puntaje alto, referida la de *Reflexión y sensibilización*; la cual se relaciona con impedir las prácticas discriminatorias y excluyentes en el grupo, tomando en cuenta a todos los alumnos en las actividades escolares, además permite que los profesores reflexionen sobre la eficacia de sus prácticas pedagógicas. Las subescalas *Uso del tiempo* y *Condiciones físicas*

Cuadro 1. Medias y desviaciones estándar totales y por subescala de la GEPIA

Subescalas GEPIA y Escala Total	Docentes (n = 13)	
	Media	Desviación estándar
Condiciones físicas del aula	3.75	0.43
Planeación	3.62	0.70
Uso del tiempo	3.77	0.43
Metodología	3.68	0.56
Evaluación	3.65	0.65
Relación docente-alumnos	3.59	0.77
Práctica del personal de apoyo	3.67	0.58
Reflexión y sensibilización	3.85	0.48
Formación docente	3.60	0.57
Práctica del personal de apoyo y docentes	3.15	0.87
Práctica del personal de ER y familias	3.38	0.71
Escala total	3.62	0.66

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021.

del aula reflejan puntajes altos; la primera valora si los docentes optimizan el tiempo escolar para impulsar actividades académicas acorde a las necesidades educativas de su grupo; por su parte, la segunda valora la accesibilidad y los recursos arquitectónicos del aula para mejorar el desenvolvimiento pleno de la población estudiantil. Igualmente, con puntajes altos aparece la subescala de *Metodología*, que teóricamente es de las más importantes e indica si el colectivo docente conoce a todos sus estudiantes y ajusta su metodología de enseñanza para lograr que todos aprendan (incluye la realización de ajustes razonables para educandos con discapacidad, trastorno o con NEE). Puntajes similares se obtuvieron en las subescalas de *Prácticas del personal de apoyo y docentes*, *Evaluación y Planeación*; la primera refleja la colaboración para emprender acciones a favor de la discapacidad; por su parte, la segunda subescala implica la realización de evaluaciones continuas y formativas, usar la evaluación para motivar a estudiantes y tomar en cuenta sus aprendizajes previos; y, finalmente, la tercera valora la planeación de las actividades de enseñanza considerando los aprendizajes a lograr, la evaluación y los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, trastorno o NEE. En referencia a la subescala de *Formación docente* se identifica que el profesorado está capacitado y actualizado en torno al currículo de educación básica reflejando baja información en temas relacionados con la atención a la diversidad o la educación inclusiva. La subescala *Relación docente-alumnos* es buena, la cual evalúa la interacción académica en el aula. Por otra parte, el profesorado puede mejorar en el conocimiento y colaboración con las familias de los alumnos con discapacidad (subescala *Prácticas del personal de educación regular y familia*), así como realizar trabajo colaborativo con los diversos profesionales (subescala *Prácticas del personal de apoyo docente*). Las subescalas mencionadas son las que obtuvieron los puntajes más bajos y la mayor dispersión.

En los resultados de las preguntas abiertas de la GEPIA centradas en los aspectos que deben ser mejorados por parte de la escuela y el profesorado para ofrecer una educación inclusiva, el 69.23% de los participantes señalan la necesidad de fortalecer la comunicación asertiva para generar una convivencia escolar saludable en el CAM. El 53.84% refiere la importancia de la formación docente mediante procesos de sensibilización, actualización, asesoría y auto capacitación en relación con aspectos curriculares, metodológicos y de profesionalización para la atención a la discapacidad en todas sus variantes. Asimismo, el 38.46%

considera que es importante el desarrollo de valores como el respeto y la solidaridad para evitar la discriminación hacia los alumnos. Por otra parte, el 30.76% considera importante la mejora de los procesos inclusivos para aceptar a la diversidad, fomentar la participación de los alumnos en actividades dentro de la escuela y extraescolares, así como favorecer y facilitar el tránsito de los alumnos del CAM a contextos educativos regulares. Por último, el 15.38% de los participantes consideran la importancia de la mejora con respecto a la organización y el equipamiento escolar.

Por otra parte, todo el profesorado refiere que las temáticas para su formación, capacitación y/o actualización deben ser variadas y acordes a sus necesidades pedagógicas. Las más señaladas por parte del profesorado (69.53%) son los temas relacionados con desarrollo personal y social, específicamente para fortalecer la comunicación asertiva, el manejo de conflictos y el trabajo colaborativo. El 46.15% considera importante fortalecer la práctica docente, mediante la adquisición de conocimientos básicos para la atención a la discapacidad incluyendo la formación en Lengua de Señas Mexicana y el sistema braille, así como cuestiones de planificación, metodología y seguimiento en la práctica docente. El 30.76% refiere la importancia de temas relacionados con la formación docente y la capacitación para desarrollar procesos de inclusión, entre ellos; la implementación de prácticas inclusivas.

En relación con la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE–, los promedios obtenidos por los docentes son menos altos (Media total = 1.95; el rango de puntajes va de 1 a 4; la dispersión es relativamente alta). En el Cuadro 2 se muestra que en los resultados de la subescala *Actitudes* es la más alta, lo que indica que algunos docentes consideran que los alumnos con discapacidad deben estar en el salón regular, independientemente de su problemática o de su rendimiento académico, aunque otros tienen la postura opuesta. En la subescala de *Preocupaciones*, los docentes muestran una preocupación relativamente baja con respecto a lograr que los alumnos con discapacidad sean aceptados, que puedan mantener su atención durante las clases, que aumenten su carga de trabajo y no tener los conocimientos y habilidades para enseñarles. Finalmente, la escala de *Sentimientos* es la más baja, lo que indica que la mitad de los docentes tiene una concepción negativa de la discapacidad, la otra mitad parece inclinarse hacia una concepción positiva..

Cuadro 2. Medias y desviaciones estándar totales y por subescala de la SACIE

Escalas y subescalas	Media	Desviación estándar
Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones –SACIE–	1.95	1
• Subescala de sentimientos	1.63	0.93
• Subescala de actitudes	2.38	1.03
• Subescala de preocupaciones	1.83	1.02

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021.

A continuación, en el Cuadro 3 se presentan los puntajes de la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP–, donde se aprecia que el colectivo docente obtiene puntajes promedio altos (el rango va de 1 a 6). Con respecto a la subescala de *Eficacia en el manejo de la conducta*, el profesorado se auto percibe capaz de comunicar sus expectativas en cuanto a las conductas de sus estudiantes, de prevenir y controlar las conductas disruptivas o agresivas, y de hacer que acaten las reglas. Con respecto a la subescala de *Eficacia en la colaboración*, el profesorado se valora capaz de hacer que las familias se sientan cómodas, de apoyar y trabajar colaborativamente con ellas, de trabajar colaborativamente con otros profesionales y de informar apropiadamente sobre leyes y normas relacionadas con la educación inclusiva. Finalmente, de acuerdo con la subescala de *Eficacia para la enseñanza inclusiva*, se evidencia que el profesorado se percibe relativamente capaz de comprender lo que sus educandos están aprendiendo, de retarlos académicamente, de promover el trabajo colaborativo, de usar distintas estrategias de evaluación y de buscar opciones para explicar mejor los contenidos.

En general, los hallazgos de la TEIIP reflejan puntajes promedio alto por parte del profesorado para promover acciones de cooperación y colaboración con la comunidad escolar.

Discusión y conclusiones

El estudio aquí reportado se planteó como objetivo analizar las prácticas inclusivas del profesorado que atiende al alumnado con discapacidad o trastor-

no de un Centro de Atención Múltiple. A la luz de los hallazgos, se puede identificar una diversidad de buenas prácticas inclusivas del colectivo docente, porque muestran una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva; lo que se traduce a implementar estrategias diversificadas considerando las necesidades, características y particularidades de todos los alumnos con el objetivo de lograr que aprendan y desarrollen habilidades adaptativas. Estos resultados están en la misma línea de los encontrados en García, Belesaca y Jara (2018) al referir que las buenas prácticas inclusivas favorecen la participación de todos; específicamente de aquellos que han estado segregados y marginados o en situación de vulnerabilidad.

Se identifican hallazgos interesantes en la Guía para Evaluar las Prácticas Inclusivas en el Aula –GEPIA– Formato Auto reporte porque todas las subescalas reflejan puntajes altos en relación con buenas prácticas inclusivas. Sin embargo, un rasgo interesante se refiere a la capacitación, actualización y formación del personal docente en temas relacionados con el currículum de educación básica, identificándose baja formación en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, estrategias diversificadas, atención a la discapacidad y trastornos. El profesorado tiene la percepción que la SEP debe proporcionar trayectos formativos para atender a los alumnos con discapacidad o trastorno; por ende, tienen poca iniciativa para la auto capacitación. La comunidad escolar debe estar suficientemente preparada para atender a la diversidad escolar, principalmente en temas fundamentales, como el diseño, implementación y

Cuadro 3. Medias y desviaciones estándar totales y por subescala de la TEIIP

Escalas y subescalas	Media	Desviación estándar
Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP–	5.18	1
• Subescala de eficacia para la enseñanza inclusiva	5.13	0.81
• Subescala de eficacia en el manejo de la conducta	5.24	0.65
• Subescala de eficacia en la colaboración	5.17	0.80

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021.

aplicación de estrategias innovadoras en beneficio de ambientes educativos inclusivos. Covarrubias y Marín (2015), García, Belesaca y Jara (2018) y González (2011) puntualizan que docentes informados y capacitados contribuyen de manera efectiva en los procesos de inclusión, ya que se garantiza la planificación con ajustes razonables y metodologías diversas que responden a las necesidades educativas del alumnado. Por su parte, González (2011) refiere que docentes bien capacitados pueden ayudar o contribuir de manera efectiva en los procesos de inclusión educativa al contar con elementos teóricos metodológicos para atender a la diversidad escolar. No cabe duda que el avance hacia culturas más inclusivas en toda institución educativa es un proceso que toma tiempo, ya que es el resultado de la transformación de sus políticas educativas y de la apropiación de prácticas educativas innovadoras e inclusivas por parte del colectivo docente.

En referencia a los resultados de la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE– son significativamente altas en las subescalas de actitudes y preocupaciones en relación a la atención con alumnos con discapacidad en aulas regulares. Este resultado coincide con lo que refieren Flores, García y Romero (2017) quienes puntualizan la importancia de transitar de una intervención asistencialista a una atención pedagógica, donde los alumnos con discapacidad tengan la oportunidad de interactuar con compañeros de su edad escolar.

En general, los hallazgos de la TEIIP reflejan puntajes promedio altos por parte del profesorado para promover acciones de cooperación y colaboración con la comunidad escolar. Estos resultados coinciden con los que especifican Flores, Méndez y Vega (2017); Serrato y García (2014) y Leal y Urbina (2014) quienes puntualizan la relevancia del trabajo colaborativo y cooperativo al interior y exterior de la escuela, así como la relación con los padres de familia. Los resultados de la TEIIP reflejan que el profesorado se distingue por emprender acciones para lograr que las familias se sientan cómodas y en confianza para emprender tareas y/o gestiones en conjunto con ellos. Se identifica que la comunidad escolar lleva a cabo actividades para el desarrollo de habilidades adaptativas de los alumnos con discapacidad o trastorno al implementar distintas estrategias de intervención dentro de un entorno y clima de aula propicios. No cabe duda que la pieza fundamental del engranaje de buenas prácticas inclusivas es el profe-

sorado como facilitador o representante de una barrera para el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. Los participantes de la presente investigación mostraron prácticas educativas inclusivas que promueven el trabajo en equipo con la comunidad escolar, especialmente la participación plena y efectiva de los padres de familia y el alumnado con discapacidad o trastorno.

Analizar las prácticas inclusivas del colectivo docente del Centro de Atención Múltiple fue interesante, porque es una escuela especial con una comunidad escolar que propicia buenas prácticas pedagógicas; sin embargo, segrega a alumnos con discapacidad, pues esta población no estudia en escuelas regulares cercanas a su hogar. Al respecto Flores, García y Romero (2017) refiere que no todas las escuelas ordinarias cuentan con ajustes pertinentes (arquitectónicos, profesionales y materiales) para atender a alumnos con discapacidad, así como la formación docente necesaria para responder a este grupo de alumnos; por ello, se hace necesario que las prácticas educativas de los servicios de educación especial evolucionen para brindar a los alumnos los conocimientos de los que realmente se tienen que apropiarse para transitar de la atención asistencialista a la intervención meramente pedagógica. Por tanto, las buenas prácticas docentes deben estar encaminadas a dotar al alumno con discapacidad de habilidades adaptativas para la inclusión en aulas regulares, donde se les permita interactuar con niños de su edad y de su misma comunidad social. Para ello, se requiere que los docentes se apropien de herramientas técnicas metodológicas y que desarrollen habilidades docentes para hacer frente a las transformaciones que implica la educación inclusiva. Por ello, valdría la pena apostar por una comunidad educativa que se alinee con las políticas educativas, que sea generadora de una autonomía de gestión que impacte de manera positiva en las prácticas docentes y que repercuta principalmente en satisfacer las necesidades educativas de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o trastorno o sin ella.

Una de las limitantes que reconocemos en este trabajo concierne al tamaño de la muestra, pues corresponde a docentes de una sola institución escolar pública del estado de Colima, México. Resulta necesario expandir el estudio a docentes que intervienen con alumnos con discapacidad o trastorno en aulas regulares para identificar sus percepciones en torno a la educación inclusiva (particularmente de la puesta en marcha de prácticas inclusivas), de tal

manera de contrastarlos con los resultados del presente estudio. Concluimos hacer un alto en el camino para reflexionar sobre las prácticas inclusivas en las aulas, una reflexión que permita valorar positivamente la diversidad y que conduzca a la mejora educativa. La población estudiantil es diversa, diferente y única, lo que obliga a la movilización, a pensar y replantear las acciones para lograr un aprendizaje equitativo y de calidad, porque ante todo está el interés superior de la niñez. Sin duda, la implementación de la educación inclusiva es el gran reto del profesorado.

Referencias

- Campos, S. y Campos, M. (2012). Buenas prácticas inclusivas desde un centro de educación especial. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*. 41, 205-218.
- 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.
- Darretxe, L.; Golkoetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país Vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*. 13, 1-30.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 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.
- Ferreira, O. (2016). Actitud docente y organización escolar para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Caso: Institución Madre Bernarda. *Boletín Virtual. Redipe*. 5, 109-123.
- Flores, V.; García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23, 39-56.
- 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.
- Forlin, C.; Earle, C.; Loreman, T.; & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 21, 50-65.
- García, I. y Martínez, C. (2009). Centros de Atención Múltiple. Crónica de un desastre. En López, O. (Comp.) *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*. 139-159. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis, A. C.
- 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, I.; Romero, S.; Motilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9, 1-21.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15, 1-17.
- García, W., Belesaca, Ó. y Jara, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Revista Killkana Sociales*. 2, 25-30.
- González, R. (2011). *Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad*. España: Universidad de Barcelona.
- Gregory, G. y Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn't Fit All*. [Ebook] (3rd. Ed) USA: Corwin.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEGI (2016). *La discapacidad en México, Datos al 2014*. [Ebook Primera edición] México: INEGI.
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. [Ebook Primera edición]. México: INEGI.
- INEGI (2021). *Discapacidad en Colima en indicadores*. [Ebook Primera edición]. México: INEGI.
- 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.
- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 10, 11-33.
- López, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. 21, 37-54
- 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>
- Martínez, M. y Liñan, S. (2017). *Guía para una escuela Inclusiva*. [Ebook Primera edición] 30-41. Chiapas: CRE-SUR.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 7, 63-779.
- OMS (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad* [Ebook Primera edición]. Ginebra: OMS.
- 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.
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza:

- aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa*. 57, 3-27.
- Romero, S.; García, I.; Rubio, S.; Martínez, A. y Flores, V. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*. 17, 1-11.
- 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.
- 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>
- SEP (1997). *Conferencia nacional atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*. México: SEP.
- SEP (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrato, L. y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en educación*. 14, pp. 1-25.
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12, pp. 12-21.
- UNESCO (2008). *Estándares en competencias TIC para docentes*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos. Francia: UNESCO.