



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS**

**ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE SITUACIONES DE  
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PROGRAMAS DEL CONAFE:  
EXPERIENCIAS DE ACTORES EDUCATIVOS EN EL  
ESTADO DE HIDALGO**

**Para obtener el título de**

**Licenciada en Ciencias de la Educación**

**PRESENTA**

**María Guadalupe Martínez López**

**Directora:**

**Dra. Amelia Molina García**

**Comité tutorial:**

**Dr. Christian Israel Ponce Crespo**

**Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara**

**Dra. Graciela Amira Médecigo Shej**

**Pachuca de Soto, Hgo., México, diciembre de 2022**

# OFICIO DE AUTORIZACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
*School of Social Sciences and Humanities*

UAEH/ICSHu/LCE/162/2022

Asunto: El que se indica

**MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO**  
**DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.**  
**P R E S E N T E.**

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis **Estudio cualitativo sobre situaciones de inclusión educativa en programas del Conafe: experiencias de actores educativos en el estado de Hidalgo** que, para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, presenta la **P.D.L.C.E. María Guadalupe Martínez López** con número de cuenta **334845**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **María Guadalupe Martínez López**, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes que le permitan sustentar su Examen Profesional para la obtención del título de Licenciada.

**A T E N T A M E N T E**  
**"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"**  
Pachuca de Soto, Hidalgo, 05 de octubre de 2022

  
**MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ**  
**DIRECTORA**



  
**DR. CHRISTIAN ISRAEL PONCE**  
**CRESPO**  
**PRESIDENTE**

  
**MTR. JOSÉ LUIS HORACIO ANDRADE**  
**LARA**  
**SECRETARIO**

  
**DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA**  
**VOCAL**

  
**DRA. GRACIELA AMIRA MEZCIGO SHEJ**  
**SUPLENTE**

c.c.p. Archivo



Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n.  
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,  
Hidalgo, México; C.P. 42084  
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4201, 4205  
icshu@uaeh.edu.mx

[www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)

## Agradecimientos y dedicatoria

Agradezco a Dios por llenarme de fortaleza y sabiduría para lograr concluir este proyecto, mismo que sin duda, marcó mi vida en todos los aspectos.

A mis padres y hermanas por apoyarme durante el proceso, por confiar en que lo lograría y por tenerme paciencia en momentos de crisis. Son mi mayor motor.

A mi novio Daniel, por ser la persona que siempre me motivaba a continuar, por darme apoyo incondicional y por su comprensión en tiempos de estrés.

A la Dra. Amelia Molina García, por guiarme y acompañarme para que esta gran meta se cumpliera, por resolver mis inquietudes, compartirme un poco de su experiencia, de sus conocimientos y de su tiempo.

A la Dra. Alma Delia Torquemada, por motivarme a la conclusión de mi proyecto de investigación y orientarme cuando lo necesité.

Al Dr. Christian Israel Ponce Crespo, a la Dra. Graciela Amira Médecigo Shej y al Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara, por sus observaciones y comentarios oportunos que sirvieron para mejorar este escrito.

A la Mtra. Leonor Alarcón Quintero, por darme su mano amiga, por creer en mí, por sus sinceras palabras de aliento y por estar dispuesta a ayudarme en todo.

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, que me dio las herramientas y bases para mi desarrollo académico.

Al Consejo Nacional de Fomento Educativo, especialmente al Prof. Mario Vicente Caciano Anicacio por brindarme su apoyo absoluto, compartirme sus valiosas experiencias y conocimientos.

A las y los Líderes para la Educación Comunitaria, y a las madres de familia que compartieron sus experiencias de manera honesta y respetuosa.

A mis amigas y amigos de la universidad, especialmente a Lalo por ver de cerca mi crecimiento. A mis hermanos adoptivos, Melany, Jared y Mario, por estar presentes siempre.

Dedico esta tesis a todos aquellos que son víctimas de la exclusión en diferentes ámbitos y contextos, porque en ellos me inspiré para iniciar en este trayecto. Esta es una forma de darles voz.

## Resumen

En esta investigación se analizan los diversos factores que influyen en el proceso de Inclusión Educativa de alumnos con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social (BAPS), dentro de los Cursos Comunitarios que oferta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en el estado de Hidalgo, particularmente, en las regiones de Molango de Escamilla y Zacualtipán de Juárez, ello recuperando las experiencias y perspectivas de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), y de las Madres de familia.

Se opta por una metodología cualitativa, con un enfoque de tipo hermenéutico-fenomenológico, desde el que se describe y comprende el fenómeno de estudio, por medio de las experiencias de los participantes. Igualmente, se recuperan las bases conceptuales de autores que abordan la temática y que han ido abonando al conocimiento de la misma. Asimismo, se recuperan las perspectivas de organismos internacionales y nacionales, como son UNICEF (2014), UNESCO (2004; 2005; 2007), CONAPRED (2007; 2013; 2018) y el INEE (2017; 2019), entre otros. Todo ello, como referente para el análisis del tema en cuestión.

Entre los hallazgos más significativos, se encuentra que las perspectivas de los diferentes agentes educativos, ante un paradigma inclusivo, influyen notablemente en las actitudes para con esta población, mismas que a su vez, repercuten en las estrategias de inclusión en la escuela y en la comunidad. De la misma manera, se encuentra que la colaboración entre agentes favorece el proceso de inclusión educativa y, que existe un desconocimiento alarmante del documento institucional que guía el mismo, lo cual complica la tarea de inclusión y atención educativa a la población con BAPS, en contextos rurales de educación comunitaria.

## Abstract

This research analyzes the various factors that influence the process of Educational Inclusion of students with Learning Barriers to Social Participation (BAPS), within the Community Courses offered by the National Council for Educational Development (Conafe) in the state of Hidalgo, particularly, in the regions of Molango de Escamilla and Zacualtipán de Juárez, recovering the experiences and perspectives of the Leaders for Community Education (LEC), and of the mothers.

A qualitative methodology is chosen, with a hermeneutical-phenomenological approach, from which it is intended to describe and understand the phenomenon of study, through the experiences of the participants. Likewise, the conceptual bases of authors who address the subject and who have been contributing to the knowledge of it are recovered. Likewise, the perspectives of international and national organizations are recovered, such as UNICEF (2014), UNESCO (2004; 2005; 2007), CONAPRED (2007; 2013; 2018) and the INEE (2017; 2019), among others. All this, as a reference for the analysis of the subject in question.

Among the most significant findings, it is found that the perspectives of the different educational agents, in the face of an inclusive paradigm, notably influence attitudes towards this population, which in turn have repercussions on inclusion strategies at school and in education. community. In the same way, it is found that collaboration between agents favors the process of educational inclusion and that there is an alarming lack of knowledge of the institutional document that guides it, which complicates the task of inclusion and educational attention to the population with BAPS, in rural contexts of community education.

# Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción   | 10 |
| Capítulo 1.  | 14 |
| Marco contextual   | 14 |
| 1.1 ¿Cómo surge la Inclusión Educativa?  | 14 |
| 1.1.1 De la educación integradora a la inclusión educativa                                   | 19 |
| 1.2 Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe): un espacio para la educación comunitaria | 21 |
| 1.2.1 Líderes para la Educación Comunitaria como promotores de la enseñanza.                 | 24 |
| 1.2.2 Modelo pedagógico ABCD.  | 26 |
| 1.2.3 Atención de las Barreras de Aprendizaje para la Participación Social (BAPS) en Conafe. | 29 |
| 1.3 Educación Comunitaria durante el confinamiento.  | 31 |
| 1.4 Agenda de Educación 2030   | 33 |
| Capítulo 2.  | 35 |
| Construcción del objeto de estudio   | 35 |
| 2.1 Planteamiento del problema   | 35 |
| 2.2 Objetivos  | 38 |
| 2.2.1 General:   | 38 |
| 2.2.2 Objetivos específicos:   | 38 |
| 2.2.3 Preguntas de investigación:  | 38 |
| 2.3 Justificación  | 39 |
| Capítulo 3   | 42 |
| Estado de la cuestión.   | 42 |
| 3.1 Inclusión educativa para personas con discapacidad.                                      | 45 |
| 3.2 Papel de los docentes en la inclusión.   | 52 |
| 3.3 Participación social en la inclusión educativa   | 59 |
| 3.4 Reflexiones generales sobre el Estado de la Cuestión.                                    | 62 |
| Capítulo 4.  | 64 |
| Metodología de investigación.  | 64 |
| 4.1 Enfoque de investigación   | 65 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2 Diseño de investigación   | 67  |
| 4.3 Técnicas e instrumentos   | 69  |
| 4.4 Población y muestra   | 77  |
| 4.5 Recogida de datos   | 78  |
| 4.6 Tipo de análisis de los resultados                                | 79  |
| Capítulo 5.   | 81  |
| Andamiaje conceptual  | 81  |
| 5.1 Diversidad desde la mirada educativa                              | 82  |
| 5.2 Equidad educativa   | 83  |
| 5.3 Integración educativa vs Inclusión educativa                      | 85  |
| 5.4 Discapacidad y trastornos en el aprendizaje                       | 89  |
| 5.5 Necesidades Educativas Especiales                                 | 91  |
| 5.6 Barreras de Aprendizaje y la Participación Social                 | 94  |
| 5.7 Programa de Inclusión Educativa Comunitaria                       | 95  |
| 5.8 Docentes ante la inclusión educativa de los estudiantes con BAPS. | 99  |
| 5.9 Reflexiones de cierre para el andamiaje conceptual                | 101 |
| Capítulo 6.   | 102 |
| Resultados: análisis e interpretación                                 | 102 |
| Conclusiones  | 140 |
| Referencias   | 146 |
| Anexo 1.  | 156 |
| Entrevista a Líderes de Educación Comunitaria. (LEC)                  | 156 |
| Anexo 2.  | 158 |
| Entrevista a Padres y Madres de familia (PF/MF)                       | 158 |

## Índice de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1.1 Fuentes consultadas para el Estado de la Cuestión .....                | 43  |
| Tabla 2.1 Fundamento de entrevistas .....  | 72  |
| Tabla 2.2 Muestra de figuras educativas por región.....                          | 78  |
| Tabla 2.3 Códigos para la clasificación de la información .....                  | 80  |
| Tabla 3.1 Figuras educativas que conforman la muestra por región.....            | 103 |
| Tabla 3.2 Comunidad por región con alumnos de BAPS .....                         | 104 |
| Tabla 3.3 Ejemplos para definir los códigos de identificación de los informantes | 105 |



|   |     |
|---|-----|
| Tabla 3.4 Distribución de LEC por sexo, edad, nivel de escolaridad, comunidad de adscripción, nivel de atendido y número de alumnos con BAPS..... | 106 |
| Tabla 3.5 Características de las madres de familia .....  | 109 |
| Tabla 3.6 Características de los alumnos con BAPS .....   | 109 |

## Introducción

La inclusión educativa para personas con alguna Barrera de Aprendizaje ha sido una problemática latente a lo largo de varias décadas y de manera particular, cuando ésta se encuentra aunada a las problemáticas que se viven en los contextos de Educación Rural o Comunitaria, donde los avances en cualquier ámbito son mucho más lentos o como es sabido, se presentan muchas carencias y dificultades para llevar a cabo este tipo de atención educativa. No obstante, se identifica que existen algunas instancias e instituciones que se dedican a buscar alternativas para llevar atención educativa a las poblaciones vulnerables del país. Por lo que resulta necesario preguntarse: ¿qué tipo de atención educativa se ofrece a esas poblaciones?, ¿cómo es que se atienden sus necesidades educativas especiales?, ¿de qué manera los pobladores de esos contextos participan o enfrentan esas necesidades?, y ¿qué tipo de formación y apoyo reciben las personas que se encargan de atender a las poblaciones vulnerables en los contextos rurales o comunitarios?

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 (ENADIS, 2017) las brechas educativas para las personas que sufren de discriminación, son alarmantes,

...mientras que 2.7 por ciento de la población total de hombres y 3.5 por ciento de las mujeres no saben leer ni escribir, la carencia es significativamente mayor entre las personas con discapacidad: 20.7 por ciento de los hombres y 21.0 por ciento de las mujeres (INEGI, 2018, p.29)

Al dato anterior sumemos que ese analfabetismo se agudiza dependiendo el tipo de discapacidad que se tenga (siendo potencialmente afectados los que cuentan con discapacidad intelectual), que la gran mayoría no cuenta con una economía solvente, donde prepondera la clase media baja y baja (a consideración de que los sueldos para quienes se encuentran en esos rangos son apenas suficientes para solventar los gastos del día a día), que porcentajes muy altos de personas se

encuentran ubicados lejos de las urbes o que pertenecen a tribus y comunidades indígenas, que sin duda es una situación de alarma (CONAPRED, 2018).

Aun cuando desde hace ya varias décadas se han identificado los efectos de la escasa inclusión de la que son objeto las personas con discapacidad, sigue siendo un tema de polémica constante, que recae la mayoría de ocasiones, en propuestas de medidas que no alcanzan para cubrir las necesidades educativas, especialmente en personas que presentan alguna Barrera para el Aprendizaje. Aunque, desde otro ángulo, esta masificación de información, que gira en torno al tema, coadyuva en la desaparición de prejuicios y estereotipos que limitan el acceso de estas personas a contextos diversos, dentro los que resalta el educativo. Tal como lo manifiesta Soto (2003), al abordar la inclusión:

...se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones (p. 3).

Es importante reconocer que no solo se habla de una “aceptación” superficial, donde por ser “tolerantes” admitimos que las personas con discapacidad o con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social (término que es empleado de manera institucional por el Conafe), convivan en el mismo espacio con el resto de la población, se trata de entender, respetar y ser empáticos con sus diferencias, aprovechando la diversidad que coexisten en los diferentes contextos y ofrecer condiciones óptimas para su desenvolvimiento integral.

Tomando como punto de partida los aspectos mencionados en los párrafos anteriores, la presente investigación busca realizar un análisis de los factores que inciden, como benéficos o limitantes, para lograr la meta de una inclusión educativa dentro de las aulas atendidas por el Conafe. Esto dentro de las regiones de Zacualtipán y Molango de Escamilla en el estado de Hidalgo. Para fines de la misma, se analizan factores como el papel del docente y la participación social-comunitaria.

El trabajo consta de seis capítulos y las conclusiones. En el primero de ellos, se incluye el marco contextual, donde se presenta el proceso por el que ha pasado el término de inclusión y la relevancia social que ha cobrado, a lo largo del tiempo, el reconocimiento de las distintas Barreras de Aprendizaje. Asimismo, se incluyen los aspectos generales que caracterizan al Conafe como institución educativa que atiende a población vulnerable ubicada en zonas rurales con altos índices de pobreza en el país, así como su forma de operación y las figuras educativas que integran su Modelo.

El segundo capítulo presenta la construcción del objeto de estudio, que manifiesta el problema central, muestra los objetivos y preguntas que guían esta investigación, así como la justificación de la misma. En el tercero, se ubica un estado de la cuestión, el cual está conformado con base en la revisión de veintiuna fuentes de información, cuyo análisis permitió la identificación y construcción de un problema de investigación, desde distintos ángulos, tales como, la comprensión general de la Inclusión Educativa, el papel de los docentes, padres y madres de familia, los aspectos que integran el proceso educativo, todo ello, desde la mirada nacional e internacional.

La metodología empleada en este proyecto, es descrita en el capítulo cuarto, donde se aborda el enfoque y diseño de investigación, así como las técnicas e instrumentos, la población y la muestra definida para el estudio, el proceso de recogida de datos y el tipo de análisis de los resultados. Posteriormente, en el capítulo quinto, se presenta un andamiaje conceptual, en el que se abordan las definiciones conceptuales que se relacionan directamente con el fenómeno de estudio, el cual brinda mayor claridad para su comprensión, en capítulos consecuentes.

El capítulo sexto, muestra los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, así como su análisis e interpretación, en los que se incluyen los aportes de los LEC y de las Madres de familia participantes en las entrevistas, cuyas narrativas comparten sus experiencias y perspectivas.

Por último, la tesis se cierra con las conclusiones de este trabajo, en las que se reflexiona sobre los principales resultados y las limitaciones que se presentaron durante la investigación.

# Capítulo 1.

## Marco contextual

### 1.1 ¿Cómo surge la Inclusión Educativa?

Desde el inicio de los tiempos, la diversidad humana ha sido notoria mediante las conductas, comportamientos, actitudes, lenguajes y el propio cuerpo humano. Sin embargo, estas diferencias no siempre han sido aceptadas ni por la comunidad, ni por la familia, sino que debió pasar una serie de etapas para llegar a transformarse en lo que hoy conocemos como inclusión.

Desafortunadamente, el desconocimiento alrededor de las diferentes Barreras de Aprendizaje<sup>1</sup> sigue siendo enorme, sobre todo en las zonas rurales o de alta marginación. Aunque ciertamente, las causas son diversas, la difusión y campañas de concientización, referentes a las personas que tienen alguna discapacidad, son escasas pese a que juegan un papel fundamental en la inclusión educativa. Lo que sirve de respaldo a los distintos pensamientos e ideas de prejuicios malintencionados, que no solo se reproduce en los contextos comunitarios, sociales, culturales o educativos, sino que también perjudica notablemente dentro de las aulas de clase, en el ámbito educativo.

Primeramente, es importante recordar que la educación es un derecho de todos los ciudadanos del país, sustentado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que indica que “la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos” (UNESCO, 2004, p.16). Aunque ciertamente hay cientos de programas, leyes y convenciones que tratan de salvaguardar y hacer valer este derecho, la calidad educativa no es la misma para todos. Es decir que siguen existiendo brechas para aquellos que cuentan con alguna barrera de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Es la forma sintética de referir las Barreras de Aprendizaje para la Participación Social, mismas que; se entienden como una restricción o limitante física, mental o social, que coarta el ambiente académico de los estudiantes para haya un desarrollo integral en su proceso formativo.

El artículo 24 de la Convención Nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017) manifiesta:

Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (CNDH, 2018, p. 29)

La inclusión educativa, aunque es un tema de gran polémica dentro del sector educativo, en distintas ocasiones se distorsionan los propósitos y las verdaderas directrices de lo que implica la inclusión, confundiéndose también con la integración y la equidad; empleando de igual modo estos términos como sinónimos, aun cuando ambos cuentan con características diferentes y particulares que los distinguen.

El concepto de inclusión ha tenido que pasar por procesos arduos para llegar a reconocerse como tal, sobre todo porque durante muchos años, la percepción para con personas que contaban con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje, eran rechazadas no sólo por la sociedad sino también por sus familias. De hecho, hay escasa o más bien casi inexistente, información en relación a la educación que recibían estas personas, bastantes años atrás, mismos que para los cuales tener un hijo con discapacidad era símbolo de “maldición”, viéndose expuestos a fenómenos como la exclusión y en los peores casos abandono o infanticidio. La cantidad de autores que se han dedicado a indagar las percepciones y acciones que giraban en torno al tema siglos atrás, es una minoría en comparación de aquellos que estudian el proceso de inclusión en las últimas décadas.

Según lo que menciona Dussan (2011), la educación inclusiva está basada en la valoración de la diversidad que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, factor que es favorecedor del desarrollo humano. En otras palabras, las diferencias individuales, al ser compartidas dentro de un grupo, en combinación, pueden crear una fortaleza comunitaria y trabajar en conjunto para el logro de objetivos específicos. La educación inclusiva tiene como meta esencial, ofrecer servicios educativos de la misma calidad para todos los estudiantes, no importando su

nacionalidad, raza, religión, sexo, preferencias, condiciones de salud, sino que las une como método complementario.

En ocasiones los prejuicios, sumados a un sistema educativo que se regía bajo el modelo tradicionalista, caracterizado por utilizar métodos de enseñanza rigurosos, que medía la inteligencia a través de pruebas estandarizadas, centradas en conocimientos acerca de la lectoescritura y las matemáticas, impedía atender con flexibilidad las necesidades educativas de los estudiantes, trayendo consecuencias como desmotivación escolar, y deserción, entre otras. De hecho, los registros que existen respecto a las personas con alguna discapacidad son pocos sino es que nulos. Esto, como consecuencia del terrible rechazo de los que eran víctima, es decir, “las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración” (Puig de la Bellacasa, 1992; Cañedo, 2003, cit. en Dussan, 2011, p. 140).

Recordemos que durante ese tiempo la religión predominaba en diferentes ámbitos de la vida, incluso el pensamiento de las personas. Es por eso que se relacionaba cualquier tipo de diferencia física o de pensamiento con maldiciones. Incluso, después de mucho tiempo en diversos contextos son producto de mucha lástima y poca empatía.

En diversas fuentes se habla de que fue hasta el siglo XVI que nacen las escuelas especiales, pero que se desarrollan de manera más formal en el siglo XVIII, para ello Ramírez indica:

Para el siglo XIX se dudaba que el niño con dificultades fuera capaz de recibir educación; sin embargo, con la Revolución Francesa se realizaron grandes avances con personas no videntes y no oyentes. Esto se consideró como un gran progreso en los niños, considerados como deficientes sensoriales (2017, p. 218).

En 1828, en Francia, se abren las primeras escuelas de atención a “deficientes” (Dussan, 2011), como eran llamados, esto basado en los resultados en los estudios que realizó Tirad entre 1775 a 1838, quien demostró la posibilidad de enseñar y educar a estas personas. Poco después, Abad De L. Epeé creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas y, en Alemania, Samuel Heinecke desarrollaría



una metodología para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal (Dussan, 2011).

Por otro lado, en 1899, Louis Braille crea el sistema de escritura que hoy lleva su nombre, que ayuda a la comunicación para personas con problemas de ceguera.

Al presentarse mayor interés por la cantidad de personas que presentan alguna discapacidad o deficiencia, como se le llamaba, también aumenta su importancia en el campo científico, al empezar el desarrollo de estudios psicológicos, pedagógicos y clínicos. Justo desde estas iniciativas, Alfred Binet elabora la primera prueba de inteligencia, la cual medía y separaba, con bases cuantitativas, la capacidad mental de las personas. Los resultados de la prueba servirían posteriormente en 1905, para encontrar la clasificación de “retraso mental”, que da paso a la atención educativa especializada, que es separada de la organización escolar ordinaria. Surgen las escuelas especiales o de educación especial, con profesorado capacitado, planes y programas especiales, materiales y espacios destinados únicamente para las personas con alguna discapacidad (Dussan, 2011). Lo cual fue visto como algo muy positivo, puesto que había una estrategia educativa dedicada de manera particular a este tipo de población.

La educación especial se consideró uno de los avances más sustanciales, pero seguía siendo deficiente en cuanto a programas y a que la atención de los alumnos se generalizó, olvidando sus edades y el cuidado en cubrir las necesidades que cada uno de ellos requería. Lo que se tradujo en una ayuda o atención parcial, promoviendo con ello mayor segregación y nuevas formas de exclusión.

Muchos años tuvieron que pasar para que, a petición del secretario de educación pública en el Reino Unido, Mary Warnock publicara en 1978 el informe que lleva su apellido (desarrollado en 1974). Este informe revolucionó los esquemas vigentes de las prácticas previas y popularizó una concepción distinta de la educación especial. Dentro de sus planteamientos se le dio un gran peso a la siguiente declaración:

...toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable. La educación es un bien al que todos tienen derecho y por tanto los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas

de cada uno [...] la educación especial, consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de una persona con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación. Por un lado, las necesidades educativas son comunes a todas las personas, al igual que lo son los fines de la educación; pero, por otro lado, las necesidades de cada persona le son específicas ya que se definen como lo que él o ella necesita para, individualmente, realizar progresos (PID-Aula-psi, 2009; Diez, 2004).

De esta manera y a partir del informe Warnock, fue planteado el concepto “necesidad educativa especial”, el cual es recuperado por el CONAPRED (2013), para definir a las necesidades educativas especiales, como aquellas “que intentan romper con las clasificaciones y estigmas de niños y niñas con discapacidad al atribuir la causa de la intervención especial no al niño o niña sino a su relación con el entorno” (p.57).

Con ello, la noción de “necesidades educativas especiales” dio un giro drástico a la educación especial, considerada como educación integradora y que funcionó durante varios años, pero que, en la actualidad, incluso, se utiliza de manera errónea para referirse a lo que debería ser la “educación inclusiva”, cuyo tema abordaremos más adelante.

Pese a la importancia de que se promueva la inclusión educativa, en lugar de la educación integradora, es importante conocer los alcances de esta última, para con ello evitar o disminuir el que se caiga en nociones erróneas. De esta manera y de acuerdo con Dussan (2011, p. 143) los factores que la caracterizan se basan en:

- a) Proporcionar oportunidades para aprender con base en la interacción cotidiana entre los alumnos.
- b) Preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida y profesión futuras en un contexto que fuera más representativo de la sociedad.
- c) Promover el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad.
- d) Fomentar la comprensión y aprecio por las diferencias individuales.
- e) Promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad y para estudiantes “en riesgo”, sin estigmatizarlos.
- f) Difundir las habilidades de los educadores especiales en la escuela.

Con dichos planteamientos es posible identificar que había una promoción permanente hacia la distinción, incluso a la discriminación para este tipo de población.

### *1.1.1 De la educación integradora a la inclusión educativa*

La inclusión educativa como la conocemos hoy en día, es resultado de la evolución de la integración educativa. Esta noción se ha ido transformando de acuerdo con las cambiantes necesidades, evolutivas y globalizadas, que han sido observadas desde lo internacional a lo nacional. Todo ello con el propósito de atender eficientemente las necesidades educativas de todos los estudiantes a lo largo del mundo, desde lo cualitativo, que busca generar mayor cobertura en contextos de marginación, indígenas o de pobreza, hasta lo cualitativo, que incide en la masificación de conductas de respeto a la diversidad.

La integración educativa estaba centrada únicamente en permitir que las personas con alguna discapacidad pudieran tener acceso a ciertos servicios o espacios, disminuyendo solo un poco de la discriminación. En cambio, la inclusión educativa, como vemos en los planteamientos de Mary Warnock (1987), quien no solo aboga por incorporar a las personas con alguna discapacidad, sino que cambia la perspectiva de la educación especial y trascienden las fronteras globales, para que los planteamientos de la autora sean recuperados por organismos internacionales.

El movimiento por la educación inclusiva surge a principios de los años noventa, en el Foro Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrado en Jomtien (Tailandia), en el que se aprobó la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos". Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes, que establece la universalización del acceso a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos, promoviendo la equidad, lo cual da comienzo al movimiento inclusivo a nivel mundial (Sabando, 2016, p.11).

A partir de la declaración de Jomtien, y sin duda una de las declaratorias más representativa en materia de inclusión, es la Declaración de Salamanca, la cual fue llevada a cabo por la UNESCO en 1994. Donde la enseñanza para todos se vuelve uno de los retos más grandes, pero también, es considerada como una urgencia que da pauta

a nuevas políticas educativas, que centran su atención en las personas con discapacidad. En otras palabras, la inclusión más allá de quedarse en una definición conceptual, trascendió de tal manera, que representa un beneficio para toda aquella persona que padeciera algún tipo de discapacidad, déficit o trastorno. Con la inclusión, ya no sólo se busca el reconocimiento digno de la persona, sino que también se promueven acciones que aportaron significativamente en su asentamiento como una práctica en diversos contextos, particularmente el educativo.

A lo largo de los años el término de inclusión educativa ha sido planteado por diferentes organizaciones, autores e instituciones, para tratar de abarcar los elementos indispensables que se busca cubrir con esta noción. Siendo identificada como “principio fundamental y prioritario por el cual deberían regirse aquellas políticas que promuevan prácticas de educación para todos” (Sabando, 2016, p.12). De la misma manera, “plantea un reto audaz a la adscripción de valores ascendentes y descendentes a diferentes personas (...) nos invite a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos” (Lee, 2012, en Sabando, 2016, p.13).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la inclusión educativa no solo se ocupa de las personas con alguna discapacidad sino de todas aquellas personas que componemos el mundo, en tal sentido, se reconoce la diversidad cultural y las características particulares de todos los individuos para tener acceso y práctica libre y equitativa de toda forma de convivencia y formación. Tal como lo expresa la Organización de las Naciones Unidas.

Una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos (ONU, 2006 en Padilla 2011, p.678).

La inclusión educativa se constituye como una labor compleja, una responsabilidad compartida de todos los miembros de la comunidad escolar y de los propios miembros en donde se integra. Un proyecto humano que sin duda ha pasado por distintas fases,

desde lograr asentar ideas de equidad dentro de las aulas, de alcanzar un aprendizaje digno para cada uno de los estudiantes, de analizar las diferencias físicas, cognitivas, contextuales, sociales, de todos los actores de la educación, entre otros. La inclusión constituye una herramienta que complementa y fortalece la consecución de progresos integrales en el individuo, de manera que facilite la participación activa dentro de la comunidad donde se desenvuelve, pero, además, que construya nuevas formas en la obtención de metas académicas significativas, que, a la larga, se convierten en profesionales o personas integrales en su sociedad o comunidad.

Bajo este marco, es importante considerar a una de las instituciones que se ocupa de ofrecer atención educativa y de desarrollo comunitario en poblaciones que se encuentran en condiciones de marginación y que, en muchas ocasiones, integran personas vulnerables y que presentan alguna discapacidad, ya sea física o intelectual.

## 1.2 Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe): un espacio para la educación comunitaria

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es un organismo encargado de resolver las necesidades de la Educación Básica de comunidades rurales a lo largo del territorio nacional, atiende principalmente a población rural, indígena, migrante, circense, entre otras. Desde su fundación, el 11 de septiembre del año 1971, ha representado un apoyo para el Sistema de Educación Nacional en el país, sobre todo al considerar que el gobierno mexicano, por años, ha buscado una cobertura total de este servicio en todas sus entidades federativas.

A partir de los años 70 del siglo XX, la presencia del Conafe avanza considerablemente, tanto cualitativa como cuantitativamente, al tratar de garantizar accesibilidad universal al derecho a la educación de toda la población mexicana. Con ello, se rescatan aquellos sitios donde se consideraba poco necesario el establecimiento de una escuela de Educación Regular. Elsie Rockwell (1997) comenta que, para ese tiempo, bajo el impulso de la reforma educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) buscó alternativas para proporcionar educación a los niños de miles de comunidades con menos de 100

habitantes, donde luego de considerar el regreso de “escuelas de circuito”, con maestros ambulantes, surgen dos soluciones más, los albergues indígenas y los Cursos Comunitarios.

En regiones indígenas, se opta por contratar jóvenes bilingües para enseñar castellano, lectura y escritura en los primeros grados de primaria completa a los niños indígenas, así como situar albergues en los pueblos, donde los alumnos vivían de lunes a viernes para poder asistir a las escuelas de estas poblaciones. Por otro lado, para los niños rurales, no pertenecientes a comunidades indígenas, la SEP dio inicio, con ayuda del Conafe, y mediante los Cursos Comunitarios (CC), a la impartición de los primeros dos o tres grados de la educación básica, con la participación de jóvenes identificados como “Instructores Comunitarios” (Rockwell, 1997). Sin embargo, con el paso del tiempo y por exigencia de los padres de familia, se logró expandir la educación a los demás grados escolares de la educación primaria. Este tipo de educación era organizada por niveles educativos y bajo una modalidad multigrado (Molina, 2012).

Al considerar a México como un país megadiverso y pluricultural, se reconoce que las exigencias sociales, culturales y por supuesto educativas, son distintas para cada entorno y regiones que componen al país. Esto implica un amplio compromiso y responsabilidad para la SEP. Además de dicha diversidad y de acuerdo con algunas investigaciones al respecto, México enfrentaba y sigue enfrentando diferentes problemas sociales, políticos y culturales, como lo son la pobreza, la eficiencia terminal, la cobertura, la presencia niños y niñas con trabajos agrícolas, entre otras, que actúan como traba para la educación. Por ello, las llamadas Escuelas Multigrado han sido una respuesta para tales demandas.

La Educación multigrado atiende a alumnos que se encuentran en diferentes grados escolares dentro de una misma aula, donde existen variaciones de edad y niveles de aprendizaje. En el caso particular de México, este tipo de educación es atendida mediante dos modalidades o sistemas, que, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, son:

- El primero se compone de las escuelas que pueden depender de las autoridades educativas estatales o federales; este subsistema se denomina “educación regular” y

está integrado por dos grandes tipos de servicio: escuelas “generales” dirigidas a la población mestiza y planteles indígenas, los cuales deben atender, formalmente, a 5% de la población hablante de alguna de las más de 60 lenguas que existen en el país.

- El segundo subsistema corresponde a la “educación comunitaria” que depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (INEE, 2017, p.18).

El propósito principal de dichas escuelas es intervenir de manera activa en los procesos educativos de las comunidades, regiones o en poblaciones en marginación, alejadas del urbanismo, para así lograr que cada vez más, una mayor cantidad de niñas, niños y adolescentes en México, concluyan la Educación Básica. Idea que surge para salvaguardar el derecho a la educación, que como ciudadanos mexicanos todos debemos tener. Derecho que en ocasiones se ve afectado por las condiciones económicas, sociales y culturales que se viven en determinados contextos y que impiden el acceso al servicio educativo. Es por ello que los Centros Educativos Comunitarios se encuentran, principalmente, “en localidades con dos características: son menores de 500 habitantes (rurales y/o indígenas) y en su mayoría tienen un alto o muy alto grado de marginación” (Mejía Botero y Fraustro Martín del Campo, 2016, p.53).

Dichas características cumplen un papel fundamental dentro del Sistema Educativo. De acuerdo con la Dirección de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020), existen 230,424 escuelas de educación básica en México, de las cuales 1 890 879 son multigrado. Por otro lado, Santos del Real (2019) menciona que 17 849 son preescolares, 9 648 primarias y 3 548 secundarias, donde las tareas de enseñanza corren a cargo de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC, antes Instructores Comunitarios IC).

Un aspecto que es importante aclarar, como un punto a favor, es que el número mínimo de niños exigidos por el Conafe para la apertura del servicio en alguna comunidad y de algún nivel específico, es de cinco alumnos, donde igualmente, se reciben niños con alguna discapacidad, barrera de aprendizaje o dificultad de aprendizaje, con la finalidad de construir entornos de Educación Comunitaria aún más inclusivos. Sin embargo, en muchos casos, estos grupos escolares afrontan problemas como infraestructura y materiales didácticos reducidos, que podrían complicar el cumplimiento de las metas curriculares para estos niveles.

### *1.2.1 Líderes para la Educación Comunitaria como promotores de la enseñanza.*

Para que una de las comunidades, con las características mencionadas, pueda obtener el servicio educativo que brinda el Conafe, la comunidad, es decir, los habitantes de la comunidad interesada, las autoridades comunales, municipales o cualquier otra instancia gubernamental local, son quienes realizan la solicitud al Consejo, la cual se realiza mediante un escrito libre para la instalación o reapertura de un servicio educativo. Ahora también es posible capturar la solicitud en línea para la instalación (Diario Oficial de la Federación (DOF, 2021)). Desde esta característica, es posible visibilizar la importancia de los pobladores dentro de los procesos educativos, que figuran no solo en el nivel de gestión, sino que también en la responsabilidad de hospedar y alimentar a quienes figuran como docentes, en este caso, de los jóvenes que llevan el nombre de Líderes para la Educación Comunitaria.

Es justo este punto, el blanco de diversas críticas para este tipo de educación o modalidad educativa. Desde la perspectiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se manifiesta lo siguiente:

[A los Cursos Comunitarios]...no se les ha concebido como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, y espacios y equipamiento dignos y suficientes. Más bien el enfoque ha sido remedial; en lugar de adaptarlos a condiciones de operación diferente, la falta de acciones pertinentes ha conducido a empobrecer los modelos de escuela destinados a las zonas rurales y menos pobladas frente a las acciones del Sistema Educativo Nacional destinadas a escuelas de zonas urbanas, con mayores recursos disponibles (INEE, 2019, p.15).

Si bien esa es la percepción del INEE, nos parece imprescindible resaltar que los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) son jóvenes que, en la actualidad, han terminado el nivel superior de educación o han culminado el bachillerato y que desean prestar voluntariamente sus servicios para atender estas tareas, que no solo abarcan las acciones pedagógicas dentro del aula, sino que también desarrollan de manera activa, las tareas directivas, de control escolar, sanitarias y trabajos comunitarios.



La preparación que llevan para desempeñar efectivamente sus actividades con los alumnos, está dividida en dos periodos: el primero, denominado formación inicial, el cual tiene lugar previo a que los LEC inicien el ciclo escolar, su duración es de cinco semanas, y su objetivo es brindarles las habilidades básicas para impartir clases de acuerdo con el modelo empleado por la institución. El segundo momento, es la formación permanente, la cual tiene lugar a lo largo del ciclo escolar. Ésta consiste en visitas de acompañamiento a los LEC en sus Centros Educativos Comunitarios y en reuniones bimestrales de formación y seguimiento (Herrera Figueroa y Mijangos Noh, 2018).

Uno de los momentos de acompañamiento más importante del segundo tipo de formación, tiene que ver con las Reuniones de Tutoría.

En este espacio los LEC desarrollan con sistematicidad lo que en la visita de acompañamiento empezaron a discutir y analizar. En la reunión de tutoría el equipo técnico estatal o regional puede organizar y sistematizar las cruces que hay entre las necesidades que se derivan de la práctica y el desarrollo de las líneas de formación permanente (Contreras Cipriano, 2019, p.59).

Mediante estas reuniones se analizan los avances de las Unidades de Aprendizaje Autónomo, además se llevan a cabo momentos de reflexión acerca de las diversas situaciones o conflictos que se presentan dentro de las aulas, se comentan las estrategias utilizadas para resolverlos, se estudian y actualizan líneas o campos formativos, los Coordinadores Académicos, en conjunto con los Académicos de Acompañamiento, sugieren cambios en los procedimientos en caso de ser necesario. Mediante este proceso de acompañamiento, se busca que los LEC mejoren su práctica, pero, además, se sientan parte de la comunidad. Se busca la potencialización o combinación de saberes, competencias y valores, entre otras, que ayudarán no solo a su desarrollo profesional, sino que profundicen en las huellas de identidad que han formado hasta ese momento, dentro y fuera de las aulas.

Pese a que la mayoría de Líderes no cuentan con un nivel universitario concluido, su desempeño dentro de las aulas está altamente relacionado con la identidad que va construyendo dentro de la comunidad, con la relación con los niños y los habitantes, y con su motivación para la mejora continua de su actuar docente, que va desde el

fortalecimiento de sus saberes teóricos, pasando por el fortalecimiento de la práctica, hasta la facilidad de adaptación. De acuerdo con López Salmorán (2019), existen dos fortalezas adjudicadas a estas Figuras Educativas, una de ellas es su disposición para trasladarse y permanecer en las comunidades más apartadas del país, y la otra, para participar e involucrarse en la vida comunitaria. Es importante considerar que usualmente son personas en edades jóvenes y aún escolares, por lo que más allá de un apoyo comunitario, de un servicio social o una experiencia personal, en cientos de casos, el Conafe representa una opción de emplearse en un lapso de tiempo corto, además de que esto se convierte en una forma de financiar sus estudios, que como manifiesta el López Salmorán, el desempeño como LEC durante un ciclo escolar, los hace acreedores a una beca de treinta meses o hasta por sesenta por cubrir dos ciclos escolares en el Conafe.

La construcción de Aprendizajes Significativos, recae en gran parte, en los Líderes, que adjunto, se convierten en una figura de relevancia dentro de ese contexto, de acciones que respalden las competencias del nuevo individuo en el siglo XXI, para lo que resulta imprescindible su atención continua y apoyo de la institución en la que se dirige.

### *1.2.2 Modelo pedagógico ABCD.*

Durante años se buscó que el Conafe arrojará más y mejores resultados, en función de las exigencias sociales contemporáneas, usando como instrumento principal, un Modelo Educativo que aprovechará a todos los agentes educativos involucrados dentro del proceso enseñanza y aprendizaje. Así, como parte de las reformas institucionales llevadas a cabo en el 2015, se optó por aplicar el Modelo Pedagógico de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), el cual se basa, de acuerdo con sus planteamientos, esencialmente en un efectivo aprendizaje de todos.

La relación en el Modelo ABCD se funda en la confianza y se orienta al ejercicio del aprendizaje autónomo a través de la práctica de la lectura, la escritura, la expresión oral y el razonamiento matemático; habilidades académicas que se emplean en el estudio de contenidos particulares y capacitan al estudiante para seguir aprendiendo dentro o fuera de la escuela (Conafe, 2016, p.33).

El modelo ABCD pretende que los estudiantes tengan un aprendizaje personalizado, con base en sus necesidades, características individuales, a su ritmo e interés, que será el primer paso para compartir cada tema planteado por los programas educativos, mismos que son organizados como campos formativos y se comparten entre las relaciones de LEC-alumno, alumno-alumno, y que, a su vez, fortalecen el trabajo autónomo. Los propósitos principales de este modelo son:

1. Desarrollar un estilo de formación, enseñanza y aprendizaje que contribuya a asegurar el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad por parte de los niños y adolescentes que viven en las localidades con los mayores índices de marginación, en el medio rural, indígena y no indígena, y que por sus características no son atendidos por el sistema educativo regular.
2. Atender con dicha propuesta pedagógica la diversidad que se presenta en las aulas, por edades, niveles de estudio, experiencias de vida, necesidades para desarrollar capacidades, cultura y lengua. El propósito es que todos, sin distinción, tengan oportunidades para aprender a aprender, por cuenta propia y por toda la vida. Dicha propuesta se aleja de una graduación de los conocimientos por ciclos o niveles escolares y busca responder con el realismo posible a la condición multigrado en el Conafe.
3. Propiciar la comunicación horizontal, el respeto a las distintas opiniones y ritmos de aprendizaje, la colaboración solidaria y el interés personal por aprender.
4. Ofrecer una propuesta de formación que tome en cuenta lo básico y esencial del currículum: la promoción de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático, así como los lenguajes particulares que permiten acceder al conocimiento científico y, en general, a la cultura a que toda persona tiene derecho, independientemente de su condición económica o social.
5. Brindar una formación donde esté presente el enfoque intercultural en todo el trayecto, con especial énfasis en el reconocimiento y la valoración de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios, y su relación con la cultura actual.
6. Asegurar que, mediante los aprendizajes logrados, los estudiantes, adquieran una formación como ciudadanos reflexivos, conscientes de los problemas que enfrenta su comunidad y su país, y con capacidad para participar activamente de manera responsable,

orientado por los valores de su propia cultura y los que la humanidad ha consagrado como valores universales.

7. Brindar a las figuras educativas una formación análoga a la manera como promueven los aprendizajes en las aulas en los niños y adolescentes; es decir, el logro de aprendizajes mediante el uso del diálogo y la colaboración.

8. Extender esta estrategia a las familias como una alternativa viable para superar carencias formativas, desde la alfabetización, la conclusión de la formación obligatoria o la certificación de conocimientos y capacidades logradas en sus experiencias laborales (Conafe, 2016, p.30).

Tal como agrega Contreras Cipriano (2019), el modelo permite que sean los propios alumnos los que se conviertan en tutores de sus compañeros de clase más rezagados en el aprendizaje de los temas. El método de enseñanza consiste en que el LEC “oferta” las distintas “Unidades de Aprendizaje Autónomo”, que se desglosan de “Campos Formativos”, el alumno selecciona uno, de acuerdo a su interés, y luego de enfrentar “Desafíos de Aprendizaje”, está listo para tutorar a algún compañero, formando Redes de Tutoría (RT). Como se puede observar, la confianza en que todos son capaces de aprender, pero, además, de orientar a los otros, tomando como herramienta principal al diálogo, fomentando la colaboración y la autorregulación, son la base de este modelo.

La evaluación de los aprendizajes, es posible gracias al Registro del Proceso de Aprendizaje (RPA), que es, según Mejía Botero, donde “se escribe el proceso que se ha seguido para lograrlo y lo que se ha comprendido; esto ayuda a organizar ideas, externar dudas, anotar hallazgos, entre otros” (2021, p. 208). En otras palabras, son evidencias que los alumnos realizan para comprobar sus aprendizajes, su manera de lograrlos, las dificultades con las que se enfrentaron, los recursos que utilizaron, entre otras.

Las relaciones que se construyen por el modelo ABCD facilitan una interacción vertical constante, no jerarquizada como comúnmente se aprecia en los modelos pedagógicos tradicionales. De acuerdo con el análisis de Juárez Bolaños y Lara Corro (2018), el Modelo pretende que los alumnos se desenvuelvan en medio de competencias como el aprender a aprender, a convivir y que logren el dominio de temas centrales de la educación básica, tales como la comprensión lectora, razonamiento matemático,

escritura y expresión oral. El Modelo ABCD proyecta a los estudiantes desde su ámbito individual, pero igual desde lo social, lo que favorece la autoevaluación y coevaluación en el reconocimiento de sus fortalezas, áreas de oportunidad, expectativas y logros.

### *1.2.3 Atención de las Barreras de Aprendizaje para la Participación Social (BAPS) en Conafe.*

En la búsqueda de proyectos más inclusivos dentro de las aulas del Conafe, no solamente en cuestión a las diferencias étnicas y culturales sino también a los estudiantes con Barreras de Aprendizaje, se han postulado diversos recursos que apoyen la educación de calidad, dirigido por el respeto a las diferencias. Uno de ellos, es el Programa de Inclusión Educativa Comunitaria, propuesto desde el año 2007, y que entra en vigor hasta el año 2010, con el objetivo de garantizar la atención educativa de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, por medio del desarrollo de acciones inclusivas en el aula y la comunidad, además del establecimiento de redes de apoyo que contribuyeran a la construcción de contextos equitativos y respeto a la diversidad (Conafe, 2010). Esto, en las escuelas de Educación Comunitaria que dirige la institución, en poblaciones con alto rezago social del país.

Las estrategias que el programa utiliza para la atención apropiada de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social, mismas que el Documento Base continuó llamando Necesidades Educativas Especiales, son diversas. De manera general, abarca a los múltiples agentes educativos que intervienen en la formación y desarrollo de los educandos. En otras palabras, las obligaciones exigidas por el proceso de inclusión están dirigidas a los LEC, pero también a la institución y a las familias, así como los alumnos.

De acuerdo con el documento base del Conafe (2010, p.24), en la fase de diagnóstico se debe realizar los siguientes pasos:

1. Prevención: Enfatizar los contenidos relacionados con la prevención de riesgos y causas de la discapacidad, en la información que se proporciona a las mujeres embarazadas que participan en el Programa de Educación Inicial del Conafe.

2. Detección y diagnóstico temprano: Formación a las figuras docentes de educación inicial y preescolar, para la detección y el diagnóstico oportuno de alteraciones en el desarrollo infantil.

3. Canalización inmediata: Diseño de un sistema de canalización inmediata de los niños hacia instituciones de diagnóstico e intervención temprana.

4. Recopilación y mapeo sobre la capacidad y ubicación de los servicios de salud, educación especial y rehabilitación física: Contar con directorios actualizados que describan las opciones de servicios que se ofrecen para facilitar una canalización oportuna y eficiente.

La detección, a su vez, se encuentra dividida primeramente a nivel grupal, posteriormente a nivel individual y finalmente a nivel individual especial, que requiere de evaluaciones psicopedagógicas a profundidad, en caso de que los dos niveles anteriores, no hayan arrojado información suficiente. Luego de analizar de manera conjunta los casos, si se detecta algún estudiante con Barreras de Aprendizaje que requiera de atención especializada, se canaliza de manera particular a la persona o institución que corresponda, aunado, abre la posibilidad de una Propuesta Curricular Adaptada, que puede incluir adecuaciones de tipo físico, curricular, estrategias y evaluativas, para la consecución de objetivos integrales en estos alumnos.

Al mismo tiempo, la participación de los padres de familia es fundamental. Con apoyo de la Asociación de Padres de la Educación Comunitaria (APEC) se pueden organizar una serie de charlas, actividades, dinámicas, campañas, con la finalidad de concientizar e informar acerca de las distintas BAPS, fomentando el respeto y por supuesto, la erradicación de dudas o prejuicios sobre el tema. Dichos procesos llevarán seguimiento constante por parte de los Académicos de Acompañamiento (AA) y los Coordinadores Académicos (CA).

Para 2019, las tareas del Programa de Inclusión Educativa Comunitaria, se vieron complementadas con las propuestas de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, que según la SEP (2019), tiene como objetivo principal, la atención y eliminación de las BAP que se presentan dentro del Sistema Educativo y que a su vez, el entorno favorezca el acceso, avance, permanencia,

aprendizaje, participación y conclusión de los estudios del alumnado matriculado en el país, respetando la diversidad, brindando igualdad de condiciones y oportunidades.

Dentro de esta estrategia, dirigida bajo principios rectores para eliminar todo tipo de discriminación, se rectifica la corresponsabilidad como factor fundamental para la inclusión educativa. En ese sentido, cada integrante de la comunidad escolar debe desempeñar tareas que contribuyan favorablemente. Además, aumenta como principio, la autonomía progresiva que desde la mirada de la SEP:

Implica que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer sus derechos gradualmente, de acuerdo con la evolución de sus facultades cognitivas, edad y madurez. Es un asunto evolutivo que se construye socialmente y requiere de las condiciones necesarias para alcanzar el grado máximo de autodeterminación e independencia (2019, p.76).

Por otro lado, las medidas a nivel nacional y estatal deben fortalecerse a través de proyectos escolares que contribuyan al buen desarrollo de alumnos con Barreras de Aprendizaje, para la eliminación o disminución de ellas y a la mejora continua de su desarrollo intelectual, social y personal, desde la convivencia con los otros y en los propios ambientes de aprendizaje.

Contar con políticas públicas y con instituciones que contribuyan a afrontar el reto de la inclusión educativa, de manera particular, aquellas dirigidas a contextos con problemas de marginación, ofrecen amplias posibilidades para otorgar atención educativa a esos sectores de la población. Con ello, se brinda seguimiento por niveles, se abren condiciones óptimas y acordes a su contexto, a las necesidades particulares de la población y se contemplan los recursos necesarios para la atención de las BAPS que aquejan al estudiantado o bien, se cuenta con los elementos e instancias necesarios para canalizar a los alumnos que así lo requieran, en tiempo y forma, a las áreas correspondientes.

### 1.3 Educación Comunitaria durante el confinamiento.

A raíz de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, la Secretaría de Educación Pública propuso la estrategia denominada Aprende en Casa, que consiste básicamente en la programación por televisión de los contenidos curriculares que se imparten en los niveles

de Educación Básica y las instituciones de Media Superior incorporadas a la SEP. Pese a que la propuesta dio una solución parcial a las necesidades educativas durante el confinamiento, en escuelas rurales, ubicadas en comunidades de alta marginación y que están a cargo del Conafe, la propuesta resulta una tarea complicada. Esto debido a que dichas comunidades, probablemente, no cuentan con una televisión, radio o internet.

Por lo que el Conafe tuvo que generar otras alternativas para dar respuesta a la situación problemática que se estaba viviendo. La primera acción, de acuerdo con lo dicho por Cuauhtémoc Sánchez Osio, representante de esta institución, fue repartir más de 700 mil cuadernillos a los 301 mil alumnos de Educación Básica, dispersos en escuelas alrededor del país, los cuales fueron repartidos por medio de los LEC. Dichos cuadernillos contenían las actividades a realizar durante el periodo de confinamiento. Además, se entregó un millón de libros de lectura, a la par de cuadernillos de reforzamiento matemático, con el mecanismo “La maestra Pati” e infografías de apoyo.

Por otro lado, y de acuerdo con una encuesta levantada por la propia institución, en las comunidades donde se ofrece el servicio educativo del Conafe, se encontró que 54% de las familias cuentan con televisión y 30% con telefonía celular o fija, no obstante, se consideró necesario realizar visitas domiciliarias, por lo menos dos veces a la semana. En éstas los LEC pudieron aclarar dudas o reforzar alguna temática con los educandos.

Paralelamente, el 100% de los jóvenes LEC continuaron con su formación, al ser asesorados en *webinars*, el equipamiento con teléfonos móviles, en los que, a la vez, tienen instaladas aplicaciones como *Google Classroom*, con número de cuenta por alumno y por LEC, además de que más del 50% de LEC se encuentran realizando estudios universitarios (Conafe, 2020).

En cuanto a la atención educativa, al ser matrículas pequeñas, en algunos casos fue posible atender a los niños de forma individual, lo que permitió que el ciclo escolar no se diera por perdido. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de que se hayan suscitado más problemas académicos a consecuencia de la atención tan generalizada, que se sujetaba a las condiciones sanitarias de entonces y actuales. La inconformidad con la forma de trabajo, los recursos materiales temporales, la desmotivación de los niños, el incumplimiento en las actividades a falta de red telefónica e internet, son ejemplos que



muestran las respuestas de los padres de familia, del alumnado y de los propios LEC, aunque sin duda, el reto más grande para el sistema educativo en general, ha sido evitar la deserción escolar.

A partir del ciclo escolar 2021-2022, la estrategia de atención educativa también se ha visto complementada por el uso de video-llamadas y, para aquellas entidades federativas que se encuentren con semáforo epidemiológico color verde, se contempla la asistencia regular a clases, aunque esta medida resulta un tanto relativa para el caso del Conafe, puesto que las figuras educativas se mantuvieron presentes en todo momento.

En el caso de los centros escolares, la SEP planteó de manera general que se deberán seguir las medidas sanitarias propuestas por la Secretaría de Salud. Así, el Conafe (2021) manifiesta que la mayoría de sus aulas se caracterizan por estar ventiladas, por ser espacios amplios y que, al aplicar un modelo de educación multigrado, sus grupos son pequeños, con un número reducido de estudiantes. También expresa que mantiene contacto permanente con las autoridades locales, las cuales han ofrecido apoyo y coordinación para que el regreso a las aulas no represente un riesgo mayor de contagios por COVID-19 en las comunidades. Aunado a esto, la organización de comités de salud, en los que participan tanto padres y madres de familia, figuras educativas como trabajadores del Consejo, desarrollan los protocolos necesarios para garantizar la limpieza y saneamiento de los salones.

Para los estudiantes con BAPS resulta aún mucho más difícil el retorno a clases, tal como proponen los protocolos generales, esto debido a que, en primera instancia, la atención solo será dos veces a la semana, dividido en horas para lograr visitar a cada niño, entonces, en caso de que alguno de ellos necesitará mayor tiempo para retomar los temas, resultaría complicado. Es importante conocer los obstáculos que esto implicaría en situaciones que demandan incremento de recursos, ya sean humanos, temporales, físicos o materiales.

## 1.4 Agenda de Educación 2030

En el año 2015, organismos internacionales como la UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial

sobre la Educación en Incheon, en la República de Corea, aprobando ahí, la Agenda de Educación 2030, que daría una visión más completa e inclusiva acerca de la educación.

La Agenda 2030 ha servido como referencia para las políticas y prácticas tanto en el plano internacional como nacional, en el crecimiento de los países en diversos ámbitos. El enfoque principal es atender las necesidades de las personas más vulnerables, ofreciendo mejores condiciones de vida. De manera particular, la meta principal en el área educativa, es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Steffen, 2016, p.72). Ofrecer Educación de Calidad es uno de los cuatro Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La Educación 2030 considera que la Inclusión se debe asegurar, a través del diseño e implementación de políticas públicas que respondan a la diversidad y necesidades que los educandos presentan, para luego, buscar maneras de erradicar las múltiples formas de discriminación y situaciones que impiden el cumplimiento al derecho de la educación. En otras palabras, el objetivo que plantea la ONU para la Educación 2030, es garantizar que cada estudiante, cuente con oportunidades equitativas para recibir educación basada en un enfoque humanista, en donde la educación es percibida como un derecho fundamental y un bien público.

Como argumenta Meissler (2016), las personas que pertenecen a grupos vulnerables, como aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, los migrantes, las personas con discapacidad, los niños y niñas y los adultos mayores deben ser escuchados e incluidos. Es así que la Educación 2030, debe velar por la garantía efectiva de que nadie será excluido dentro de las aulas. Los efectos deben ser observables no solo desde el punto de vista cuantitativo (incrementar el acceso de todos a las escuelas), sino también en la valoración y respeto para estas comunidades dentro de espacios diversos.

Como punto importante, hay que destacar la relevancia que la Agenda 2030 ha tenido en la creación de leyes, programas e incluso investigaciones que coadyuvan para la creación de contextos educativos más respetuosos, sustentados en la formación integral, por lo que es un referente crucial al hablar de Educación Inclusiva.

## Capítulo 2.

### Construcción del objeto de estudio

#### 2.1 Planteamiento del problema

Las iniciativas en materia de educación contemplan a grupos vulnerables que se han visto privados de oportunidades educativas, como la población con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Pero, la atención que se ofrece a esa población se confunde en ocasiones con el servicio asistencialista separado de un ambiente “normal”, de convivencia con personas de su edad, esto de acuerdo con los planteamientos del Programa de Inclusión Educativa Comunitaria (PIEC) (Conafe, 2010).

Como hemos identificado en el marco contextual, el enfoque de la inclusión educativa aún resulta confuso para muchos sectores de la población, no solo en el ámbito social, sino también en lo académico. Por lo que suele confundirse con la integración o acceso a los espacios educativos a los niños o niñas con problemas de aprendizaje, en estos casos se olvida incluirlos al aula y sus contextos, quedan fuera de la convivencia regular con el resto de los alumnos, lo que deja en claro la desinformación, falta de interés y compromiso que sigue existiendo respecto al tema.

De acuerdo con la ONU (2013, cit. en Cobeñas, 2020), la educación inclusiva constituye la única forma educativa de hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad. La exclusión educativa o las deficiencias que se generan durante el proceso de la inclusión son más comunes de lo que se piensa. Aunque como veremos en el estado de la cuestión, se ha investigado durante años desde el diverso conjunto de ciencias dedicadas al ámbito de la educación, aún falta seguir desarrollando investigación en este ámbito, para con ello poder identificar y diseñar las estrategias más apropiadas para que se logre el objetivo de atención educativa a esta población. Las estrategias y acciones que den respuesta a la problemática no han sido concretadas,

debido a que se ven agravadas por acciones derivadas de un gran desconocimiento del tema. Por ejemplo, los prejuicios sociales, la falta de preparación docente, el bajo presupuesto y recursos destinados a este fin, entre otras.

No obstante, la situación anterior y de acuerdo con los hallazgos identificados en el marco contextual y el estado de la cuestión, se identifica que existen diversas iniciativas para ocuparse de las personas con alguna barrera de aprendizaje o discapacidad, desde un enfoque de inclusión educativa, que de acuerdo con el informe Warnock (1987), es necesario ocuparse de la persona de manera integral.

En este sentido, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en el estado de Hidalgo, ha sido precursor al participar en proyectos innovadores y “eficientes” para la atención educativa de estudiantes con Barreras de Aprendizaje de Participación Social (BAPS)<sup>2</sup>, que comprende estrategias centradas en la atención de sus necesidades educativas. El ámbito de acción del Conafe cuenta con múltiples áreas de oportunidad, que van desde el ámbito contextual, el trabajo con posibles prejuicios de los habitantes de las distintas regiones del estado, hasta el bagaje cultural, moral y educativo de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), que interfieren en el progreso respecto a los mecanismos de atención al tema o mejor dicho, a las situaciones que propician la existencia de la temática, los casos que le acompañan y frenan el avance hacia la inclusión educativa de este sector de la población.

Una de las dificultades que se han detectado hasta el momento, es la poca producción investigativa sobre la temática, ya que no existen estudios que den cuenta de la cantidad de personas con discapacidad que residen en el estado de Hidalgo y sobre el tipo de atención que ha ofrecido el sector educativo. Se conocen superficialmente algunos de los datos que ofrecen ciertas organizaciones por medio de censos nacionales. Sin embargo, no son suficientes para conocer las medidas de inclusión social y menos las educativas.

---

<sup>2</sup> Estudiantes con Barreras de Aprendizaje de Participación Social, se hace alusión a aquellos individuos que presentan dificultades para la adquisición de conocimientos significativos, en tiempos distintos a los de la mayoría del alumnado, ocasionado por alguna discapacidad, déficit o problema de aprendizaje.

El problema central se ha detectado en comunidades de la sierra Hidalguense, principalmente en los municipios de Molango de Escamilla y Zacualtipán de Ángeles, donde los niños que cuentan con alguna Barrera de Aprendizaje, no son detectados en tiempo o no son atendidos de manera totalmente eficiente por parte de los Líderes de Educación Comunitaria o la institución en sí. Esto, principalmente a causa de la falta de conocimiento sobre los diferentes tipos de discapacidad, déficits o trastornos, que en ocasiones son relacionados con problemas de comportamiento, desmotivación escolar o incluso, los del núcleo familiar.

De igual manera, aunque no atribuible a los LEC, la escasa preparación psicológica y emocional para atender a este tipo de alumnos. Asimismo, la intervención por parte de los habitantes de la comunidad, específicamente de los padres de familia, no siempre es adecuada, ya que en muchas ocasiones el oscurantismo conceptual de la temática en cuestión, hace que persistan conductas discriminatorias para con esta población.

Situaciones que se complejizan aún más durante el periodo de confinamiento, consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19, cuestión que ha perjudicado al mundo entero en distintos ámbitos de la vida, como lo son el económico, el social, el emocional y por supuesto, el educativo, traducido en fenómenos como el rezago escolar, desmotivación escolar y en el peor de los casos, el excesivo retraso escolar, reprobación o incluso la deserción. En vista de que los estudiantes de escuelas comunitarias se atienden a distancia y únicamente dos veces a la semana en sus casas, como lo mencionamos en el marco contextual de este trabajo, su formación integral se ha perjudicado notablemente, sobre todo en los alumnos con Barreras de Aprendizaje, que han contado con tiempos y herramientas limitados.

Es así que la presente investigación busca recuperar, desde las perspectivas de los jóvenes líderes para la educación comunitaria (LEC) y de las madres de familia con hijos con BAS, aquellos elementos que perjudican o benefician los procesos de inclusión educativa, Es decir, ¿cómo le hacen para que estos sean posibles?, y ¿cómo, desde su experiencia, han podido atender las diversas situaciones para lograr la inclusión educativa?

## 2.2 Objetivos

### 2.2.1 General:

- Analizar los factores que inciden en la inclusión educativa de alumnos con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social e identificar los problemas que han enfrentado los Líderes de la Educación Comunitaria (LEC) y los padres<sup>3</sup> y madres de familia ubicados en dos regiones del estado de Hidalgo de los programas del Conafe.

### 2.2.2 Objetivos específicos:

- 1) Identificar los tipos de Barreras de Aprendizaje de Participación Social (BAPS) que predominan en las dos zonas de estudio, con la finalidad de conocer cómo han sido atendidas.
- 2) Indagar acerca de las estrategias que los LEC han utilizado para la atención educativa de los estudiantes con BAPS
- 3) Conocer de qué manera influyen los habitantes de la comunidad en la inclusión educativa de los estudiantes con BAPS.
- 4) Analizar las fortalezas y deficiencias del Proyecto de Inclusión Educativa del Conafe (Hidalgo), con el fin de rescatar las experiencias de los participantes.

### 2.2.3 Preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué tipo de BAPS predominan en las dos zonas de estudio y de qué manera han sido atendidas?
- 2) ¿Cuáles han sido las estrategias que han utilizado los LEC para atender a los estudiantes con BAPS?
- 3) ¿De qué manera influyen los habitantes de la comunidad en la inclusión educativa de los estudiantes con BAPS?

---

<sup>3</sup> Es importante mencionar que la intención inicial era lograr la participación de los padres y madres de familia, sin embargo la realidad investigativa, sólo permitió la participación de las madres de familia. Por esta razón en ocasiones incluimos a las dos figuras, por ejemplo, el instrumento se diseñó considerando la participación de uno u otro, incluso de ambos.

- 4) ¿De acuerdo con las experiencias de los participantes (LEC y P-MF) cuáles son las fortalezas y deficiencias del Proyecto de Inclusión Educativa del Conafe Hidalgo?

## 2.3 Justificación

La educación comunitaria ha sido, durante más de medio siglo, la única posibilidad de educación para muchos niños, niñas y adolescentes de las diferentes comunidades rurales del país, lo que ha representado un servicio único y benéfico para dichas zonas. Con este tipo de atención educativa, se ha asegurado que se cumpla, casi a cabalidad el Artículo Tercero Constitucional, mediante el que se garantiza el derecho a la educación de todo ciudadano mexicano. Sin embargo, la formación que reciben los niños de esas comunidades, dentro de esas escuelas, ha enfrentado muchas dificultades, entre ellas, la atención educativa a estudiantes con Barreras de Aprendizaje de Participación Social que, a pesar de ser atendidos por este tipo de escolaridad, la correcta inclusión de ellos a las escuelas de educación regular sigue siendo compleja, frenando, además, sus capacidades de manera integral.

En 2014, del total de discapacidades reportadas, dos concentran 42.4%; una es caminar, subir o bajar usando sus piernas y la otra, ver, aunque use lentes. Por otro lado, aprender, recordar o concentrarse, escuchar y mover o usar brazos o manos agrupan 36.4%; mientras que bañarse, vestirse o comer, así como problemas emocionales o mentales y hablar o comunicarse representan 21.2 % (INEGI, 2017. p. 28). Datos que representan un gran reto para lo que durante mucho tiempo se ubicó como educación especial, y que en la actualidad se pretende trabajar desde la educación regular, como parte de lo que hoy se conoce como inclusión educativa.

Muchos de los problemas de discapacidad son detectados gracias a la evidencia física que presentan los niños o niñas, pero en el caso de ciertos déficits o trastornos de tipo cognitivo, el proceso es mucho más complejo. Justo por esa razón es común que se confundan con otro problema. En la mayoría de las ocasiones, son comportamentales o relacionados con el sistema familiar. Del mismo modo, la población que habita dentro de regiones rurales, puede no tener recursos económicos suficientes para atender de

manera adecuada las necesidades médicas de los mismos o simplemente, en esos contextos no se ubica ese tipo de servicio.

Desde 1999, el Consejo Nacional de Fomento Educativo ha impulsado una serie de acciones encaminadas a la atención de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a fin de integrarlos plenamente en las aulas de educación comunitaria (Conafe, 2010). Asimismo, de acuerdo con el INEGI (2017), poco más de ciento sesenta y seis mil novecientas sesenta y cinco personas en Hidalgo, tienen algún tipo de discapacidad, de los tres millones ochenta y dos mil ochocientos cuarenta y un habitantes que residen en el estado, lo que representa el 5.41% de su población. Ahora, si se toma en cuenta que una cantidad importante de la población hidalguense es atendida por el servicio que brinda el Conafe, se deduce que hay cientos de alumnos que cuentan con algún tipo de discapacidad y que son partícipes del servicio educativo que otorga esta institución.

De acuerdo con los datos que aporta la Secretaría de Economía, a través de su plataforma Data México (2020a), la población en Molango de Escamilla, para 2020, fue de 11,578 habitantes, de los cuales, 977 tienen alguna discapacidad, 1,874 con limitación, y 138 con alguna condición mental, mientras que, para Zacualtipán de Ángeles, la población fue de 38,155 habitantes, en el mismo periodo, 1,825 con discapacidad, 3,990 con limitantes, y 378 con problemas mentales (Data México, 2020b).

Aunque la forma de atender a estos alumnos se rige por proyectos fijos, la realidad es que sigue siendo una tarea inconclusa, que se manifiesta de diferentes maneras dependiendo de la región de la que se trate, tornándose imprecisa. Una de las consecuencias de que la atención sea desigual es atribuible a que existe un gran desconocimiento de estrategias que potencien las habilidades, capacidades intelectuales y sociales de estos alumnos.

Es por ello que resulta fundamental la realización de una investigación del tipo que se pretende en este proyecto, para que con sus resultados se ofrezca mayor información acerca del tema y se cuente con bases sólidas para la toma de decisiones orientadas a la mejora de las condiciones de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos que habitan en contextos de pobreza o marginación, mismos que se relacionan casi siempre a las



comunidades que atienden los servicios del Conafe y de manera particular, a alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Esto, mediante el desarrollo de una estrategia que sirva de apoyo para que los Líderes de Educación Comunitaria y que, con ello, sus comunidades cuenten con los aspectos en pro de la inclusión y atención educativa de los estudiantes mencionados.

Por tanto, la presente investigación tiene la intención detectar los principales problemas que se enfrentan para ofrecer atención educativa inclusiva de manera efectiva, a los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro de la Educación Comunitaria, particularmente, en los municipios mencionados. A su vez, se identificarán las estrategias que lleva a cabo actualmente el Conafe, mediante sus LEC, para ofrecer atención educativa a personas con discapacidad.

De igual manera, se detectará la influencia de la comunidad, en especial las madres de familia, en el tipo de inclusión que se da dentro de las aulas, cada uno de estos aspectos, estudiados desde la perspectiva que manifiesten los Líderes para la Educación Comunitaria, que de forma directa se hacen partícipes y observadores de conductas académicas y sociales, debido a la tarea docente que desempeñan, y hacen aportes continuamente al desarrollo integral del alumnado con estas características.

Por otro lado, es importante considera que los padres de familia, en este caso las madres, brindan un criterio concreto dentro del contexto familiar y desde lo que observan sobre los aspectos escolares, complementando con ello, la información teórica y experiencial del LEC, para enriquecer su práctica educativa en este ámbito. Aunque también es importante preguntarnos, ¿qué tanto contribuyen las madres y padres de familia en el desarrollo y educación integral de sus hijos con BAPS?

Finalmente y con base en los resultados, se estará en posibilidad de definir algunos criterios para enriquecer la propuesta pedagógica que ya tiene el Conafe en este campo temático, y aportar en la medida de lo posible, a la promoción de las conductas benéficas para la inclusión educativa de manera integral.

## Capítulo 3

### Estado de la cuestión.

Las investigaciones respecto a la inclusión educativa, enfocadas en personas con alguna discapacidad o Barrera de Aprendizaje son diversas, sobre todo en el último siglo. Esto puede ser atribuible a los decretos, convenios y normas generadas por los diferentes organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otras. De manera simultánea, se ha observado una disminución notoria de actos discriminatorios para con esta población. Sin embargo, en muchas ocasiones, todavía es posible identificar prácticas discriminatorias, incluso acciones forzadas en busca de la “integración” educativa, por lo que es necesario seguir fomentando la “tolerancia”, el respeto y la empatía hacia este tipo de personas.

Se reconoce que la inclusión educativa es una tarea compartida, en donde la responsabilidad recae, en primera instancia en los padres y madres de familia, y posteriormente, en el propio centro escolar. No obstante, la responsabilidad central está en el Sistema Educativo Nacional, ya que mediante éste se define el currículo y el papel que juegan cada uno de los actores educativos, como son, los directivos, docentes, padres de familia, incluso el mismo alumnado. Por ello, es de suma relevancia indicar que los factores que caracterizan a cada agente y sus propias prácticas, favorecen el cumplimiento de este propósito.

Con la finalidad de contar con información que permitan tener bases teóricas y metodológicas sobre la temática de interés, para desarrollar la presente investigación, resulta necesario realizar una revisión sobre diversas investigaciones que se han producido tanto en el ámbito internacional como nacional. En este sentido, este capítulo

incluye un informe respecto a los trabajos de investigación previos al desarrollo de esta tesis.

En la búsqueda de dicha información, se detectaron veintiún documentos, que posibilitan una mirada general acerca de la problemática y los elementos que la han conformado en un tiempo determinado. Es importante mencionar que hablaremos del proceso de conformación de la noción de inclusión educativa y cómo es que se llegó a la conceptualización como la conocemos hoy en día.

El periodo que comprende la revisión de la producción de los documentos revisados va del año 2017 hasta el 2020. Lo que asegura información reciente acerca del tema, y que sirve de respaldo para la elaboración de esta investigación. Con ello se demuestra que, a pesar de es un tema de mucha atención durante los últimos años del siglo pasado, sigue siendo un problema y tema vigente, que no ha llegado a tener una consolidación social, pedagógica, ni investigativa efectiva.

Los materiales revisados corresponden a artículos, capítulos de libros que son producto de investigaciones, tesis de maestría y documentos producidos por organismos nacionales e internacionales, como se agrupa en la siguiente tabla.

*Tabla 1.1 Fuentes consultadas para el Estado de la Cuestión*

| <b>Tipo</b>                    | <b>Cantidad</b> |
|--------------------------------|-----------------|
| Artículos en revistas          | 16              |
| Producciones de organizaciones | 2               |
| Tesis de maestría              | 2               |
| Capítulos de libro             | 1               |
| Total                          | 21              |

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 1.1, se encontraron dieciséis artículos en revistas indexadas, tales como, la Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, *Education Science*, la Revista Latinoamericana de

Educación Inclusiva. Es importante mencionar que la mayoría de estos provienen de la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, por ser una revista especializada en la temática. El libro consultado está en formato digital, editado por la Universidad Sergio Arboleda, Colombia. Por su parte, las tesis, para la obtención del grado de master o de maestría, corresponden a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es importante mencionar que éstas fueron las únicas universidades que registran trabajos relacionados con la temática que nos ocupa.

De las fuentes consultadas, sólo seis son nacionales y el resto son internacionales, principalmente de países sudamericanos, en los que destaca Cuba, Colombia y Ecuador, por su alto nivel investigativo dentro del área educativa, especialmente en la atención de personas con barreras de aprendizaje.

La metodología investigativa predominante fue la de tipo cualitativa, con 62%, seguida de la cuantitativa con 28.5% y por último, la de tipo mixto (9.5%). Es importante señalar que el predominio de los estudios cualitativos, por sobre los cuantitativos, se deba a que el tema de inclusión y las acciones en favor de ella, dependen en gran medida de los procesos realizados para ello y de las experiencias y opiniones que tienen los sujetos que son partícipes de ello. Es decir, que algunos trabajos exponen las perspectivas o percepciones que los sujetos tienen acerca de ella. No obstante, consideramos que es indispensable estudiar este fenómeno desde una visión holística y que la proporción de trabajos de este tipo es muy baja. Además de que otros estudios, de tipo metodológico y epistémico, han detectado que en ciencias sociales predomina la perspectiva cualitativa por sobre la cuantitativa (Robertt y Lisdero, 2016), quizá por considerar que ésta representa una metodología más sencilla.

La organización de los materiales está en función de tres campos problemáticos, que se fueron definiendo de acuerdo con los hallazgos en los materiales revisados. Así, dichos campos son: 1) Inclusión educativa para personas con discapacidad, 2) Papel de los docentes en la inclusión, 3) Participación social en la inclusión educativa. La agrupación temática ha permitido conocer distintos ejes del problema investigativo, aportan al análisis total de los resultados y sirven de base para la elaboración de la propuesta final

que se derivará de los resultados arrojados por esta investigación. Con esta revisión pretendemos responder las siguientes preguntas: ¿qué elementos considera la inclusión educativa?, ¿qué aspectos del contexto benefician o perjudican la inclusión educativa?, ¿qué función tienen los docentes dentro de la inclusión educativa?, todo ello orientado a los individuos con Barreras de Aprendizaje.

### *3.1 Inclusión educativa para personas con discapacidad.*

Una de las preguntas frecuentes para los investigadores de los procesos de inclusión educativa, en los distintos niveles educativos, ya sea desde la mira internacional, como desde la nacional, es si lo que se ha planteado hasta ahora, como son las categorías para abarcar las diferentes discapacidades o déficits, los tratamientos psicológicos, médicos o terapéuticos, las normas que deben cubrir las instituciones o la difusión de información, entre otros, han sido efectivos, suficiente y eficientes para atender las necesidades educativas de los estudiantes con Barreras de Aprendizaje.

En este sentido, Bea, Hartman y Wang (2020) identifican que la inclusión educativa no trata de ser lineal, en la que únicamente se solicitan o ejecutan las bases legislativas, sino que se dirigen a un proceso multifactorial, en el que el sistema educativo trata de hacer adaptaciones que respondan a las necesidades verdaderas de las personas con alguna barrera educativa. Igualmente, con base en la perspectiva histórica y los constructos recopilados acerca de la inclusión educativa, proponen algunas recomendaciones, tales como, que los centros escolares, los maestros, los proveedores de servicios y los padres de familia tienen la responsabilidad de conocer las disposiciones legales correspondientes a la discapacidad, además mencionan la pertinencia de que los parámetros de inclusión sean contextualizados. Es decir, que tengan adecuaciones nacionales, y no generales, como plantean los organismos internacionales o cuando se exportan de otros países.

Dicho trabajo se puede complementar con los planteamientos de Plancarte (2017), quien reconoce que la “inclusión educativa” y la “cultura inclusiva”, son condiciones que se deben cubrir bajo el lema: “Educación para Todos”, el cual propuso la UNESCO desde el año 2009, dejando de lado las posibles distinciones étnicas, de sexo, sociales, políticas, entre otras. Bajo esta condición, la educación inclusiva no solo se ve como un

compromiso legislativo o social, sino como una acción voluntaria de progreso para cada nación, enfocando su objetivo a: “dar una visión de la inclusión educativa, enfatizando una de las características relevantes a considerar para lograr que un centro escolar llegue a ser inclusivo, la cultura” (Plancarte, 2017, p. 213)

Dentro de sus planteamientos, refuerza el aspecto multifactorial, que considera una cultura escolar inclusiva dependiente de valores, creencias, reglas de la institución, personal que labora en ella, al alumnado, y a sus familias, incluso a las personas que viven en los alrededores. Todo ello para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes, a partir de la observación de las conductas manifestadas por todos estos actores. Por ejemplo, la comunicación entre docentes, “las prácticas del aula, las vivencias de los alumnos, las expectativas y dificultades de los padres, así como la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo” (García y Aldana, 2010 en Plancarte, 2017, p. 219).

En esta misma línea temática, Naranjo (2017) describe un trabajo realizado en Ecuador, tendiente a favorecer los procesos de inclusión educativa. Destaca que la accesibilidad a personas con discapacidad no se encuentra totalmente plena que, además, hay una necesidad de generar mayor concientización en los centros escolares, esto por medio de campañas, foros, talleres, simposios, etc., que deben ser difundidos. Aunado a ello, es importante que se consideren recursos tecnológicos adaptados para personas con discapacidad, demostrando que, en la mayoría de los casos, este porcentaje de la población no tiene acceso a ellos. De la misma manera, se recuerda la importancia de realizar adaptaciones curriculares y de estrategias didácticas, que aseguren el aprendizaje de todos los alumnos, no solo de unos cuantos o minorías.

En cuanto a las obligaciones gubernamentales o legislativas, que deben hacerse respecto a la inclusión educativa, autores como Soriano, Watkins y Ebersold (2017), desarrollaron un estudio cualitativo, a cargo del Departamento de Políticas de Derechos de los Ciudadanos y Asuntos Constitucionales, a solicitud de la Comisión de Peticiones de la Unión Europea, el cual fue preparado para examinar el tema de la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidades. El trabajo destaca un tema poco tratado dentro del área de la educación inclusiva. Se trata del papel de las organizaciones

en este proceso, específicamente de la Organización de las Naciones Unidas, que bajo ciertos protocolos solicita que los países trabajen en pro de reformas a las legislaciones nacionales que abarquen estas áreas. Por su parte, la UNESCO trata de asegurar la educación de calidad para todos, al intentar remover las barreras o límites de aprendizaje en ellos.

Para el caso de la UNICEF, el fundamento está en su trabajo por el acceso equitativo a la educación y al mismo tiempo, para la formulación de políticas a nivel nacional y regional en los países, pero dirige gran parte de su trabajo, directamente a los profesionales de la escuela y el centro educativo, así como, en organizaciones no gubernamentales (Soriano *et al.*, 2017). Por otro lado, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta mayores aportaciones cuantitativas, por ejemplo, resultados generales en términos de inversión, pero también en los académicos. Es decir, permite medir conocimientos básicos generales en los distintos niveles escolares, así como gobernanza, inclusión de las prácticas de los profesores, rendimiento y equidad.

Los autores colocan que los países están mostrando voluntad política para implementar políticas educativas inclusivas, según lo recomendado y apoyado por las principales organizaciones internacionales y europeas. Sin embargo, al mismo tiempo se enfrentan a desafíos relacionados con la implementación, como lo es la falta de recursos humanos, económicos y de infraestructura. Es evidente la necesidad de aumentar la capacidad de los sistemas educativos para proporcionar una educación de alta calidad para todos los alumnos. Desde ese entendido, se agrega que la posición de la Agencia Europea sobre los sistemas de educación inclusiva, deben de comprometerse a lo siguiente:

Todos los países europeos están comprometidos a trabajar para garantizar sistemas educativos más inclusivos. Lo hacen de diferentes formas, dependiendo de su pasado y contextos e historias actuales. Los sistemas educativos inclusivos se consideran un componente dentro de la aspiración más amplia de sociedades socialmente más inclusivas a la que todos los países deben alinearse, tanto ética como políticamente. La visión definitiva para la inclusión en los sistemas educativos es asegurar que todos los estudiantes de cualquier edad reciban información significativa, oportunidades educativas de alta

calidad en su comunidad local, junto con sus amigos y pares (Agencia Europea, 2015 *cit.* en Soriano *et al.*, 2017, p. 16).

La propuesta resultaría favorable si se considerara a nivel internacional, no obstante; los países latinos, también han respondido a la necesidad de adaptar sus sistemas educativos, pese a que se enfrentan a mayores dificultades sociales, económicas y contextuales. Por su parte, México ha desarrollado grandes aportes a la educación inclusiva, es el caso del Movimiento Tres Doce (2019), donde se menciona que el alumnado mexicano con alguna discapacidad ocupa un gran porcentaje dentro de las aulas, en todos los niveles que abarca el Sistema de Educación, y que es justo una de las angustias en este ámbito, el que haya un escaso número de personas con alguna Barrera de Aprendizaje los que tienen acceso a asistir a un centro escolar.

El Sistema Educativo de México todavía excluye a las personas con discapacidad de los beneficios de una educación accesible, de calidad y pertinente. Lo cual se hace presente en los indicadores educativos como el analfabetismo, la población sin escolaridad, o la baja asistencia escolar en grados como el medio superior y superior, y esto facilita la observación de los contrastes que existen en el ejercicio del derecho a la educación, y delimitan el camino que deben considerar las políticas públicas para lograr la inclusión, la igualdad y la no discriminación en ese ámbito. (Movimiento Tres Doce, 2019, p.11)

Dicha organización analiza la situación actual en el país, lo que hace notar las deficiencias que siguen existiendo con respecto a la atención esencialmente educativa de personas con alguna discapacidad. Se retoman números que demuestran las dificultades sociales, económicas (contextuales generales) a las que se enfrenta este tipo de población, como es una economía baja, media baja, la pertenencia a comunidades rurales o indígenas, lo que da menores posibilidades de ingresar a educación de “excelencia” como lo afirma la Ley máxima, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

De la misma manera que Soriano *et al.*, (2017), el Movimiento Tres Doce menciona la importancia del apoyo que ofrecen diversas instancias públicas, tales como, los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER), la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), así como el Instituto



Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con su Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y el mismo Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); y además, agrega:

La toma de conciencia junto con la capacitación tanto de alumnos, como maestros, padres de familia y directivos de las escuelas serán fundamentales para lograr la inclusión Educativa. Alcanzar la meta de tener al menos una escuela accesible e inclusiva por municipio en México, más una Universidad accesible e Inclusiva por cada ciudad mayor a 500,000 habitantes es perfectamente viable, tomando en consideración los avances de muchas instituciones educativas en infraestructura actual y canalizando los recursos presupuestales para ello. Debemos continuar trabajando juntos Gobierno Federal y la sociedad civil a fin de encontrar mejores respuestas y soluciones a las necesidades educativas y nuestra sociedad continúe integrándose a este movimiento mundial (Movimiento Tres Doce, 2019, p. 14).

Por otro lado, Amaro (2018), en su tesis para obtener el grado de maestría, presenta un panorama más amplio de la situación actual de dicho fenómeno en el contexto internacional, y de manera específica, en México. Señala la importancia de mirar a la inclusión como un asunto personal y que está relacionado con contextos particulares, mencionando que:

...la inclusión educativa si bien es un proceso que se da en la mayoría de los espacios escolares y centros educativos en México y el mundo, se vive diferente en cada escuela y persona involucrada en el mismo. Cada caso de inclusión educativa de personas con discapacidad física tiene características distintas y un desarrollo específico que puede conjuntarse en una serie de experiencias generales. Es de gran relevancia conocer de forma personal el desarrollo de cada persona a través de su proceso de escolarización, lo que permite conformar trayectorias individuales (Amaro, 2018, p.113).

La aportación de la autora aclara que, pese a que hay cientos de personas compartiendo una misma Barrera de Aprendizaje, sus características son distintas, por lo que se vuelve una situación particular de uno caso a otro. Lamentablemente, como afirma la autora, el modelo médico-rehabilitador es el que asume la mayor responsabilidad para su atención, sobre todo cuando es el primer contacto con una persona con discapacidad física. Pese a ello, la percepción que mantienen sobre las personas con barreras de aprendizaje está

lejos de considerar como personas “incapacitadas”, reconociendo su discapacidad como un límite parcial. En el trabajo se descubre que hay una mínima parte de personas con discapacidad que logran culminar sus estudios universitarios, aun cuando el número de ellos se concentra en niveles básicos de educación, que abarca un gran número alumnos matriculado con estas características.

Una de las áreas con mayor oportunidad para la disminución de actos discriminatorios, es sin duda la social, que, aún con el incremento en la difusión de información sobre el tema, los prejuicios predominan, manifestándose como uno de los retos más frecuentes. La autora agrega que las “políticas se convierten en legislación, reglamentación y normatividad para llevar a cabo dicho proceso. Además, son generadoras de ideología y cultura, lo que permite cambios en las formas de pensar y de actuar” (Amaro, 2018, p. 190). A lo que agrega:

...la inclusión educativa se puede visualizar como un proceso inacabado, hay avances considerables, pero es visible la necesidad de espacios, personas y organismos que trabajen de forma permanente para lograr el acceso a todo y para todos. Hablar de inclusión, es hablar de un proceso prolongado que se vive de forma particular y requiere de un diagnóstico personalizado y seguimiento permanente cuando se trata de personas con discapacidad física, ya que tal como se relata en las trayectorias de cada uno de los casos de estudio, son muchos los factores, que se ponen en juego para optimizar este proceso de inclusión (Amaro, 2018, p.190).

Lo dicho por Amaro (2018), se asemeja a las recomendaciones que realiza Plancarte (2017):

...el camino hacia la inclusión educativa implica un proceso en el cual cada país ha de recorrerlo de acuerdo a sus posibilidades. Se reconoce que un cambio no puede ser rápido y radical, sobre todo en aquellos países en donde las economías, políticas y culturas no han hecho valer el derecho a la educación de todos, o en aquellos, en los que su economía es tan deficiente que tienen otras prioridades, como la salud y la alimentación (p.223).

Por su parte, García Cedillo (2018) menciona que los sistemas educativos enfrentan el reto de “implementar políticas públicas que garanticen una educación de calidad para todos sus alumnos, independientemente de las características personales o sociales que

presentan. Una forma actual de enfrentar este reto consiste en basarse en evidencias para el diseño de dichas políticas” (p.49).

El autor hace una diferenciación entre integración e inclusión educativa, además de que las subdivide en moderada y radical. Los apoyos desde las USAER corresponden a un área encargada, a nivel nacional, de apoyar a las instituciones educativas y al alumnado con Barreras de aprendizaje. Aunque se sabe que para los alumnos con discapacidades muy severas se dispone de los CAM (Centro de Atención Múltiple). De igual manera, presenta, en términos generales, un análisis acerca de la Reforma Educativa que se realizó a inicios de la segunda década del siglo XXI (2012-2018) en el país, donde concluye lo siguiente:

La propuesta de la SEP no se relaciona con la educación inclusiva, sino con la integración educativa, pues está dirigida a un segmento muy particular de alumnos y pone como requisito que en las escuelas haya atención del personal de educación especial. Lo que propone la SEP es lo que se ha estado haciendo en el país desde hace mucho tiempo. Lo cierto es que no parece una propuesta derivada del interés por atender con calidad a los niños provenientes de grupos en condición de vulnerabilidad. La SEP procede como si no se contara con más de veinte años de experiencia, con miles de niñas y niños integrados en sus escuelas, con miles de profesionales de educación regular y especial trabajando cotidianamente para lograr la integración/inclusión de estos alumnos. No se consultó la evidencia y no hay indicios de que se haya consultado a maestros, personal de educación especial, directivos, padres de familia, alumnos integrados (García Cedillo, 2018, p. 57).

Contrario a muchos autores o aportaciones mexicanas, García Cedillo (2018) hace una crítica a las autoridades y las medidas que se llevan a cabo a partir de esta reforma, puesto que ésta puede traer consecuencias, no totalmente positivas para el sistema, llevando consigo otro fenómeno, al encontrarse en un círculo de vulnerabilidad, orillando en el peor de los casos, a la deserción escolar.

Para que se dé la inclusión educativa, habría que partir de un cambio de perspectiva, aceptando que no sólo se trata de integrar a las personas con discapacidad dentro de un aula de educación regular, sino que también son necesarias las adecuaciones físicas, curriculares, didácticas y sociales, para que la atención sea verdaderamente efectiva,

dando apertura a acciones de refuerzo que aporten significativamente, como lo son la tutoría, modelamiento, trabajo colaborativo y apoyo constante por parte de especialistas. Asimismo, es importante reconocer que las instituciones y organizaciones gubernamentales tienen un papel fundamental para el desarrollo de proyectos y estrategias que beneficien la inclusión de personas con Barreras de Aprendizaje, brindando las herramientas, condiciones apropiadas en las instalaciones y en el caso particular, de las escuelas, disponer de recursos suficientes que permitan cubrir las necesidades educativas de cada alumno.

### *3.2 Papel de los docentes en la inclusión.*

La inclusión educativa dentro de las aulas depende en gran medida de los docentes, aunque ciertamente, no es responsabilidad absoluta de ellos, ya que son parte de los elementos más esenciales para la difusión del respeto a la diversidad. Por ello, debe contar con una formación inicial integral, que incluya conocimientos vastos referentes a las diferentes Barreras de Aprendizaje y diversidad cultural, pero también de sus valores, aptitudes y competencias, que fortalezcan las conductas de equidad en su salón de clases. Del mismo modo, se analizan los factores que influyen en la posible motivación o actitudes de los docentes, para con sus alumnos, pero que provienen de la institución en la que laboran.

Moreno, López, Carnicero, Garrote y Sánchez (2017), en su escrito: *Teachers' perception on the Inclusion of students with disabilities in the regular education classroom in Ecuador*, descubren que la mayoría de los docentes han tenido alumnos con discapacidad, predominando las psíquicas, seguidas de las sensoriales y, finalmente, las discapacidades físicas. Aunado a ello, las barreras más destacables dentro del contexto fueron de tipo arquitectónicas, junto con los problemas relacionados con la integración y la inclusión con el resto de alumnos, es decir, se complejiza fomentar la sociabilidad dentro de la comunidad escolar.

El estudio de Moreno et al. (2017) denota la frecuencia con la que los docentes se enfrentan a Barreras de Aprendizaje. Sin embargo, es común que muchos de ellos no utilicen estrategias inclusivas, sino de integración o tolerancia, tomando acciones como la flexibilidad de tiempos, pero dejan de lado una manera eficiente para que adquieran

conocimientos y desarrollen sus capacidades integrales. Esto, pese a que; al menos desde el contexto ecuatoriano se han brindado mayores herramientas formativas con respecto al tema.

Del mismo modo, Hurtado, Mendoza y Viejó (2019) dan una segunda percepción ecuatoriana, en relación al tema. Mencionan la importancia de la preparación docente, guiada por la atención a la diversidad, donde sin duda, un aspecto significativo es el nivel de relación que hay entre los conocimientos teóricos y los de la práctica pedagógica. Para la que, además, se deben tomar en cuenta los criterios de fundamentación de la formación para la educación inclusiva, los cuales, de acuerdo con los autores, fueron planteados por Ricoy en 2018. Dichos planteamientos van desde la Pedagogía de la complejidad, las perspectivas constructivistas, el desarrollo integrado, la enseñanza adaptativa, las adaptaciones curriculares, la red de apoyos y colaboraciones, las escuelas como centro de mejora, la diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación (Hurtado *et al.*, 2019).

Desde la revisión sobre las perspectivas de inclusión, dentro del contexto de América Latina, y sobre las principales normativas que respaldan la educación para todos, en este apartado se toma como referente de análisis contextual a Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y México, en donde se visualiza que para este último país, “la formación inicial docente da mayor prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico y la práctica no siempre se realiza en escuelas con enfoque inclusivo” (Flores, García y Romero, 2017 en Hurtado *et al.*, 2019, p. 107).

Se identificó también que, Molina-Bernal (2018) apoya la idea de que se necesitan bases de formación profesional, encaminadas al desarrollo de actitudes inclusivas, con docentes que, además de dominar los contenidos planteados por los programas, deben tener herramientas y estrategias que faciliten su impartición, y sepan reconocer las necesidades de su alumnado, tal como lo plantea el autor:

...las nuevas políticas educativas han presionado fuertemente en la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, a modo de promover comunidades educativas inclusivas. Así, se plantea que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje e involucrarse con

temas relacionados como las necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión (Molina-Bernal, 2018, p.128).

La autora cree fielmente, en que los futuros docentes deben tener conocimientos teóricos sobre los temas que tendrá la responsabilidad de impartir, pero en esa misma medida, acerca de la diversidad en las aulas y de cómo hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas que aseguren la comprensión y una adquisición de aprendizajes significativos en todos sus estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales.

Dichas reflexiones se ven apoyadas por Jherania Rivero (2017), quien, en primera instancia, ubica a la inclusión como un medio para asegurar el derecho a la educación de todos. Entonces, el aula se tiene que convertir en un contexto lleno de valores, sobre todo el respeto a la diversidad, aunque para su atención se tengan que hacer adaptaciones, ya sean curriculares, metodológicos, didácticos o infraestructurales y materiales. Respecto al papel del docente, lo coloca como principal promotor de la inclusión educativa, donde por supuesto, son importantes los conocimientos teóricos acerca de las diferentes barreras de aprendizaje, pero también lo son sus valores éticos y el que sea capaz de reflexionar ante su ambiente.

A diferencia de la mayoría de los autores, Rivero (2017) manifiesta la importancia de que las personas que se dediquen a la inclusión educativa deben contar con una formación inicial, que se sustente en conocimientos vastos dentro del área educativa, que identifique todos aquellos aspectos relacionados con la diversidad y los mecanismos que posibilitan su reconocimiento, pero también señala que este proceso de preparación debe apoyarse de una formación continua. Es decir, los docentes tienen la obligación de estar en constante actualización, en tanto que sus conocimientos no deben limitarse a los obtenidos en su formación universitaria o en cursos preliminares de preparación. Además, tienen la obligación de hacer un análisis de su práctica y buscar siempre orientarla hacia la mejora.

Por otro lado, Cynthia Duk, Tatiana Cisternas y Liliana Ramos (2019), desde el contexto chileno, reflexionan sobre el papel del profesorado, como parte de la inclusión educativa. Paralelamente, abordan el papel de los directivos y en general, del centro escolar, en el

que su pedagogía debe ser enfocada en la atención de las necesidades educativas de cada estudiante, desde las bases legislativas y desde la visión del respeto a la diversidad como un punto de partida a sociedades más progresivas.

Desde el punto de vista de estas autoras, los maestros deben contar con un perfil profesional que posibilite cubrir los objetivos de la educación inclusiva, para lo que recuperan las actitudes, creencias, conocimientos y habilidades planteadas por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2012), donde se destaca:

- a) ...respetar la diversidad de todos los estudiantes, en tanto ésta es un recurso y un valor educativo;
- b) favorecer a todos los estudiantes, con altas expectativas para todos ellos;
- c) Trabajar colaborativamente;
- d) Desarrollo y aprendizaje permanente del docente para abordar los desafíos de la enseñanza (Duk *et al.*, 2019, p. 100).

Así pues, las autoras destacan que los docentes necesitan de un pensamiento crítico-reflexivo para la implementación de un aula inclusiva, que incluya estrategias que consideren la participación de todo el alumnado, sin que se deje a nadie fuera o que se excluya a “cierto número” o “tipo de alumno” a causa de sus diferencias. Es decir, que el profesorado no sólo debe identificar las diferencias en su alumnado sino que debe buscar su reconocimiento para aprovecharlas dentro del aula. Desde estos planteamientos, el propósito es generar contextos inclusivos dentro del aula, apoyados de herramientas y de la colaboración de todos los agentes educativos, de manera que potencien las habilidades de los estudiantes.

De la misma manera, Mora (2019) aborda factores como la actitud, que intervienen de forma directa en las acciones de los docentes para con sus alumnos, especialmente los que cuentan con alguna discapacidad. Desde esa línea, afirma:

La actitud se concibe como un factor que influye en los comportamientos de los docentes y por ende en el desarrollo de sus labores dentro de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, que favorecen o desfavorecen las dinámicas de clase y las posibilidades de los estudiantes de permanecer dentro de la vida escolar (Mora, 2019, p. 21).

Este elemento se vuelve primordial para generar ambientes armónicos que funjan como bases para la disminución de actitudes discriminatorias dentro del aula, debido a que está sujeta a la serie de valores ético-morales, pero igualmente por el interés en la temática.

Por su parte, Sevilla, Martín y Jenaro (2018) sostienen que las actitudes dependen en gran medida de la relevancia que se da socialmente al tema, en este caso, a la inclusión educativa de Estudiantes con Barreras de Aprendizaje. “En otras palabras, en la medida que la sociedad demande una mejor atención para todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales, el profesor adquirirá mayor compromiso con esta tarea” (Sevilla *et al.*, 2018, p. 121).

Al dar cuenta a la sociedad de que la diversidad, en sus diferentes facetas, es lo verdaderamente “normal”, disminuirían las visiones de aceptación y de tolerancia, pues al adoptarlos como formas de “integración”, estamos aceptando que vivir con algún tipo de discapacidad es un “problema” que afecta a quien lo padece, pero que además, se vuelve un problema para quienes lo rodeamos, pero que bajo ese entendido, no queda otro camino más que acceder a su convivencia con nosotros.

Es así que González y Triana (2018) señalan que existen otros factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes, como son, su pensamiento, valores y emociones; además de que el mismo contexto puede ofrecer un cúmulo de posibilidades o en su defecto, se construyen a través de la socialización con otros, la cual puede ser de manera positiva o negativa.

Hay cientos de factores extrínsecos a las condiciones donde se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje que, de la misma manera, inciden en la efectiva o deficiente atención que se da a estos alumnos por parte de sus maestros. Las actitudes están sujetas a otros tantos elementos, por ejemplo, si los salones de clase cuentan o no con el material necesario, si los espacios escolares están o no equipados o si los docentes cuentan con la capacitación básica para la atención de alumnos con discapacidad, esto se verá reflejado en las carentes actitudes afectivas profesionales. En particular, los autores se refieren al caso mexicano:



Los profesores, especialmente los que trabajan en instituciones públicas, tienen múltiples responsabilidades y se ven enfrentados a la "masificación" de la educación, marcada por grupos muy grandes a cargo de un solo docente o, lo que es peor, por la existencia de un único profesor para varios grupos, lo que dificulta brindar una adecuada atención a los que presentan NEE (González y Triana, 2018, pp. 213-214).

El hecho de que las responsabilidades administrativas y logísticas tengan más peso para el Sistema Educativo Mexicano, sumado a la gran cantidad de alumnos que componen la matrícula atendida en cada ciclo escolar, por docente, resta tiempo para ofrecer una educación de calidad e impide que se logren de manera satisfactoria los objetivos académicos y que estos se centren sólo en unos cuantos.

Aspectos que coinciden con los hallazgos de Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017), quienes prueban que los docentes de distintas instituciones encuentran dificultades para adaptar la estructura horaria a las necesidades y características del grupo. Lo mismo que con los espacios adaptados a las necesidades educativas de todos. Pese a la participación activa y positiva de los mismos, fallas como la poca flexibilización del horario para atender a la diversidad de discentes, puede ser una traba importante para que la inclusión educativa se concrete.

Es así que el contexto se vuelve potenciador u obstaculizador de la inclusión educativa, sobre todo porque retoma valores que intervienen en la disminución de actos discriminatorios a través de sus diferentes agentes educativos, desde los académicos hasta los administrativos. Con respecto a esto, los autores mencionan:

Entre las características del contexto escolar que se deben evaluar se encontraría: la tipología y diversidad de alumnado escolarizado, el tipo de centro, el tamaño del mismo, la localización geográfica, la implicación de las familias en los procesos desarrollados y los recursos internos y externos disponibles. Se comprueba entonces que el contexto escolar es una variable que tiene influencia en la totalidad del proceso educativo, tanto en las dinámicas comunes para todo el centro como en la atención individual y personificada para cada uno de los discentes. (Arnaiz *et al.*, 2017, p.197)

La idea es concordante con un estudio posterior, realizado por Escarbajal, Corbalán y Orteso (2020), quienes colocan a la escuela como un lugar donde obligatoriamente se debe fomentar la inclusión educativa de todos sus alumnos, a partir de asumir ciertos

valores o principios, como tomar en cuenta las necesidades que en ese momento tiene el contexto, motivar a los trabajadores de la educación a la conciencia sobre la necesidad de hacer evaluación para incrementar la calidad, y por supuesto, establecer las condiciones necesarias. Es decir, condiciones de infraestructura, metodológicas, didácticas y materiales, para que todo el alumnado logre los objetivos en cuestión al aprendizaje y de desarrollo social (Escarbajal *et al.*, 2020).

La mayor responsabilidad recae en el centro escolar, que sin duda construye los ambientes de aprendizaje inclusivos con ayuda de su profesorado, quienes deben ser evaluados constantemente. Tal como lo aseguran Escarbajal *et al.* (2020, p. 378), “Invertir en políticas de concientización sobre la diversidad y la importancia de la educación, ayudará a generar profesionales con mayores niveles de implicación a la hora de desempeñar su labor”.

Asimismo, se confirma que los docentes aún deben mejorar su praxis para lograr abarcar las necesidades educativas de sus estudiantes, no solo una parte de ellos. La atención también tiene que ver con la construcción de Ambientes Educativos que permitan visualizar y respetar las diferencias entre pares, aunque, como asegura Rodolfo Cruz (2018), en diversas ocasiones los docentes confunden “atención igualitaria” con “atención equitativa”, generando ciertos conflictos en el profesorado, al probablemente regresar a la integración, donde la atención del alumnado sigue siendo separada, se asignan estrategias a cada uno con la creencia de responder a sus necesidades, pero lo que al mismo tiempo, complejiza observar y aprender de la diversidad.

...pues si se considera que más que homogeneizar el espacio escolar, debo equiparar las oportunidades y hacerlas más bien equivalentes ¿cuál es el punto medio de dicho ejercicio? ¿En qué momento los procesos de diferenciación que se realizan permiten atender a la diversidad? y ¿hasta qué punto se retorna a otro tipo de violencia simbólica? (Cruz, 2018, p.51-52).

Para finalizar este apartado, es importante señalar que, aunque se sabe que la actitud es un detonador importante para la existencia de las prácticas inclusivas, ciertamente no es el único ámbito que se debe ocupar de esta tarea. A ello se suma que la cobertura para con esta población sigue siendo limitada, denotando la incapacidad que tiene la

escuela para con el sustento de sus necesidades, que la asignación institucional de profesionales de la Educación Especial es deficiente, que la infraestructura no tiene espacios adecuados y que el currículo es generalizado, ignorando a las personas con Barreras de Aprendizaje.

Las instituciones educativas que forman a los futuros docentes, también deben asumir parte de la responsabilidad; los contenidos que imparten tienen que estar orientados al reconocimiento de la diversidad que, a su vez, faculta a sus estudiantes a enfrentarse a distintos ambientes de trabajo, contextos, culturas, etcétera. Es responsabilidad de los profesores y de las instituciones en donde laboran, apoyar una constante actualización, denominada “formación continua”, que renueva sus conocimientos y los capacita para atender a las nuevas generaciones, con base en las necesidades educativas, no sólo de tipo especial sino en una atención de calidad.

### *3.3 Participación social en la inclusión educativa*

Los progresos que hay dentro de la inclusión educativa, dependen en gran medida del contexto y los habitantes de las regiones en donde se encuentre el centro educativo, así como de las actitudes, costumbres y las creencias que comparten, entre las diversas figuras educativas, desde los alumnos, docentes, directivos, operativos, hasta los padres de familia. Por lo que es necesario reconocer, aunque no de forma generalizable, que es en los contextos más vulnerables y marginados donde se encuentran las mayores conductas discriminatorias, lo cual resulta complejo erradicar.

De acuerdo con la premisa anterior, Aguiar, Demothenes y Campos (2020) estudian la incidencia de los padres de familia dentro del proceso de inclusión socioeducativa, mediante la construcción de relaciones entre familia-escuela y comunidad como principales agentes de esta tarea, específicamente al hablar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. El gran predominio se debe a que la familia es la institución núcleo del desarrollo de todo ser humano, haciendo que salgan a flote las motivaciones y muestra hábitos o conductas que pueden manifestar su posible comportamiento social en el exterior; a su vez, es la sociedad la que determina el tipo de familia, moldeando con ayuda de la reproducción social que se construye en acciones

cotidianas e intencionadas de los mismos padres de familia o en general, personas adultas.

Es así que se vuelve importante la participación de toda la comunidad educativa para lograr la instauración de centros educativos inclusivos, tal como indica Gayle:

Avanzar hacia una escuela inclusiva, necesariamente nos lleva a aumentar la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y de las distintas administraciones, aportando cada cual lo mejor de sí: colaboración, compromiso, respeto, recursos, apoyos, información y formación (Gayle, 2014, como se cita en Aguilar *et al.*, 2020, p. 127)

Hoy en día todos los centros educativos buscan constantemente una mayor participación familiar en la enseñanza de sus hijos, aún más cuando cuentan con alguna discapacidad, para lo que se desarrollan una serie de estrategias, modelos, herramientas que lo posibiliten; sin embargo, son notorias las deficiencias que no han permitido la inclusión socioeducativa en su totalidad. Para lo que se requiere, de acuerdo con los autores, “políticas inclusivas, crear culturas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, ampliando las líneas de investigación, evaluando la participación y las relaciones familia-escuela para determinar su repercusión en el aprendizaje, en la implicación y participación en la comunidad” (Aguilar *et al.* 2020, p.130)

De igual forma, López Márquez (2017) resalta que es precisamente en México donde puede observarse claramente la influencia o participación de los padres y comunidad, en los procesos educativos de cada niño, debido a que, en este país, la educación de los infantes radica principalmente en las familias, sobre todo al enfatizar la inclusión educativa de aquellos que cuentan con alguna Barrera de Aprendizaje. Es así que se coloca como

...la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria [...] La vinculación de los padres mejora el resultado en el aprovechamiento académico de los niños, al igual que su conducta y actitud hacia la escuela; además, esto conduce a mejorar las instituciones, mejorar la calidad en la educación pero, sobre todo, a lograr la integración e inclusión educativa de alumnos con discapacidad (López Márquez, 2017, p.113)

Pero los vínculos pacíficos e inclusivos no solo se transmiten de padres a hijos, sino que como agrega la autora, deben ser visibles y transmisibles a partir de las relaciones entre profesores-padres de familia y padre de familia-padre de familia. Es decir, se convierte en redes de respeto que, a su vez, serán reproducidas por los alumnos. De ahí la importancia de que cada institución, desarrolle estrategias donde sea posible compartir las diferencias de las familias que componen su centro escolar, favoreciendo el reconocimiento a la diversidad y la participación activa de todos los agentes.

Desde luego, las interacciones sociales dentro de las instituciones educativas juegan un papel fundamental, desde el momento en que transmiten y refuerzan determinados comportamientos y actitudes. De acuerdo con Valdés, Guerra y Camargo (2020), la idea de que los estudiantes actuarán de ciertos modos al estar en contacto con sus compañeros de clase, maestros, directivos, entre otros, estarían en posibilidad de actuar de manera similar, entonces, si se ve rodeado de personas que se dirigen en la línea del respeto, reproducen lo mismo, beneficiando las relaciones humanas dentro del centro escolar. En tanto, se propone:

...adaptar la instrucción y proporcionarles apoyo a todos los estudiantes, de modo que profesores ordinarios y profesores de apoyo trabajen conjuntamente y coordinadamente dentro del contexto natural del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características de los alumnos (Valdés *et al.*, 2020, p.88).

Parte de estas interacciones pueden afectarse por el contexto, los ideales, las creencias, costumbres tanto del alumnado, sus familias, como de los docentes, incluso los aspectos curriculares que ayuden en la erradicación de posturas con fines discriminatorios. La tarea se convierte en una responsabilidad compartida, sobre todo de los adultos, aplicando el dicho de “Predicar con el ejemplo”.

Desde luego, las manifestaciones de exclusión, provenientes de la comunidad donde se desenvuelven los centros educativos, condicionan las formas de comportamiento para ciertos sectores de la población que radica dentro de ellos. Por ello, es importante que la masificación de información verídica y respetuosa sobre las Barreras de Aprendizaje, sea cada vez más de alto alcance. En otras palabras, que llegue a todo tipo de población,

además de que sean las propias escuelas las que propongan la participación de los padres de familia y de la comunidad en general. Participación que se vea reflejada en las actividades escolares, culturales y deportivas, ofertadas por la misma, puesto que favorecerá el reconocimiento de las diferencias individuales y la promoción de condiciones de equidad entre los asistentes.

### *3.4 Reflexiones generales sobre el Estado de la Cuestión.*

En el desarrollo de este capítulo, se pudo observar que las investigaciones referentes a la inclusión educativa se han intensificado durante el último siglo, sobre todo las que hablan de manera general de las características o elementos que debe cubrir la misma. En la actualidad se cuenta con aportaciones legislativas a nivel internacional y nacional, que han llevado a los diferentes sectores a descubrir elementos que sirvan de apoyo para una correcta atención de estas personas dentro de las aulas. Del mismo modo, identificamos que, en las fuentes consultadas, se tratan de esclarecer las diferencias entre la inclusión e integración, que, por mucho tiempo, se han empleado erróneamente como sinónimos, y que, hasta la fecha, siguen causando controversia y confusión. No obstante, se coloca a la integración como una fase para llegar a la inclusión, debido a que la última no solo considera el acceso de personas con alguna discapacidad a ambientes comunes, sino que pretende brindar las condiciones necesarias para que esto sea posible.

En lo que respecta al papel del docente en este proceso de inclusión, las investigaciones son diversas, destacando las que hablan de la formación inicial y continua, que contemplando las obligaciones de sus instituciones formadoras, pero también, las obligaciones que deben asumir los docentes al egresar de su formación inicial, la influencia que tienen sus valores y creencias, mismos que a su vez, influyen notablemente al momento de cumplir su papel de educador/a, transmitiendo parte de ello a sus alumnos y a los padres de familia, así como a sus colegas.

Desde el punto de vista de las organizaciones educativas gubernamentales, se pretende que salvaguarden la educación de excelencia y equitativa que corresponde a cada individuo, independientemente de sus características particulares. Aunque en la mayoría de países se han generado aportaciones significativas, muchos de ellos

latinoamericanos, se siguen presentando un sin fin de limitantes que han imposibilitado que se concrete y se vuelva una realidad tal inclusión. La falta de recursos y presupuesto sigue siendo el obstáculo más grande, seguido de la falta de atención a poblaciones rurales, indígenas y marginadas, así como los contenidos curriculares generalizados que, en otras palabras, obliga a todos los alumnos a adaptarse a un solo modo de enseñanza, ignorando sus necesidades educativas particulares.

También es posible visualizar que la investigación alrededor de las influencias sociales o la inclusión educativa dentro de las escuelas de población rural, es insuficiente. Como resultado de lo anterior, se cree que los datos planteados hasta el momento se encuentran incompletos, para lo que el presente trabajo busca aportar conocimiento que permita profundizar y complementar lo encontrado hasta el momento. Resulta imprescindible, que en el estudio que nos ocupa, se distingan la influencia de factores externos, como las creencias sociales de personas que habitan en las comunidades rurales a las que pertenecen los centros escolares, y el papel de sus docentes y sus formas de atención educativa.

## Capítulo 4.

### Metodología de investigación.

El motivo principal de este capítulo es presentar la delimitación metodológica que orienta la investigación planteada, esclarece el tipo de enfoque y diseño mediante los cuales se pudo obtener información que diera respuesta a las preguntas de investigación. Para con ello definir el proceso y los pasos que ayudarán al cumplimiento de los objetivos descritos.

De acuerdo con Cortés e Iglesias (2004, p. 8), la metodología es la “ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso”. De forma más exacta, la metodología de la investigación brinda las herramientas necesarias, para que el investigador realice el estudio que pretende, y que sea encaminado dentro de la línea del método científico o más bien desde una perspectiva científico-académica, para lograr que los propósitos sean cubiertos y totalmente funcionales.

El objeto de estudio se puede definir como “el proceso de Investigación Científica, el cual está conformado por toda una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí (Cortés e Iglesias, 2004, p.8)

La existencia de la metodología de la investigación y su importancia, reside en la sistematización de los pasos que dirigen el transcurso en sí, pues esto evitará que se origine un desfase, por ende, errores en los resultados obtenidos al final del proyecto. Así mismo, delimita el tipo de enfoque que debe tomar la investigación, encauzada principalmente en las metas y el análisis del contexto en donde se desarrollará la misma. Además, funge como “apoyo”, ya que mediante ella se puede verificar la claridad de los pasos concretados hasta el momento, y en caso de que haya imprecisiones, se puedan



crear las estrategias que ofrezcan un nuevo enfoque o simplemente precisiones acordes con los fines del estudio.

De esta manera, para obtener, identificar y definir los aspectos que influyen en la tarea de inclusión en los alumnos con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social, en contextos rurales y con vulnerabilidad socio-económica, la metodología de la presente investigación es de tipo cualitativa, se basa particularmente en un procedimiento inductivo, que comienza con el análisis de los hechos en sí, y explora en torno a ellos, los describe y luego, genera las perspectivas teóricas que dan sustento a la investigación. Por lo cual, los instrumentos de recolección de información no son estandarizados, sino que dicha recolección consiste en “obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.10), al igual que, las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.

Así mismo, este tipo de investigaciones consideran, de manera prioritaria, el contexto y las condiciones particulares en las que se desarrolla el fenómeno de estudio. Por ello, las herramientas con las que se cuenta facilitan que la recolección de datos sea flexible, “reconstruyendo fácilmente” la realidad, desde el punto de vista de todos los actores involucrados. Por lo que se considera relevante identificar las experiencias y las formas como los Líderes para la Educación Comunitaria afrontaron las situaciones relacionadas con la inclusión educativa, que fue lo más valioso y de mayor dificultad para ellos y cómo podría ser recuperado en los espacios y procesos de formación de estas figuras educativas.

## 4.1 Enfoque de investigación

Es común relacionar un paradigma con un enfoque y pese a sus similitudes, se diferencian entre sí, porque el enfoque puede considerarse como la orientación de una investigación, desde el planteamiento de éste hasta la solución del problema en cuestión, y que paralelamente se sustenta de un paradigma. Actualmente la ciencia ha decidido tener acercamientos con la ciencia, por medio de tres enfoques propuestos por Jürgen

Habermas (1993), que son el Empírico–Analítico, Histórico–Hermenéutico y el Crítico–social. El Empírico-Analítico, igualmente denominado positivista, y el Histórico-Hermenéutico, relacionada con el humanismo y constructivismo, han sido importantes para el estudio de las Ciencias Sociales, también llamadas “ciencias humanas”, existiendo una contradicción entre ambas.

Es decir, de acuerdo con Ricoy (2006), mientras que el positivismo, representado por Comte y Durkheim, coloca a los fines científicos, antes que los valores e ideas que los sujetos expresen o del contexto donde se desenvuelven y que además, convierte su visión del mundo en algo completamente neutral, para así garantizar explicaciones universales generalizables, la hermenéutica, representada por Gadamer, que también estudia la realidad, considera un conocimiento no neutral sino “relativo a los significados que le otorgan los sujetos, en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo” (Pérez Serrano, 1994, citado en Ricoy, 2006, p.17).

Es entendible que pese a que los propósitos de ambos paradigmas están dirigidos a conocer la realidad, el positivista pretende generalizar, desarrollando teorías que no se adaptan a un contexto particular, alimentada a sí misma, en la idea de que los elementos externos inciden en el modo de pensar de los sujetos (Cárcamo, 2005), en tanto, da más peso a la intencionalidad individual, con el reconocimiento de elementos internos subjetivos, de tal modo que está condicionado, ya no únicamente por los factores extrínsecos, sino más bien por los intrínsecos, que son observables a través de su relación con los otros, sus modos de comportarse, etcétera.

En el caso del paradigma crítico, mantiene un equilibrio entre las aportaciones de la investigación y la producción que de ella surge para la transformación, pretende que los sujetos involucrados se comprometan e impliquen en el proceso de investigación; como agrega Martínez Godínez (2013, p.7), el paradigma crítico “asume una visión democrática del conocimiento, por tanto el investigador y los sujetos de investigación comparten responsabilidades; subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica”. No se trata solo de estudiar,

predecir, entender o describir la realidad, sino que también está interesado en modificar aquellas conductas que considere interfieran negativamente en la sociedad.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, en este trabajo de investigación se opta por un enfoque de tipo hermenéutico, en el que predomina la perspectiva de los sujetos participantes, mediante un proceso interpretativo en el que la realidad se construye socialmente, con sentido intra e intersubjetivo. Como expone Ortiz (2015, p.18), este proceso “va mucho más allá de la sola contemplación y registro del acontecimiento, y busca mejor, analizarlo, interpretarlo y comprenderlo antes que explicarlo”. Por ello, la razón para elegir un enfoque de tipo cualitativo está relacionada con el objeto de estudio, que pretende dar a conocer y comprender de qué manera los LEC afrontan las situaciones para la inclusión educativa, cuáles son las estrategias docentes que utilizan y cuáles fueron sus vivencias en el aula, en el medio sociocultural donde fueron desarrolladas, así como, el papel de los agentes educativos involucrados en las funciones de inclusión, como aseguran Barrero, Bohórquez y Mejía (2011), describir y analizar “aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación, como opiniones, propósitos, motivaciones, comentarios, significados” (p.107).

Conocer la perspectiva docente (en este caso del Líder para la Educación Comunitaria) bajo este medio, es factible debido a que es uno de los principales agentes que participan en la Inclusión Educativa de estos estudiantes, que paralelamente, son observadores participantes de las conductas y creencias de los habitantes de esas comunidades, y a su vez, aplican el programa que rige los métodos de acción para los alumnos con Barreras de Aprendizaje.

## 4.2 Diseño de investigación

Indudablemente, los diseños de investigación son correspondientes a la metodología empleada y se traducen como una estrategia o plan que se ejecuta para la obtención de datos con fines investigativos, se utiliza “para analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular o para aportar evidencias respecto de los lineamientos de la investigación (si es que no se tienen hipótesis)” (Hernández-Sampieri *et al*, 2014, p.128). Desglosado específicamente en el planteamiento del problema y los

objetivos de la investigación, puesto que muestran las direcciones concretas para lograr cada uno de ellos.

Salgado (2007) considera que los diseños más comunes, desde el enfoque cualitativo, son los de teoría fundamentada, etnográficos, narrativos, de investigación-acción y fenomenológicos. Sin embargo, pese a tener objetivos diferentes, no hay diferencias marcadas de manera rígida, no existe una clara separación entre ellas, ya que la mayoría toma componentes de más de uno de estos, es decir, se yuxtaponen.

Para el cumplimiento del eje principal de este trabajo investigativo, se optó por utilizar un diseño de tipo fenomenológico, que de acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.*, (2014, p. 493) “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias”. El centro de este diseño cualitativo es identificar el sentido subjetivo que le dan los actores de la educación comunitaria a sus experiencias con las situaciones particulares respecto a la inclusión educativa. Según lo expresado por Husserl (1998, citado en Fuster, 2018), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos, pero a través de la experiencia.

Según lo descrito por Creswell (2013), Mertens (2010) y Álvarez-Gayou (2003) (como se cita en Hernández-Sampieri *et al.*, 2014, p. 494), el diseño fenomenológico se fundamenta en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

Los instrumentos más comunes para recolectar información bajo este diseño, van desde una entrevista, hasta relatos por escrito y orales de historias, reflexiones, vivencias de los participantes, por medio de éstas se hacen descripciones y análisis profundos, exhaustivos de lo recabado. Identificar las principales perspectivas de los participantes, relacionarlas con ejes que facilitan darles significado y comprenderlas de manera consciente con lo planteado teóricamente, es un distintivo particular de este diseño. Se busca escuchar a los participantes, para que a partir de su propia voz, se conozcan sus experiencias, sus perspectivas y sus necesidades, de modo que se entienda más profundamente la realidad en la que se desenvuelven y su relación e influencia dentro del fenómeno estudiado.

El diseño fenomenológico permitirá que se estudien las experiencias de Inclusión Educativa tanto de los Líderes como de las madres de familia con hijos que presenten Barreras de Aprendizaje, su relación con el contexto, las acciones que se ejecutan a favor de superar estas barreras y de más factores que influyen para la construcción de lazos escolares basados en el respeto a la diversidad.

### 4.3 Técnicas e instrumentos

Para este trabajo se utilizaron dos instrumentos, uno dirigido a los líderes de la educación comunitaria y otro a las madres de familia, los cuales corresponden a entrevistas semiestructuradas, con las que se permitió identificar los elementos que intervienen dentro de la inclusión educativa en alumnos con Barreras de Aprendizaje, de manera más profunda.

Lo anterior, considerando que la entrevista es un instrumento que pretende ser llevado a cabo como un diálogo coloquial, a fin de crear un canal de comunicación directa e interpersonal entre el investigador y los sujetos de estudio (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Las respuestas abiertas son favorables para obtener mayor información cualitativa que favorece el trabajo en cuestión. Además, permite al investigador empatizar con los participantes, de modo que la comunicación sea de manera efectiva. De acuerdo con lo planteado por Ruiz e Ispizúa (1989, en Tonon, 2008, p.50):

Utilizar entrevistas semi-estructuradas, se relaciona con el hecho de desarrollar un diseño flexible de investigación, contando con un nudo central, en el cual el sujeto ocupa el lugar protagónico. Es decir, poniendo el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno en el que ocurren, primando lo subjetivo de la conducta humana y la exploración del significado del actor.

La ventaja de utilizar este instrumento es que se muestra flexible todo el tiempo, es decir, se ajusta a las características del entrevistado, el contexto, las respuestas que se van arrojando durante el proceso, los tiempos para abordar cada categoría, el lenguaje, entre otras. De cierto modo, se reducen los formalismos, permite aclarar términos y evita ambigüedades, ya que, en ocasiones, estas representan una barrera para la comunicación. Es entonces, que la entrevista semiestructurada jugó un papel fundamental para este trabajo, puesto que no únicamente facilita la comprensión de experiencias en los LEC y contrastarla con lo dicho por las madres de familia, sino que también aporta en el análisis comportamental de los entrevistados, que suman como reforzador de lo que se conversa.

La entrevista organizada de modo más abierto, permitió ampliar las ideas que se sostienen con respecto al tema de inclusión, las opiniones diversas acerca de las intervenciones institucionales, comunitarias y docentes, al igual que de los materiales con los que se cuenta, así como su nivel en el favorecimiento de conductas positivas hacia la diversidad.

Resulta importante señalar que, para la construcción de los guiones de entrevista, se hizo una búsqueda de conceptos para ser valorados dentro de la investigación. Con base en la recuperación de categorías de diversos autores, se formularon preguntas que arrojaron información sobre las percepciones de ambos participantes, respecto a las Barreras de Aprendizaje para la Participación Social en la comunidad y particularmente, en la escuela.

Cada uno de los aspectos conceptuales que se colocan en la tabla, para construir las preguntas, corresponden a una categoría que juega un papel relevante dentro de la inclusión del individuo, ya sea desde el trabajo docente (estrategias y actitudes), los materiales y recursos (dentro de la comunidad), el apoyo institucional y académico (por

parte de las figuras del Conafe), así como la influencia de los habitantes de la comunidad. Por consiguiente, la tabla 4.1 constituye la base para la construcción del andamiaje conceptual, que sostiene, teóricamente, los elementos sobre los que se reflexionará en la etapa de análisis de los resultados de este trabajo.

Posterior al ejercicio de construcción de dicha tabla, se hizo un guion para ambas entrevistas. El primero, corresponde a los Líderes para la Educación Comunitaria (Anexo 1), que abarca categorías como formación del profesorado, percepciones docentes, estrategias de detección y atención, medios y recursos, participación de agentes educativos, con una cantidad de 15 preguntas abiertas y tres tipo cuestionario, El segundo dirigido a las madres de familia con hijos que presentan alguna BAPS (Anexo 2) con categorías como elementos de inclusión educativa, percepciones del líder comunitario, medios y recursos, participación de agentes educativos y elementos que interfieren en la inclusión con 17 preguntas abiertas y 2 de tipo cuestionario.

Para definir el contenido de dichos instrumentos, se realizó un ejercicio de análisis conceptual que consistió en identificar los aspectos generales que inciden en la inclusión educativa, desde niveles amplios de política educativa, hasta aspectos particulares de atención y participación educativa de los agentes, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2.1 Fundamento de entrevistas

| Teoría o autor y referencia  | Conceptos en juego                   | Preguntas   |
|--|--------------------------------------|---|
| Al optar por la Inclusión Educativa, debe reconocerse que el foco de <u>atención no son ciertos grupos de alumnos sino todos los estudiantes del grupo</u> (UNESCO y Ainscow y Booth (2005, en Mendoza, 2018, p.19).   | -Percepciones docentes               | 1.- De acuerdo con tu experiencia en el grupo, ¿cómo caracterizarías a tus alumnos? y ¿Cuáles considera que son sus fortalezas y sus debilidades?(LEC)              |
| La <u>inclusión se preocupa de identificar las barreras que limitan el acceso y permanencia</u> en la escuela, la participación y el aprendizaje y buscar la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas (UNESCO y Ainscow y Booth (2005, en Mendoza, 2018, p.19).  | -Estrategias de detección y atención | 2.- ¿Cómo identificas si un alumno presenta algún problema para asistir a la escuela o para su aprendizaje” y qué haces con ese alumno?(LEC)                        |
| Los <u>docentes son actores centrales en la promoción de la inclusión</u> , es así que sus creencias y actitudes respecto de la diversidad afectan las expectativas, el desempeño y bienestar emocional de los estudiantes (Morales, Sanhueza, Friz y Riquelme, 2017; Sanhueza, Granada y Bravo, 2012, en Gelber, Treviño, Escribano, González y Ortega 2019). | -Percepciones docentes               | 6.- ¿Consideras que todos los alumnos que tienes inscritos o que tuviste en tu grupo, deben terminar su educación básica? Explica las razones de tu respuesta (LEC) |
| La <u>inclusión educativa implica una transformación de los sistemas educativos y de la educación general</u> , que más allá de ser homogénea, encuentre bases en la diversidad, que contemple enfoques, currículo, sistemas de evaluación, formación de los docentes. (UNESCO y Ainscow y Booth, 2005, en Mendoza, 2018).                                     | Medios y recursos                    | 7. ¿Qué opinión tienes de los planes y programas de la educación comunitaria al momento de trabajarlos con tus alumnos? y ¿por qué? (LEC)                           |
| Inclusión como: una actitud que <u>engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad</u> (Cedeño Ángel, en Acosta, 2013).   | Estrategias de detección y atención  | ¿Describe las actividades que caracterizan de manera general tu forma de ser docente? (LEC)   |
| Los sistemas educativos <u>deben equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de</u>   | -Medios y recursos.                  | De los materiales y apoyos que tienes en tu curso comunitario, ¿cuáles consideras los más importantes y por   |



|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><u>aprendizaje</u>, que compensen las diferencias de entrada, evitando que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación, por lo que se debe disponer de todos los medios y recursos necesarios para la inclusión (Echeita, Sarrionandia y Duk Homad, 2008)</p>                                |  | <p>qué? ¿Cuáles serían necesarios incluir? (LEC)<br/>¿Cómo considera que los materiales o elementos del aula contribuyen a tratar de forma eficiente a su hijo? (PF)</p>  |
| <p>El proceso de la inclusión e integración, <u>requiere ser repensado si toma en cuenta el modelo médico</u>, pues está centrado en diagnosticar las deficiencias y establecer <u>modelos de enseñanza</u> específicos, impartidos únicamente por especialistas (Arnaiz, 2004).</p>   | <p>Formación del profesorado</p>               | <p>¿Considera que el profesor actual de su hijo tiene los conocimientos y habilidades para atender a su hijo (con BAPS), (¿Mencione esas cualidades o si la respuesta es negativa o no suficiente, qué tipo de formación considera debe tener el profesor? (PF)<br/>¿Te consideras preparado para atender a los niños con BAPS? (LEC)</p> |
| <p>Para transformar la sociedad, es necesario <u>transformar el aula</u> ya que en muchas ocasiones la integración se ha quedado en una integración física, sin que exista una verdadera integración social. Es necesario pasar de integración a inclusión en las aulas (Lou, 1998, en Ávila y Esquivel, 2009).</p>  | <p>Estrategias de detección y atención</p>     | <p>¿Qué elementos ha adaptado de su aula o en su clase para asegurar el aprendizaje de todos sus alumnos y particularmente el/los alumnos con Barreras de Aprendizaje? (LEC)</p>  |
| <p>La escolarización de niños en <u>escuelas de educación especial</u> o clases especiales en la escuela con carácter permanente <u>debiera ser solo recomendable en casos poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas</u> o sociales del niño. (UNESCO, 1994, en Yaradola, 2019).</p> | <p>Elementos de inclusión educativa</p>        | <p>¿Qué opina de que independientemente de las características de los alumnos con BAPS, todos asistan a la misma aula de educación regular? (PF y LEC)</p>  |
| <p>Se necesita una <u>cultura de colaboración</u> en los centros, entender la educación como una <u>responsabilidad compartida</u> por todos, además de <u>fomentar el liderazgo educativo</u> ya que su falta de ella, dirige una improvisación del día a día, resolviendo los problemas como mejor se puede.(Arnaiz, 2004).</p>  | <p>Participación de los agentes educativos</p> | <p>¿Qué tipo de apoyo recibe por parte de la institución, que permita mejorar su atención a los alumnos con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social? (LEC)<br/>¿De qué manera participa en las actividades escolares de su hijo con BAPS?</p>  |
| <p>Hace falta que los alumnos con NEE estén incluidos en la vida del centro, en su barrio, que sean <u>valorados, reconocidos</u> y constituyan un reto para ese centro en su respuesta educativa. Se necesita otra <u>cultura de la integración</u> (López-Melero, 1990), el reconocimiento de</p>  | <p>Estrategias de detección y atención</p>     | <p>¿Cómo interviene para que la comunidad (padres de familia y compañeros de clase) acepte y respete a este alumno? (LEC)</p>   |

|  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| una escuela para todos (García-Pastor, 1993; Ortiz, 1996; Arnaiz, 1996), en definitiva, un <u>cambio de valores y actitudes hacia el que es diferente</u> .  |                                     |  |
| El profesor o profesora debe comprender que la educación es para todos y estar preparado para <u>diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación</u> dentro del aula (Duk, Cisternas y Ramos, 2019).   | Estrategias de detección y atención | ¿Qué tipo de estrategias utiliza para potenciar el desarrollo integral (ámbito académico, social, emocional) de estos alumnos? (LEC)   |
| El profesor debe <u>conocer la normativa relativa a integración</u> de la discapacidad en el sistema educativo (Duk, Cisternas y Ramos, 2019).   | Medios y recursos                   | ¿Qué información conoce acerca del Programa de Inclusión Educativa Comunitaria? (LEC)  |
| El <u>trabajo cooperativo entre el profesorado regular y el de apoyo</u> constituye una práctica clave en el proceso de construir culturas y prácticas inclusivas (Muñoz et al., 2015, en Paz y Barahona, 2020).   | Participación de agentes educativos | ¿Qué apoyo recibe por parte de sus Académico de Acompañamiento y Coordinador Académico para la atención de sus alumnos con BAPS? (LEC)   |
| El desarrollo de una educación inclusiva implica <u>cambios en la política educativa</u> , en el sistema educativo, así como <u>en el funcionamiento de las escuelas</u> , en las actitudes y prácticas de los actores de la educación (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).   | -Medios y recursos                  | ¿Conoce el Programa de Inclusión Educativa Comunitaria, (mencione qué aspectos)? (PF y LEC)<br>¿En qué ha beneficiado el Programa, al desarrollo de su hijo (mencione ejemplos)?(PF y LEC)   |
| Avanzar hacia una escuela inclusiva, necesariamente nos lleva a <u>aumentar la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa</u> y de las distintas administraciones, aportando cada cual lo mejor de sí: colaboración, compromiso, respeto, recursos, apoyos, información y formación (Gayle, 2014 en Aguiar, Demothenes y Campos, 2020)   | Participación de agentes educativos | ¿De qué manera la comunidad, los padres de familia, participan en la inclusión de estos alumnos? (LEC)<br>¿De qué manera participa para que se vayan superando las barreras educativas (déficit, trastorno, problema de aprendizaje, discapacidad) dentro de la comunidad? (PF)  |
| Para potenciar la <u>participación familiar</u> en función de la <u>inclusión socioeducativa</u> de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se deben <u>tomar en cuenta elementos distintos</u> , que van desde el conocimiento general de la inclusión, su modo de instruir a sus hijos con respecto a las distintas discapacidades, hasta su relación afectiva con ellos (Aguiar, Giselsvis, Demothenes, Yaima y Campos, 2020). | Elementos de inclusión educativa    | ¿Qué entiende por inclusión educativa? (PF).<br>¿Qué elementos considera necesarios para la inclusión educativa?(PF)<br>¿Qué tipo de orientación da a su hijo para entender la Barrera de Aprendizaje que tiene?(PF)<br>¿Además de la Barreras de Aprendizaje (mencionar) conoce alguna otra? (en caso de que la respuesta sea |

|   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
|   |                                     | afirmativa, mencionar cuál) (PF)  |
| Es importante que los profesores tengan una <u>formación inicial profesional que les permita contar con herramientas</u> para dar respuestas a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Granada, Pomés y Zanhueza, 2013).   | Formación del profesorado           | ¿Qué nivel de estudios tiene? (LEC)<br>¿Qué aspectos relacionados con la inclusión educativa ha abordado en los diversos niveles de preparación con los que cuenta?   |
| Es necesario hacer coincidir la <u>formación continua del docente, con la capacitación como actividad de estudio</u> , que se planifica a partir de las necesidades particulares del grupo y que norma a una reestructuración de conocimientos, habilidades y actitudes, que elevan la efectividad en su labor inclusiva (Bedor, 2018).   | Formación del profesorado           | ¿Cómo ha sido su actualización de conocimientos o de información con respecto a las distintas Barreras de Aprendizaje? (LEC)  |
| La <u>vinculación de los padres</u> mejora el resultado en el <u>aprovechamiento académico de los niños</u> , al igual que su conducta y actitud hacia la escuela; esto aboga a la mejora de las instituciones, pero también a la <u>calidad en la educación</u> y sobre todo, a lograr la integración e inclusión educativa de alumnos con discapacidad (López-Márquez, 2017). | Participación de agentes educativos | ¿De qué manera participa para que exista mayor reconocimiento de esta barrera educativa (déficit, trastorno, problema de aprendizaje, discapacidad) en la comunidad? (PF)<br>¿Qué tipo de participación tienen los demás padres de familia en el reconocimiento de las barreras de aprendizaje y la inclusión? (PF) |
| La <u>actitud del profesor</u> facilita o perjudica gran parte del proceso de inclusión. Un docente con una actitud positiva hacia la inclusión, tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula (Ajzen y Fishbein, 1975 en Angenscheidt y Navarrete, 2017).   | Percepciones del Líder Comunitario  | ¿Cómo definiría el desempeño y actitud de su LEC en la atención escolar de su hijo?(PF)   |
| La <u>convivencia o contacto</u> con personas con discapacidad no es traducción de una <u>actitud positiva hacia la inclusión</u> , en ocasiones atender a estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria puede generar estrés en el docente y esto repercutir negativamente en su apoyo a la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002, en Angenscheidt y Navarrete, 2017).      | Actitud docente                     | ¿Cómo se siente cuándo debe hacer adecuaciones para asegurar el aprendizaje de estos alumnos? (LEC)   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>La <u>presencia de los padres de familia</u> en las decisiones educativas es garantizada siempre y cuando, el papel que van a desempeñar, esté bien definido (Comellas, 2009, en Aguiar, Demothenes y Campos, 2020).</p>  | <p>Participación de agentes educativos</p>        | <p>¿Ha realizado o elaborado algún material o adaptaciones en los espacios escolares o de la comunidad, para apoyar la labor del maestro/a, que permitan mejorar desempeño en su hijo o de otros niños de la comunidad (mencionar cuáles y cómo)? (PF)</p> |
| <p>Existen variables que ayudan o dificultan la participación como son, las políticas, las <u>creencias de las familias, las creencias del profesorado, la percepción del profesorado acerca de la educación</u>, la institución educativa o las propias familias, los programas, la cultura, el liderazgo, el interés, factores sociales, barreras de comunicación o experiencias negativas. Por lo que se deben tener presentes en las propuestas de participación, colaboración e implicación en la vida y decisiones del centro (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).</p> | <p>Percepciones docentes.</p>                     | <p>¿Qué aspectos cree que dificultan su participación y la de otros padres de familia en el proceso de inclusión y qué se podría hacer para superar esos obstáculos y con ello mejorar el desempeño de su hijo y otros niños, de forma integral? (PF)</p>  |
| <p>Hay dos factores del contexto que resultan esenciales dentro de la inclusión. Uno de ellos es la <u>posibilidad de tener el tiempo, el espacio y la oportunidad para planificar, coordinar y colaborar</u> que beneficien una óptima atención a la diversidad en las aulas (Angenscheidt y Navarrete, 2017).</p>  | <p>Elementos que interfieren en la inclusión.</p> | <p>¿Cómo considera que el tiempo y estrategias empleadas por el LEC favorecen el desarrollo integral de su hijo y de otros niños con Barreras de Aprendizaje? y ¿por qué? (PF)</p>   |

Fuente: Elaboración propia

## 4.4 Población y muestra

Una muestra en la investigación cualitativa es definida como un “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014, p.384). Por lo que la muestra que compone esta investigación fue definida, en primera instancia, con base en las características de la población objetivo, por lo que se optó por una muestra por conveniencia. Este tipo de muestra se utiliza “cuando se elige una población y no se sabe cuántos sujetos pueden tener el fenómeno de interés, aquí se recurre a los sujetos que se encuentren” (Bernard, 2006 en Mendieta, 2015, p.1149). El proceso para definir la muestra consistió en identificar a los sujetos que presenten características comunes y específicas para la investigación. Esto es, que todos aquellos LEC, de las dos regiones seleccionadas, que atendieran a niños con barreras de aprendizaje y padres o madres de familia que tuvieran algún hijo con esta característica y, sobre todo, que quisiera participar en el estudio, forman parte de esta muestra.

Para la selección de las dos unidades de estudio, se tuvo como contexto a las 20 regiones del estado de Hidalgo donde se brinda el servicio educativo de Conafe, las cuales son: Metztitlán, Omitlán, Pachuca, San Felipe Orizatlán, Metepec, Huejutla, Huichapan, Chapulhuacán, Pisaflores, Jacala, Ixmiquilpan, Zimapán, Actopan, Tula, San Bartolo Tutotepec, Tulancingo, Ciudad Sahagún, Molango de Escamilla y Zacualtipán de Ángeles.

De las cuales, se decidió seleccionar a las dos últimas, ya que, de manera general, se encuentran en una ubicación cercana entre sí, además de que presentan casos relacionados con la población de interés. Las comunidades participantes, dentro de estas dos regiones, fueron elegidas mediante los casos existentes de alumnos con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social. Es decir, en una entrevista con el Coordinador Académico se identificaron las comunidades que tuvieran estudiantes con esta condición. Se consideraron los tres niveles que atiende el Conafe: preescolar,

primaria y secundaria, para abarcar las diferentes perspectivas de acuerdo al grado en el que se encuentran los alumnos. En cuanto a los LEC, se trabajó con aquellos que tienen uno o más estudiantes con este carácter, Sin embargo, para el caso de las madres quienes conviven diariamente con ellos y observan de manera directa las conductas o herramientas que se presentan alrededor de la inclusión, el número de ellos es menor, esto debido a la negatividad que manifiestan para abordar el tema. Además, es importante mencionar que sólo fueron mujeres las que participaron en el estudio, ya que ningún padre se prestó para la entrevista. En este sentido la muestra quedó conformada de la siguiente manera.

*Tabla 2.2 Muestra de figuras educativas por región*

| Actor educativo/Región | Molango de Escamilla | Zacualtipán de Ángeles | Sexo  |        | Total |
|------------------------|----------------------|------------------------|-------|--------|-------|
|                        |                      |                        | Mujer | hombre |       |
| LEC                    | 4                    | 6                      | 8     | 2      | 10    |
| Madre de Familia       | 4                    | 2                      | 6     | 0      | 6     |
| Total                  |                      |                        |       |        | 16    |

Fuente: Elaboración propia

## 4.5 Recogida de datos

La aplicación de la entrevista se realizó mediante video llamadas, esto debido a las condiciones de confinamiento atribuidas a la pandemia por la Covid-19. Por lo que la recogida de información se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre del año 2021. Se comenzó el día 28 de octubre, con los Líderes de la región de Zacualtipán, posteriormente, se entrevistó a los Líderes de la Región Molango. La aplicación del instrumento con las madres de familia fue en días simultáneos, en ambas regiones. Esto con la finalidad de adecuar los tiempos en función a sus obligaciones laborales, aunado, principalmente, a las condiciones de conectividad o señal telefónica con la que se contaba en las regiones donde residen. Cabe destacar, de nueva cuenta, que cada una de las entrevistas se desarrolló bajo una modalidad a distancia, a causa del problema sanitario que hoy nos aqueja. Es así que el periodo de levantamiento de la información concluyó el día 28 de noviembre.

Para dar seriedad y confianza a los participantes, se les dio a conocer el objetivo de la investigación, y se les pidió autorización para grabar en audio la entrevista (consentimiento informado). Antes de comenzar cada entrevista, la investigadora se presentó con cada líder y madre de familia y, dio a conocer el propósito de la misma y la importancia de su participación dentro de esta investigación.

Es relevante remarcar que se entrevistó a todos los participantes de manera individual para proteger su identidad y que las respuestas fueran de modo abierto.

## 4.6 Tipo de análisis de los resultados

Como parte característica de la investigación cualitativa, el análisis de resultados se realiza mediante la organización de la información recabada, dando un orden que permita reflexionar, interpretar y dar significado a los datos. De acuerdo con Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), durante este proceso el investigador comienza a descubrir que las categorías se combinan o bien, no contemplan aspectos relevantes; hecho que obliga a empezar nuevos ciclos de revisión, hasta conseguir un marco de categorización potente que resista y contemple la variedad incluida en los múltiples textos.

El análisis se sustenta bajo las aportaciones teóricas de distintos autores que con anterioridad hablaron de factores o elementos que se abordan en el trabajo que se está llevando a cabo. Esta fase investigativa evoluciona de manera casi paralela a la recolección de los datos al no ser un método riguroso e inflexible, tal como lo mencionan Hernández-Sampieri *et al.*, con base en diversos autores (Creswell, 2013, Daymon, 2010, Henderson, 2009, Michael-Boje, 2009, Baptiste, 2001, Charmaz, 2000; y Miles y Huberman, 1994), quienes definen ocho pasos para llevar a cabo el análisis de datos en la investigación de tipo cualitativo:

- 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el

conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014, p. 418).

Como primer momento, el análisis de información dentro de esta investigación se realizó de forma descriptiva, para identificar elementos en común a partir de los discursos de cada uno de los participantes, reflexionar acerca de los datos generales que les unen. Posteriormente, se organizó la información por categorías que la ordenan y facilitan su comprensión. De acuerdo con los hallazgos que dan respuesta a las preguntas de investigación, se colocó la evidencia empírica (algunas respuestas de los participantes) para dar cuenta sobre las perspectivas que tienen respecto a la inclusión de alumnos con BAPS. Para cada cita o fragmento de las entrevistas se utilizan códigos que suplen el nombre de las madres de familia y de los LEC, tarea que es fundamental para proteger la identidad de los participantes en la investigación. Así tenemos que, para el caso de los líderes de la educación comunitaria, se usan las siglas que los identifican LEC, el número que ocupan en la investigación (número de su entrevista) y la región a la que pertenece. Esta misma lógica se siguió para las madres de familia (MF) y para los niños y niñas que se refieren en la investigación, tal como se muestra en la siguiente tabla.

*Tabla 2.3 Códigos para la clasificación de la información*

| <b>Código</b> | <b>Datos de identificación</b>                                 |
|---------------|--|
| LEC06-ZAC     | Sexto LEC entrevistado de la región Zacualtipán                |
| LEC04-MOL     | Cuarto LEC entrevistado de la región Molango                   |
| MF02-ZAC      | Segunda madre de familia entrevistada en la región Zacualtipán |
| MF03-MOL      | Tercer madre de familia entrevistada en la región Molango      |
| NO01-SEC-ZAC  | Primer niño del nivel de Secundaria de la región Zacualtipán   |
| NO03-PRE-MOL  | Tercer niño en el nivel de Preescolar de la región Molango     |

Fuente: Elaboración propia



## Capítulo 5.

### Andamiaje conceptual

El andamiaje conceptual en una investigación, muestra la serie de conceptos que se ponen en juego dentro de un trabajo de investigación y le dan sentido al problema que se aborda, dando coherencia a los elementos que conforman la investigación. En este caso, de la investigación que sirve de base para presentar la tesis para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación. En este sentido, el andamiaje o base conceptual de un proyecto investigativo debe hacer referencia a:

Las explicaciones dadas para el problema de investigación de interés, los procedimientos más adecuados para dar respuesta a sus interrogantes, así como la fortaleza de la evidencia alcanzada en términos de la instrumentación metodológica (diseño, medición y análisis ...de los datos obtenidos) (Reidl-Martínez, 2012, p.147).

Al contemplar a la Inclusión Educativa como un tema de gran relevancia en el mundo actual y que, a su vez, es polémico, sobre todo para la comunidad educativa, tanto a nivel nacional como internacional, surgen dudas acerca de sus implicaciones. Es por esto que resulta fundamental, la comprensión de los elementos que la conforman; es necesario revisar desde lo micro a lo macro y viceversa, dentro de los parámetros cognitivos y jerarquización organizacional. Es decir, explicar cada uno de los conceptos ordenadamente a manera que uno desglose al siguiente y se establezcan las relaciones e interacciones que estos generan.

Dentro de este capítulo se abordan los conceptos que servirán como base para realizar el análisis del Proceso de Inclusión Educativa, definiendo así, el propio término, los sinónimos que se han dado al largo de los años y, de manera particular, la base conceptual que se desarrolla desde el ámbito institucional para la atención de estudiantes con BAPS en los Cursos Comunitarios que oferta el Conafe en las distintas regiones del país. Esto es, el Programa de Inclusión Educativa

Comunitaria, que es desde donde se reflexiona, considerando las fases que lo conforman, el papel que juegan los LEC y la comunidad, así como los trayectos que proyectan. Del mismo modo, se definen los factores que se consideran negativos o positivos para el desarrollo del papel docente. Para ello, se revisan diversos aportes de varios autores.

## 5.1 Diversidad desde la mirada educativa

La diversidad es inherente al ser humano, una particularidad del mundo que le rodea y de él mismo, es lo que abre la posibilidad a una riqueza cultural y social de cada región. Por su parte, Gento, Riaño y Merino (2011, en Vanegas, Vanegas, Ospina y Restrepo, 2015) concuerdan con esta idea, al plantear que es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada individuo tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar.

Por otro lado, Abagnano (1983, p.351, en Ramos, 2012, p.80) define a la diversidad como “toda alteridad, diferencia o desemejanza [...]”, cuya aportación es complementada por Devalle y Vega (1999, p.23, en Ramos, 2012, p.80) al señalar que: “el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades”.

Entonces, se asume que la diversidad es el conjunto de elementos distintos entre sí, ya sea entre las personas, en los animales, contextos, comportamientos, actitudes, etcétera, De esta manera, son estas diferencias, las que forman la riqueza de un sitio o del humano en sí mismo, pero también se complementan. Enfocada al área de la Educación, la diversidad se define como la coexistencia de estudiantes, docentes, personal, contexto y situaciones diferentes, que dan pie a relaciones educativas distintas y complejas. Sin embargo, esta condición, en diferentes ocasiones, puede ser una limitante, ya que a veces las diferencias, lo distinto, lo nuevo, implica salir de lo cotidiano y prepararse para el aprovechamiento de eso tan divergente a lo que estamos acostumbrados.

Considerando las características anteriores, se identifica que, en las últimas décadas, el término de diversidad educativa o el enfoque de la diversidad, en el

campo de la Educación, ha cobrado mayor presencia y fuerza en sus planteamientos. Esto debido a la incorporación de alumnos con discapacidad, extranjeros y minorías étnicas, dentro de los espacios escolares regulares o, en general, en el sistema educativo ordinario. De acuerdo con Bedmar (2009), la Diversidad en la Educación apoya un modelo más humano y parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias, desarrollando modelos que puedan responder a las necesidades que presentan sus estudiantes.

El reconocimiento de la diversidad y el respeto a ella es un factor cada vez más relevante en las sociedades. Es por esto, necesario identificar que la educación va más allá del reconocimiento y respeto a la diversidad, sino que su importancia radica en tener en cuenta esta realidad y que ésta se plantea las necesidades de cambio. En este sentido, la educación para o en la diversidad tiene el compromiso de planificar metodologías didácticas diversas, más sensibles, que den respuesta a la creciente demanda para atender las necesidades educativas de todas las personas, bajo cualquier condición; para así poder compartir un mundo en el que se tengan en cuenta las diferencias, y en el que cada persona sea valorada por encima de sus características particulares (Ferriz, 2009).

## 5.2 Equidad educativa

La desigualdad y exclusión son algunos de los problemas más grandes que enfrenta la sociedad contemporánea, trayendo consigo diversos problemas en los distintos ámbitos de la vida humana, pese a que sus consecuencias han permeado en áreas como la política. Aunque diversos organismos colocan a la equidad como un eje rector para un cambio global beneficioso para todos, en el que se fomenten valores, actitudes y acciones que vayan en contra de prácticas discriminatorias e inequitativas, esto no se han podido erradicar por completo, debido a que los prejuicios que llevan consigo se han enraizado a través del tiempo, como cadenas generacionales que difícilmente se eliminan.

De acuerdo con Hernández-Álvarez (2008, p.73), la equidad “implica valorar las desigualdades desde una idea de justicia”, pero desde un sentido social, ya que como mencionan Bracho y Hernández-Fernández (2009), en muchos casos, se manejan como sinónimo justicia social y justicia con enfoque moral. En palabras coloquiales, la equidad corresponde a las acciones de dar a cada persona, lo que corresponde conforme a las condiciones que son parte de ellos o necesita para su correcto desenvolvimiento. Es equívoco el hecho de colocar a la equidad como un sinónimo de igualdad, porque ciertamente ambas buscan eliminar actitudes discriminatorias, de desigualdad y exclusión, sin embargo, la igualdad aboga por condiciones, trato y situaciones idénticas para cada sujeto, en cambio, la equidad analiza aquello que debe darse al individuo en favor de potenciarle en todos los ámbitos, ello en relación a sus acciones y sus características individuales.

Particularmente, la equidad educativa o la equidad enfocada en la educación pretende, desde el punto de vista de la UNESCO (2017, citado en Simón, Barrios, Gutiérrez & Muñoz, 2019), garantizar que exista una preocupación por la justicia. De manera que la educación de todos los educandos sea considerada de igual importancia. Esto es, en palabras de Bracho y Hernández-Fernández (2009, p.9), “educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje”.

Por otro lado, Aguilar (2010) afirma que la equidad educativa debe verse como una estrategia que garantiza la igualdad en los aprendizajes, a partir del reconocimiento de la diversidad, dentro de escenarios en que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Pero, además, ésta es imprescindible, puesto que centra la mira en los resultados educativos, no sólo en el acceso, al que tradicionalmente se restringía la noción de igualdad de oportunidades, ni tampoco solo en la permanencia en las escuelas, sino en la capacidad de logro educativo.

Por lo anterior, la adopción conceptual de la equidad a un contexto escolar, es de vital importancia, para que desde esta base se pueda establecer la reflexión en el trato y la formación integral de los educandos, en función de sus características

físicas, mentales, psicológicas y contextuales. Por tanto, es la equidad la que busca constantemente aportar significativamente en la vida académica de los alumnos, evitando al tiempo, todo tipo de desigualdades en variables como el género, situación económica, procedencia, condición física, etcétera.

### 5.3 Integración educativa vs Inclusión educativa

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la integración educativa fue y sigue siendo el primer paso para llegar a la erradicación de conductas excluyentes, tanto en el ambiente social como en el educativo. No obstante, no es suficiente para responder a las necesidades y exigencias del humano, sobre todo, en aquellos que presentan alguna condición que represente una barrera para hacer ciertas actividades dentro de los estándares comunes. Aunque desde luego, la integración, ha servido como elemento de apoyo en la concientización y respeto a la diversidad.

Al respecto, Romero y Lauretti (2006) describen a la integración como “un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporar al individuo con necesidades especiales a la comunidad, y constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la educación” (p.347). No obstante, esta noción de integración queda únicamente en la acción de “aceptar” el ingreso de personas en vulnerabilidad, indígenas, de alta marginación, con discapacidad, trastornos, entre otras, a espacios diversos en contextos como el educativo, el laboral y de recreación.

Ahora bien, la integración educativa o integración escolar, es en esencia un proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan discapacidad (Ossa, 2014). La integración educativa debe afectar a la escuela en su conjunto, permitiendo transformar las antiguas prácticas y creencias sobre el aprendizaje, ya que estas tienen como objetivo principal, asegurar el mejoramiento de la calidad educativa (y así mismo, la calidad de vida) de las personas con discapacidad o con dificultades para aprender.

Luego de un análisis profundo de las implicaciones e impacto de la integración educativa, los organismos internacionales y nacionales, encargados de crear políticas, así como de promover acciones que salvaguardan los derechos de personas en condiciones de vulnerabilidad, concluyeron que es forzoso encontrar un nuevo camino, que no solo se sustente en la “aceptación” o la “tolerancia” de ellos en los contextos ordinarios, sino que se brinden las condiciones precisas para que esta tarea se cumpla más óptimamente, desde la aceptación y valores empáticos. Es así que se opta por la Inclusión educativa, ya que; al diferenciarlas, esta última brinda enfoques mayormente integrales del ser humano y su relación con el mundo social:

La educación integradora se fundamenta en la importancia de poner al alcance de estos alumnos condiciones de vida lo más parecidas posibles a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad, mientras que la educación inclusiva cuestiona la idea de una sociedad homogénea y revaloriza el respeto a la diversidad como un elemento característico de nuestras sociedades actuales, que debe ofrecer a todos los estudiantes las oportunidades educativas y apoyos necesarios, que van desde los personales, materiales, hasta los curriculares, para su progreso académico y social, en un marco de calidad y equidad (Giné, 2001, citado en Conafe, 2010).

La UNICEF (2014) define a la educación inclusiva, de acuerdo con la propuesta de la UNESCO, con bases generales que han sido ampliamente aceptadas por la comunidad científica y la sociedad en general.

...el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNICEF, 2014, p.19).

La inclusión educativa pretende ingresar a las personas con diversidad, en escuelas de Educación Regular, pero, además; sugiere las adaptaciones que hagan del ambiente escolar, lo menos restrictivo posible. La esencia de la Educación Inclusiva recae en que, el medio se adapte al sujeto y no al sujeto al contexto, es decir, todo aquello que le rodea al individuo, provea de lo indispensable para que este se desenvuelva desde una mirada integral

Se entiende, desde esta nueva concepción, que cuando un estudiante presenta una deficiencia física, sensorial, intelectual, emocional o social, puede ser atendido por el profesor de las aulas en Educación Regular, pero para estos efectos, resulta necesario realizar adaptaciones a las condiciones de aprendizaje (físicas o metodológicas), de manera que se facilite el proceso de desarrollo del alumno (García, 1996, citado en Milicic y López de Lériida, 2003).

De acuerdo con la UNICEF, sus principios están basados en:

- Derechos humanos y en el modelo social de la discapacidad.
- Implica cambiar el sistema para adaptarlo al estudiante, no cambiar al estudiante para adaptarlo al sistema, ya que reconoce que el problema de la exclusión está en el sistema, no en la persona o en sus características.
- Comprende que el aprendizaje comienza al nacer, continúa durante toda la vida y se produce en el hogar y en la comunidad, en situaciones formales, informales y no formales. Además, abarca un amplio espectro de iniciativas en la comunidad, como los programas de rehabilitación basada en la comunidad (RBC).
- Es un proceso dinámico que evoluciona constantemente según la cultura y el contexto local.
- Su objetivo es permitir que las comunidades, los sistemas y las estructuras combatan la discriminación, celebren la diversidad, promuevan la participación y superen las barreras al aprendizaje y la participación de todas las personas.
- Reconoce y respeta todas las diferencias en función de edad, género, origen étnico, idioma, estado de salud, situación económica, religión, discapacidad, estilo de vida y otras.

- Es parte de una estrategia más amplia de promoción del desarrollo inclusivo, que tiene el objetivo de crear un mundo donde haya paz, tolerancia, un uso sostenible de los recursos y justicia social; un mundo en el que se satisfagan las necesidades básicas y los derechos de todos (UNICEF, 2014, p.20).

A partir de la conceptualización anterior, ya no solo se considera que los estudiantes se encuentren dentro de las aulas de educación regular, sino que trata de adaptar el centro escolar, el currículo, las estrategias pedagógico-didácticas en función de las necesidades de los estudiantes. Si en el intento de ser inclusivos, solo permitimos la presencia de personas con Barreras de Aprendizaje en nuestros ambientes o en lugar de ser empáticos, sentimos lástima, entonces las actitudes discriminatorias, que no hacen más que seguir segregando, siguen siendo una constante.

Tal como lo refiere Stainback y Stainback (2004, citado en Rivero, 2017, p. 111), en la escuela inclusiva "todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo, en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse a la educación general". El proceso de inclusión requiere de esfuerzos conjuntos, donde la responsabilidad es de cada uno de los agentes educativos que conforman el centro escolar, pero también de la comunidad en general, es por eso preciso que, como sociedad, se identifique a la educación como un derecho de todos, independientemente de las diferencias que nos distinguen a unos de otros, mismas que, de hecho, suman a la riqueza cultural y la diversidad del país.

Con todo lo anterior, se destaca que el principio base de la Inclusión Educativa, es el Principio de Normalización, sobre el que Milicic y López de Lérída (2003) señalan que parte del concepto en el que la vida de las personas discapacitadas, debe ser la misma que la de cualquier ciudadano, en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones y, modificar el ambiente de ser necesario. La cultura inclusiva debe ser el motor de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos (Loaiza, 2011, citado en Plancarte, 2017).



## 5.4 Discapacidad y trastornos en el aprendizaje

Desde hace ya varias décadas se ha venido estudiando el tema de la inclusión educativa y la búsqueda de respuestas que den pie a una mejora en la atención educativa de personas con alguna discapacidad o trastorno de aprendizaje, por lo que en variadas ocasiones se ha puesto sobre la mesa, qué términos son los apropiados para referirse a personas con esta condición, con la finalidad de erradicar las etiquetas y prejuicios ante el tema. Por ello es de suma relevancia, conocer los conceptos que se atribuyen a aquello que dificulta o complica el aprendizaje regular en el humano.

En la Asamblea General de las Naciones Unidas, llevada a cabo en 1993, donde se abordaron las “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, se llegó a la siguiente definición de discapacidad:

Un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio (Padilla, 2011, p. 673).

En una nueva concepción propone asociar “la deficiencia o la discapacidad como la causa principal de las dificultades educativas, sin considerar aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales; es decir, los contextos” (Covarrubias, 2019, p.137). Desde el punto de vista de Hernández (2015), la discapacidad es relacionada con una restricción o una deficiencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen regular para un ser humano y engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad.

Según el INEGI (2020) la clasificación de las discapacidades está organizada en dos niveles: grupo y subgrupo, el primero de ellos se compone de Discapacidades sensoriales, que abarca: Discapacidades para ver, oír, para hablar (mudez), Discapacidades de la comunicación y comprensión del lenguaje y de la comunicación; el segundo grupo es el de Discapacidades motrices (discapacidades

de las extremidades inferiores, tronco, cuello y cabeza, de las extremidades superiores), Discapacidades mentales (discapacidades intelectuales (retraso mental) y discapacidades conductuales); finalmente, están las Discapacidades múltiples que se presentan cuando hay más de dos discapacidades en una persona.

Como se desprende de las conceptualizaciones anteriores, una discapacidad está basada en la comparación de los estándares que en diversas ocasiones son llamados “normales” del ser humano. Es decir, si una persona tiene mayores dificultades para realizar ciertas acciones, como lo hace el resto de los individuos con quien se rodea, es posible que presente una discapacidad. Ahora bien, el concepto es sí, una complejidad, por lo que se ha sido transformado en diversas ocasiones, en el intento de aminorar la concepción rígida o despectiva, en el que pudiera verse envuelto. Sin embargo, después de varias décadas, el concepto de discapacidad mencionado, sigue siendo aceptado por ciencias diversas que se encargan de trabajar por los seres humanos, como son: la educación, la psicología, la sociología, y la pedagogía, entre otras. Pese a que el término es “correcto”, se han considerado nuevas conceptualizaciones, que si bien toman como base al término de “discapacidad”, pretenden ser específicos en la caracterización, lo que ha servido para una mejor comprensión de las diferentes categorías en las que se divide, y a su vez, erradicar poco a poco, los prejuicios con respecto a ellas.

Uno de los más utilizados para contrarrestar el uso del término de discapacidad fue “Capacidades diferentes”, que más que ayudar a la clarificación y comprensión de la temática, ha sido objeto de muchas polémicas.

El reconocimiento de la discapacidad como una condición y no como una limitante sigue siendo un reto, debido a que la propia palabra, en diversas ocasiones, es vista como un tabú. Sin embargo, diversas organizaciones e instituciones han apoyado para que la masificación de información, modifique actitudes y pensamientos discriminatorios para con estos individuos.

No obstante, la palabra trastorno no se debe confundir o emplear como sinónimo de discapacidad, ya que son términos distintos y aunque ambas complejizan el desempeño académico de un estudiante, sus características son diferentes. Por lo

que deben ser tratadas de manera específica. Al respecto, Hamui (2019, p.40) define al trastorno como “una alteración del estado de salud normal debido o no a una enfermedad”. Refiere, además, que el trastorno es sinónimo de cambios desadaptativos, físicos o mentales, en los cuales no son muy claras las etiologías y sus manifestaciones; que pueden ser, por ejemplo, a la vez causa o consecuencia del problema. De manera concreta, estas alteraciones en el ser humano, afectan directamente a sus interacciones con el medio, al tener condiciones prolongadas, se vuelven parte del sujeto a través de su vida.

Ahora bien, existe una sub-clasificación que corresponde a los trastornos de aprendizaje, que se adjudican a:

Incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma eficiente determinadas habilidades académicas (ya sea lectura, escritura, cálculo, dibujo, etc.), y que ocurren a pesar de que el niño tenga una inteligencia normal, siga una escolarización adecuada y su entorno socio-cultural sea favorable (Shaywitz, 1998, Galaburda, 2003, citado en Málaga y Arias, 2010, p.43).

Málaga y Arias (2010) colocan a la Dislexia, la Discalculia, el Trastorno del aprendizaje no verbal y al Trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH), como los principales trastornos de aprendizaje. Sin embargo, resulta imprescindible hacer mención de que existen muchos más trastornos que son derivados de estas categorías y que el desconocimiento de ellas sigue siendo profundo y angustiante, sobre todo, para aquellas personas que trabajan con la población que los presenta, como son los docentes y los padres de familia.

## 5.5 Necesidades Educativas Especiales

Uno de los conceptos más aceptados por la comunidad científica, en particular la relacionada con el área educativa, al referirse a alguna discapacidad, déficits y trastorno de aprendizaje, fue el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que de forma concreta se comienza a utilizar a partir del Informe Warnock, publicado en 1978, donde un grupo de expertos, dirigidos por Mary Warnock da una percepción

distinta a los problemas de aprendizaje que especificaba, en ese entonces, la Educación Especial para personas con alguna discapacidad. Fue justo el término NEE y las primeras nociones de equidad, el medio para proponer que las personas con esta característica, asistiera a escuelas de Educación Regular.

Las Necesidades Educativas Especiales, como comparte Luque (2009, p.210), hacen referencia a “las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos”. Contrario a los términos que se habían definido anteriormente, ya no solo se abarca el reconocimiento de las diferencias que presenta un individuo, sino la atención que éstas requieren, de forma particular, dentro del contexto educativo. Al colocar estas NEE, como la base para el respeto a la diversidad dentro del mundo socioeducativo, se considera como puntos importantes, el contexto, apoyos, recursos y elementos de los que se rodea el estudiante, reflexionando sobre sus aportes a condiciones de aprendizaje adecuadas, dentro de un ámbito que va más allá de la aceptación, que se sustente en la normalización y el respeto.

Según lo que plantea Luque (2008, citado en Luque, 2009), algunas de las características para las NEE son: que se relacionan con salvar obstáculos o vencer limitaciones tanto personales como contextuales, de forma que aquellas exigencias o necesidades sean cubiertas de manera precisa y oportuna. De igual forma, destaca que no son una entidad diagnóstica sino de valoración psicopedagógica para una adopción de medidas adecuadas a la persona y a la situación, en otras palabras, no trata de etiquetar bajo ciertos parámetros sino de proponer estrategias que logren a la superación de estas necesidades.

Un concepto que resulta innovador en el campo temático es el que le sirve de base al Conafe, el cual está relacionado con la conceptualización que ofrece la Secretaría de Educación Pública (2006), que más tarde, en 2010, distinguiría entre las Necesidades Educativas de los alumnos, haciendo la siguiente clasificación.

- ***Necesidades educativas especiales sin discapacidad.*** Hay alumnos con un coeficiente intelectual promedio, que presentan dificultades en su

aprendizaje debido a alteraciones perceptivas, emocionales, de atención, nutrición, salud, etcétera; o bien, alumnos con aptitudes sobresalientes que requieren un servicio educativo específico, con estrategias didácticas avanzadas, para hacer significativo un aprendizaje ordinario para el resto de sus compañeros.

- ***Discapacidad sin necesidades educativas especiales.*** Algunos alumnos con discapacidad no presentan necesidades educativas especiales, como en el caso de quienes experimentan algún tipo de limitación en el movimiento de sus extremidades inferiores que requiere el uso de silla de ruedas, pero ya en el salón de clases no demandan medidas pedagógicas especiales para acceder a los elementos del currículum.
- ***Necesidades educativas especiales y discapacidad.*** La discapacidad puede influir en que algunos alumnos tengan necesidades educativas especiales y requieren ciertos apoyos para compensar sus dificultades. Por ejemplo, un estudiante con discapacidad visual precisa libros en sistema braille, un bastón blanco o lupas, y también que el docente realice ciertas adecuaciones en su programación para el acceso al currículum; de igual manera, alumnos con discapacidad intelectual manifiestan necesidades educativas especiales, y demandan adecuaciones curriculares que promuevan su aprendizaje y desarrollo de habilidades socioadaptativas. En ambos ejemplos, el docente debe brindar estrategias diferenciadas de enseñanza y apoyos específicos, así como adecuaciones curriculares y evaluaciones que correspondan y se ajusten a la situación real del alumno.

Las Necesidades Educativas Especiales fueron y siguen siendo un gran aporte al tema de la diversidad dentro de los contextos escolares y de aula, que sirvieron como referencia para todo aquel que su aprendizaje, fuera diferente a lo que usualmente se observa en las aulas. El término sigue siendo el apropiado para diversos científicos en el área, sin embargo, al analizar el impacto y sus implicaciones, quedan en tela de juicio y se adopta un nuevo enfoque conceptual, el cual refiere a las barreras de aprendizaje para la participación social.

## 5.6 Barreras de Aprendizaje y la Participación Social

Como se ha remarcado en distintos fragmentos de esta investigación, el concepto de Barreras de Aprendizaje para la Participación Social ha sido utilizado por el Conafe, para referirse a casos donde el alumno o alumna cuenta con alguna discapacidad, déficit o trastorno de aprendizaje. Sin embargo, el proceso para considerar formalmente a un estudiante con BAPS es complejo, a menos que se presente un diagnóstico médico que, de manera precisa y con antelación, manifieste la presencia de esta condición en el niño o adolescente.

El término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación fue empleado, por primera vez, por Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, en el año 2015, que a su vez se encargó de sustituir el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), al considerar que las causas únicas o principales de este último son las discapacidades, dejando de lado las condiciones contextuales, personales y sociales (Covarrubias, 2019).

Al respecto, Forteza, Fuster y Moreno-Tallón (2019) indican que el concepto de Barreras al Aprendizaje y la Participación comprende desventajas y desigualdades que se conforman en el sistema educativo y que, en diversas ocasiones, limitan la participación y las posibilidades de aprender del individuo, consiguiendo, así, la despersonalización de la enseñanza a la que aluden. En tanto, Booth y Ainscow (2002, citado en Corrales, Soto y Villafañe, 2016) aluden que las BAP surgen en la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; es decir, lo externo y su forma de interactuar con ello, desde las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

El Diario Oficial de la Federación (DOF, 2018 citado en Covarrubias, 2019) menciona que las BAP hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier educando, con mayor frecuencia, aquellos que residen en sitios con alta vulnerabilidad y que, a similitud de lo que opinan otros autores, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, como son: instalaciones físicas, organización escolar, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación

no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros.

Ciertamente, las BAPS son un filtro mucho más amplio que las Necesidades Educativas Especiales, pues abarcan a una población más amplia y uno de sus puntos distintivos más importantes es que no contempla únicamente la condición psicológica, física y de desarrollo del individuo, sino que también considera a los estímulos del ambiente en donde se desenvuelve, permite que se encuentren los métodos que dirijan su participación eficiente dentro de la comunidad y un desenvolvimiento más amplio a nivel personal y social.

La palabra Social, en las ya descritas Barreras de Aprendizaje y la Participación, se agrega al entender que la inclusión de alumnos que las presentan, no solo se debe ver reflejada dentro de las aulas sino también en sus aportes a la comunidad y su adecuado ingreso en el mundo comunitario. Es entonces, que diversas instituciones tanto internacionales como nacionales hacen uso de este complemento, sin embargo, pese a convertirse en Barreras de Aprendizaje y la Participación Social, las características, siguen siendo las ya mencionadas.

Aunque diversas fuentes manifiestan y aclaran que el término BAPS no es específico para las personas que presentan alguna condición de aprendizaje, diferente a la que regularmente presenta un individuo, que como función primaria trata de responsabilizar primordialmente al contexto y sus estímulos de las posibles limitantes que sostiene en el desarrollo integral (especialmente el educativo) del alumno, el Conafe, como otros tantos organismos e investigadores, lo han utilizado para sustituir lo que se denominaba Necesidades Educativas Especiales.

## 5.7 Programa de Inclusión Educativa Comunitaria

Como ya se ha mencionado, la canalización y seguimiento para personas con Barreras de Aprendizaje y la Participación Social dentro del Conafe, tiene como guía al Programa de Inclusión Educativa Comunitaria que, sin lugar a duda, representa un gran beneficio para la población con esta característica, pues trata de que todos los estudiantes matriculados en la institución, reciban educación de calidad y

equitativa. Al haber abordado, en otro capítulo, fragmentos de la historia de dicho programa, en este espacio, se ahonda en las estrategias que éste define para el proceso mismo de inclusión educativa.

Al implementar la educación inclusiva en las aulas comunitarias, se busca satisfacer las necesidades educativas de todos los educandos, sin importar sus características o condiciones de vida, enalteciendo el derecho a las diferencias, por lo que son inaceptables las conductas de exclusión y rechazo a alguno de estos grupos. Sin embargo, para que se cumpla con esta forma de atención, el Conafe (2010, p.18) considera importante un proceso de atención cíclico que implica:

1. Sensibilización continua del personal docente.
2. Apropiación de los conceptos básicos sobre la inclusión educativa.
3. Detección y diagnóstico de las necesidades educativas especiales.
4. Planteamiento de las adecuaciones curriculares pertinentes.
5. Evaluación del proceso.
6. Fomento de la participación activa de padres de familia en el proceso de inclusión educativa.
7. Vinculación con instituciones de educación especial, públicas y privadas

Estos puntos son los que guían la estrategia colocada dentro del Programa, la cual está dividida en dos niveles, uno que implica la capacitación y actualización continua del personal docente sobre aspectos teóricos, metodológicos y estratégicos del Programa; y otro, relativo al trabajo directo con el alumno que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Para lo anterior, el Programa aborda puntos diversos, en los que de manera concreta se especifiquen las formas de participación para cada uno de los agentes que intervienen en el proceso y se analicen las tareas que en cada fase deben ser cubiertas, de forma que aseguren el cumplimiento óptimo de ambos niveles.

La labor de detección, probablemente es una de las más importantes, pero de las más complejas del proceso de inclusión. Es en la detección donde se deben identificar situaciones en las que se manifieste un ritmo de aprendizaje muy distinto al del resto del grupo y, pese a que ciertos casos cuentan con diagnóstico médico, existen otros que no son notorios a simple vista o que suelen confundirse con



problemas de comportamiento en el aula o del ambiente donde se desenvuelven, y en el peor de los casos, solo se le resta importancia e ignora lo que acontece. También existen, en ocasiones, situaciones contrarias, donde no se requiere de una atención especializada y conviene estudiar el incidente a profundidad.

El proceso de detección, como bien indica el Conafe (2010), determina qué alumnos necesitan apoyos generales, quiénes precisan de apoyos más específicos y atención más especializada, lo cual se identifica primero a nivel grupal, luego a nivel individual y, después, en un plano específico. Con lo obtenido, se regresa al análisis del plano individual y de grupo, de una manera continua. En la detección grupal, el LEC tiene que:

Hacer la detección durante las tres primeras semanas de trabajo en comunidad, al tiempo que recaba la información del Diagnóstico comunitario; por medio de la investigación, las entrevistas, la observación, el trabajo frente a grupo y la descripción de las situaciones analizadas, registrando los resultados de dicha detección en el diario de campo (Conafe, 2010, p.28).

En esta fase es recomendable observar las características del grupo en general, sus intereses, gustos y preferencias, echar mano de actividades diversas que arrojen datos importantes para el llenado del Diagnóstico Comunitario, que recupera las necesidades básicas de aprendizaje del grupo, desde una visión holística. Para la fase de detección a nivel individual, se plantea:

Observar en detalle algunos aspectos sobre el ambiente familiar, el estado físico o de salud del alumno y el desarrollo de competencias básicas alcanzadas hasta el momento, utilizando el Diagnóstico individual y las Guías de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad (Conafe, 2010, p.29).

Por último, en la fase de detección a nivel individual especial (evaluación psicopedagógica):

[...] se aplica sólo a estudiantes en que las adecuaciones a nivel grupal e individual no hayan resultado; no a todos. La evaluación psicopedagógica pretende determinar puntualmente qué influye para que un alumno no se desempeñe de manera

adecuada en el aula, así como definir si se requiere una propuesta curricular adaptada (Conafe, 2010, p.29).

El Programa agrega, como un punto importante, que cuando los apoyos requeridos por el niño rebasen las posibilidades de trabajo que pueda ofrecer el Líder, conviene buscar alternativas diferentes y recurrir a la canalización, ya que las figuras no disponen de elementos para atender por ejemplo una discapacidad múltiple o una discapacidad intelectual profunda. Es aquí donde recae la importancia de crear vínculos interinstitucionales con dependencias y organismos de educación especial. Para estos casos, en ocasiones es recomendable hacer una adaptación curricular o como es llamada en el Conafe, una Propuesta Curricular Adaptada, que se conforma de los siguientes elementos:

1. Evaluación de las necesidades educativas especiales del estudiante.
2. Formulación de prioridades y estrategias básicas que guíen el trabajo docente.
3. Adecuaciones de acceso físico.
4. Adecuaciones en los elementos del currículum.
5. Evaluación y seguimiento de acuerdo con la propuesta curricular adaptada al alumno (Conafe, 2010, p.29).

Cabe mencionar que, durante todo el proceso, es necesaria la participación activa de madres y padres de familia, para lo que es indispensable su asistencia a reuniones o actividades organizadas por su LEC. La finalidad es que se responsabilicen del proceso académico y comunitario de sus hijos, con o sin BAPS. Paralelamente, la institución se compromete a dar capacitación especializada a los Líderes, quienes se forman integralmente mediante la sensibilización y acercamiento al trabajo con la diversidad, así como en la atención a alumnos con Barreras de Aprendizaje (Conafe, 2010, p.34).

Finalmente, el seguimiento de estos estudiantes se da en el ámbito nacional, por medio de la Dirección de Educación Comunitaria, así como en el ámbito estatal, mediante las Delegaciones del Conafe en el país, las cuales se apoyan,

principalmente, en un censo que identifica: el número de alumnos con esta característica, el nivel educativo que cursa y el tipo de BAPS que presenta.

## 5.8 Docentes ante la inclusión educativa de los estudiantes con BAPS.

Como se sabe, los docentes forman una parte medular para que los estudiantes desarrollen integralmente sus capacidades y aptitudes, considerando siempre las diferencias individuales con las que cuentan, esto con el propósito de brindar aportaciones significativas en su formación. Por ello, es importante que los docentes adquieran habilidades y conocimientos específicos, que actualice su práctica, y que puedan aportar beneficios y mejoras en las condiciones de la sociedad donde se ubican los cursos comunitarios que atienden.

En este sentido, las autoras Duk, Cisternas y Ramos (2019) refieren que la educación inclusiva requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, siendo un factor clave para avanzar en la dirección de una educación de mayor calidad y equitativa para todos. Al respecto, resulta interesante observar cómo, en el año 1994, en la Declaración de Salamanca, ya se anticipaba que los gobiernos deberían de reorientar la formación docente, de manera que todo profesor tenga algún nivel de preparación para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (Barreras de Aprendizaje y la Participación Social, como actualmente se nombran) en las escuelas comunes, para con ello, garantizar que en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las NEE en las escuelas integradoras.

La formación profesional en docencia debe asegurar que sus egresados cuenten con los conocimientos necesarios para la atención educativa de todos sus estudiantes; asegurando que todos generen logros académicos de acuerdo a su nivel, considerando sus fortalezas, pero tratando de que adquieran también, otras que no tienen y que son complejas, pero necesarias para una atención educativa de forma integral

Aunque la formación inicial y continua es fundamental para que los docentes adecuen su labor desde una mirada inclusiva, sus experiencias, bagajes culturales, políticos, sociales, religiosos, personalidad, entre otros, también inciden en el trato con el alumnado, particularmente, en los estudiantes con BAPS. Las actitudes tanto de docentes, padres y madres de familia, así como de los compañeros de grupo, son uno de los elementos que influyen en la inclusión educativa y la perspectiva de profesores hacia los alumnos con BAPS, recordemos que una actitud es una tendencia o predisposición psicológica adquirida, organizada desde la experiencia personal que lleva a reacciones de determinada manera frente a personas o situaciones, en nuestro caso hacia las diferencias culturales (Sanhueza, Friz y Segundo, 2014).

Según lo dicho por Mula *et al.* (2002 citado en González y Triana, 2018, p. 18), las actitudes pueden verse afectadas por varios factores, y que se pueden detectar en las opiniones que expresan los docentes respecto al alumnado y diversas situaciones, cuyos factores pueden ser los siguientes:

- Responsabilidad: de los docentes, en cuanto que son los encargados de formar a los estudiantes con NEE y de elaborar, poner en práctica y realizar seguimiento a las adaptaciones curriculares.
- Rendimiento: se trata de la posición de los educadores frente al rendimiento académico de los alumnos con NEE, al recibir formación en una misma aula con otros estudiantes.
- Formación y recursos: se define como las consideraciones de los profesores respecto a su propia formación y conocimientos, así como los recursos con que cuentan para atender a los alumnos con NEE.
- Clima de aula: refiere a la opinión docente respecto a la disciplina y el orden en el aula de clase compartida por estudiantes con NEE y alumnos regulares.
- Relación social: se refiere a los beneficios percibidos por los educadores respecto a la socialización de los alumnos con NEE gracias a la integración en el aula.
- Desarrollo emocional: es la posición de los profesores frente a la integración en el aula como elemento que contribuye o no en el desarrollo emocional de los

estudiantes con NEE, entendido como el proceso de formación de su identidad, autoestima y confianza en sí mismos.

- Creencias: opinión de los educadores frente a la integración en el aula como una práctica educativa deseable.

Desde el punto de vista de Sevilla, Martín, y Jenaro (2018), es importante entender que la actitud adoptada por los profesores sobre la educación inclusiva, está en función de las expectativas sociales que ellos tengan de la labor docente. En otras palabras, en la medida que la sociedad demande mayor y mejor atención para todos los estudiantes, independiente de sus condiciones físicas, psicológicas, sociales, económicas y emocionales, pero considerando sus características y diferencias individuales, el profesor adquirirá mayor compromiso con esta tarea, y por ende, requiere de una mayor y mejor preparación profesional y emocional, a la par de que las instituciones educativas generen los espacios idóneos para que se lleve a cabo esta labor educativa.

## 5.9 Reflexiones de cierre para el andamiaje conceptual

Si bien en el presente capítulo se han abordado una serie de definiciones conceptuales, que se ocupan de definir e incluir los aspectos que están relacionados con la temática (inclusión educativa de estudiantes con BAPS), y que orientan el objeto de estudio de la presente tesis, esto no quiere decir que se tomará la base conceptual con el sentido de verificación. Es decir, que no se busca identificar si se cumple o no con cierta definición conceptual, como ocurre con los marcos teóricos elaborados desde un paradigma positivista. En este caso, el andamiaje conceptual sirve como base para comprender e interpretar el fenómeno que nos ocupa.

## Capítulo 6.

### Resultados: análisis e interpretación

Considerando que objeto de la presente investigación es, analizar los factores que inciden en la inclusión educativa de alumnos con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social ubicados en dos regiones del estado de Hidalgo de los programas educativos del Conafe, y que se consideró como estrategia de indagación, entrevistar a Líderes de la Educación Comunitaria y a las madres de familia de alumnos con tales condiciones, para con ello recuperar sus perspectivas respecto a dicha temática, en este capítulo se describen los hallazgos, resultados y aspectos que permitirán comprender este fenómeno.

Para ello, se presentarán ocho ejes temáticos que dan cuenta de los aspectos que se plantearon en las cuatro preguntas de investigación y que a la letra dicen: ¿qué tipo de BAPS predominan en las dos zonas de estudio y de qué manera han sido atendidas?; ¿cuáles han sido las estrategias que han utilizado los LEC para atender a los estudiantes con BAPS?; ¿de qué manera influyen los habitantes de la comunidad en la inclusión educativa de los estudiantes con BAPS?; y, ¿de acuerdo con las experiencias de los participantes (LEC y MF) cuáles son las fortalezas y deficiencias del Proyecto de Inclusión Educativa del Conafe Hidalgo?

En primera instancia y para tener en claro con qué tipo de población se trabajó la investigación que aquí se presenta, el primer eje de análisis incluye las características de los sujetos y el contexto de los participantes en la investigación. El segundo eje, se refiere a los aspectos que caracterizan a la inclusión educativa desde la evidencia empírica que define su conformación. Posteriormente, en el eje tres, se aborda el tipo de preparación que tienen los LEC para ocuparse de la atención educativa de los alumnos con BAPS. El cuarto eje, se ocupa de revisar la perspectiva que tienen los LEC respecto a las BAPS, así como las estrategias de atención y detección que se describen en el quinto eje. Los medios y recursos que se utilizan para trabajar con la temática, se

abordan en el eje seis, y el siete, se ocupa de analizar el tipo de participación que tienen los agentes de la educación. El capítulo se cierra con algunas aportaciones extras que se incluyen en el eje octavo y algunas reflexiones finales, para con ello dar paso al apartado de conclusiones.

## 6.1 Características de sujetos de investigación

Como se mencionó en el apartado metodológico, la muestra que participó en la investigación está compuesta por 16 figuras educativas, que son parte de los procesos académicos y sociales comunitarios de los estudiantes con barreras de aprendizaje para la integración social (BAPS) participantes en los programas del Conafe. Cabe recordar que el criterio principal de selección, tanto para madres de familia como para los LEC, fue que tuvieran algún niño o niña con BAPS. Por tanto, la muestra quedó integrada por 10 Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) y 6 personas de la comunidad, madres de familia, provenientes de las regiones Zacualtipán de Ángeles y Molango de Escamilla, Hidalgo, tal como se muestra en la siguiente tabla.

*Tabla 3.1 Figuras educativas que conforman la muestra por región*

| Figura educativa | Región del Conafe en Hidalgo |                        | Total de figuras participantes |
|------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------------|
|                  | Molango de Escamilla         | Zacualtipán de Ángeles |                                |
| LEC              | 4                            | 6                      | 10                             |
| Madre de Familia | 4                            | 2                      | 6                              |
| Total            |                              |                        | 16                             |

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, el número total de participantes por región es equivalente, ocho en cada una, no obstante, la cantidad de Líderes en Molango es ligeramente menor que la de Zacualtipán, esto considerando que hay menos alumnos con BAPS en la primera región, pero en el caso de las madres de familia, la cantidad se invierte, siendo cuatro para Molango y sólo dos en Zacualtipán, aun cuando esta última cuenta con más casos de niños con BAPS. Es importante mencionar que la poca participación de los padres y madres de familia en este tipo de estudios, es atribuible a que les da vergüenza

tener un caso de este tipo, incluso hay quienes evitan el tema, esto de acuerdo con la información de los LEC, como veremos más adelante.

Para el caso de los LEC, se recabaron datos generales como su edad, el nivel de estudios actual, las perspectivas sobre la participación por parte de la comunidad e institución, los materiales con los que cuentan. De manera particular, se recabó información sobre el dominio del Programa de Inclusión Educativa Comunitaria, así como, sobre las estrategias que emplean para la formación integral de sus alumnos. En cambio, con las madres de familia, se buscó recabar información general sobre las perspectivas acerca del tema y del trabajo que desempeña el LEC en la comunidad, independientemente del nivel en el que se encuentre brindando el servicio. De igual modo, se obtuvieron datos sobre su participación y la de otros padres respecto a las actividades para la superación de las Barreras de Aprendizaje. Es importante mencionar que no se contó con la participación la totalidad de padres de familia que se tenía prevista, esto debido a los problemas de comunicación, como son la falta de señal o de dispositivos móviles, aunado a la negación de alguno/as para participar.

En la tabla 6.2 se visualiza una lista de comunidades en las que se identificó el caso de alumnos que presentan BAPS, con el fin de identificar el panorama contextual en el que se desarrolla la problemática.

*Tabla 3.2 Comunidad por región con alumnos de BAPS*

| <b>Comunidad</b> | <b>Cantidad</b> | <b>Región</b>   |
|------------------|-----------------|---|
| Coamelco         | 1               | Zacuatlipán de Ángeles<br>(ocho casos en 7 comunidades) |
| Chinancáhuatl    | 1               |   |
| Chapula          | 2               |   |
| San Bernardo     | 1               |   |
| La Esperanza     | 1               |   |
| Zacatal          | 1               | Molango de Escamilla<br>(cuatro casos en 4 comunidades) |
| Ixcatlán         | 1               |   |
| Tenango          | 1               |   |
| Xuchitlán        | 1               |   |

Fuente: Elaboración propia



Estas comunidades son parte de las 52 comunidades de Molango y de las 37 de Zacualtipán, donde se brindan los servicios de Conafe, sitios rurales donde las condiciones económicas, de conectividad, y servicios básicos, como agua, luz o transporte, suelen ser escasos y en ocasiones nulos, dificultando severamente la vida académica de los individuos que ahí residen, sobre todo, considerando la modalidad a distancia que ahora se desarrolla a causa de la COVID-19.

Como se mencionó en el apartado metodológico, para desarrollar el análisis de la información obtenida en las entrevistas tanto a madres de familia como los LEC, y con el fin de salvaguardar su identidad, se definieron códigos que sustituyen sus nombres al momento de citar sus aportaciones. A manera de recordatorio, al referirnos a un Líder para la Educación Comunitaria se emplean las siglas LEC, de igual modo, para las Madres de Familia se asignan las siglas MF, en ambos casos se agregará MOL para la región Molango y ZAC para Zacualtipán, según sea el caso. El código se complementa con el número de entrevista, como se coloca en los siguientes ejemplos. Asimismo, en caso de mencionar al alumno se coloca NA, si es del sexo femenino y NO si es de sexo masculino, el número de entrevista con el LEC, el nivel educativo al que pertenece, PRE si es preescolar, PRI en primaria y SEC para secundaria y la región a la que pertenece.

*Tabla 3.3 Ejemplos para definir los códigos de identificación de los informantes*

| <b>Código</b> | <b>Datos de identificación</b>  |
|---------------|---|
| LEC06-ZAC     | Sexto LEC entrevistado de la región Zacualtipán                         |
| LEC04-MOL     | Cuarto LEC entrevistado de la región Molango                            |
| MF02-ZAC      | Segunda madre de familia entrevistada en la región Zacualtipán          |
| MF03-MOL      | Tercera madre de familia entrevistada en la región Molango              |
| NO01-SEC-ZAC  | Primer niño en nivel de Secundaria Comunitaria de la región Zacualtipán |
| NO03-PRE-MOL  | Tercer niño en el nivel de Preescolar Comunitario de la región Molango  |

Fuente: Elaboración propia

### 6.1.1 Características de los LEC

El primer dato obtenido en la entrevista, corresponde a la edad de los Líderes, pues como se sabe, el Conafe decide reclutar jóvenes que tengan entre 18 a 35 años, que hayan concluido la secundaria, el bachillerato o la universidad (SEP, 2021), ello para cumplir con el papel docente dentro de las comunidades donde se oferta el servicio educativo. Con base en las edades de los jóvenes aspirantes a participar en los programas, se realiza el filtro para ubicarlos como LEC en alguno de los niveles de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria). Esta característica es cubierta en la totalidad de los jóvenes participantes en la muestra investigativa, tal como se puede apreciar en la tabla.

*Tabla 3.4 Distribución de LEC por sexo, edad, nivel de escolaridad, comunidad de adscripción, nivel de atendido y número de alumnos con BAPS*

| Código del LEC | Sexo      | Edad (años) | Nivel de escolaridad (concluido) | Licenciatura (actual)                    | Comunidad     | Nivel de atención | No. Niños con BAPS |
|----------------|-----------|-------------|----------------------------------|--|---------------|-------------------|--------------------|
| LEC01-ZAC      | Femenino  | 26          | Superior                         | Ingeniería en Manejo Sustentable         | Cuamelco      | Secundaria        | 2                  |
| LEC02-ZAC      | Masculino | 21          | Medio superior                   | Licenciatura en Educación                | Chinancáhuatl | Secundaria        | 2                  |
| LEC03-ZAC      | Femenino  | 23          | Superior                         | Licenciatura en Educación Primaria       | Chapula       | Preescolar        | 1                  |
| LEC04-ZAC      | Femenino  | 19          | Medio superior                   | Licenciatura en Educación                | San Bernardo  | Preescolar        | 1                  |
| LEC05-ZAC      | Femenino  | 18          | Medio superior                   | Sin adscripción                          | La Esperanza  | Preescolar        | 1                  |
| LEC06-ZAC      | Femenino  | 22          | Superior                         | Licenciatura en Educación Primaria       | Chapula       | Primaria          | 1                  |
| LEC01-MOL      | Masculino | 24          | Medio superior                   | Licenciatura en Derecho                  | Zacatal       | Secundaria        | 1                  |
| LEC02-MOL      | Femenino  | 18          | Medio superior                   | Sin adscripción                          | Ixcatlán      | Preescolar        | 1                  |
| LEC03-MOL      | Femenino  | 19          | Medio superior                   | Licenciatura en Educación                | Tenango       | Preescolar        | 1                  |
| LEC04-MOL      | Femenino  | 22          | Medio superior                   | Licenciatura en Ciencias de la Educación | Xuchitlán     | Primaria          | 1                  |

*Fuente: Elaboración propia*

Como se observa en la tabla 6.4, la edad que predomina en los jóvenes-Conafe (LEC) está entre los 18 y 25 años, y la mayoría de ellos, ingresaron al terminar su bachillerato, por lo que actualmente están estudiando una carrera universitaria, con el apoyo económico que este servicio ofrece. Es así, que dos LEC tienen actualmente el bachillerato concluido, cuatro cursan la Licenciatura en Educación, y dos la de Educación Primaria, uno la Licenciatura en Derecho y otro la Ingeniería en Manejo Sustentable. Si bien la mitad se ubica en carreras afines a la docencia, se denota diversidad en la elección del tipo de formación universitaria y la institución a la que se inscriben para estudiar durante el proceso de su servicio, tal como lo indica el Conafe “sus aspirantes a Líderes deben contar mínimo con la secundaria concluida, preferentemente educación media superior en proceso o concluida” (Conafe, 2021, p.22).

En cuanto a la distancia recorrida entre el lugar donde residen y los sitios en los que imparten sus Cursos Comunitarios tenemos que esta es variante y va desde la mínima que es de 5 minutos hasta la máxima que es de 3 horas, donde la mayoría invierte 5 minutos para llegar a la comunidad, considerando que la distancia puede jugar un papel importante en la motivación y el tipo de desempeño que tienen los LEC en sus actividades docentes. Esto, además, recordando que la normativa del Conafe indica que de forma obligatoria el Líder para la Educación Comunitaria debe vivir en la comunidad donde presta su servicio social educativo, durante la semana, en periodo escolar. Sin embargo, durante el periodo de pandemia, la mayor parte del trabajo se ha realizado a distancia, lo que probablemente ha representado una ventaja para los Líderes que recorren grandes distancias. Este tema se relaciona igualmente con el acceso deficiente en el transporte que presentan algunos casos, ya sea por su inexistencia o por su poca cobertura dentro de la comunidad.

Los dos LEC, que se ubican en el rango de más de dos horas de camino, mencionaron una distancia aproximada de tres horas, mientras que el resto recorre distancias menores a dos horas, lo que representa el gran compromiso que algunos tienen con la institución, pero, sobre todo, con sus alumnos. Como se mencionó, de modo particular, existen comunidades donde el transporte sigue sin ser una realidad, donde la forma de traslado más cercana es la que se encuentra a unas horas de ahí, aunado, a las condiciones

climatológicas que suelen complejizar aún más la llegada de los LEC a la comunidad, sobre todo cuando es necesario caminar por kilómetros.

### 6.1.2 Características de las madres y padres de familia

Las características familiares, particularmente de aquellos con quien los niños orientan su desarrollo humano, son de vital importancia. Es por ello, que las conductas, creencias o posturas respecto a la inclusión, sean propicias, ya que, en su mayoría, son reproducidas de generación en generación. Como mencionan Aguiar *et al.*, (2020), la familia cumple un papel protagónico al ser promotora del desarrollo infantil, en la medida en la que se compromete, se prepara, organiza y conduce las acciones educativas y sociales del individuo. El tipo de estímulos contextuales e influencias familiares definen, gran parte, las conductas y creencias que forman la personalidad de los niños.

Algo determinante en la crianza de los niños es el nivel de estudios de los padres de familia o los responsables de su tutela. Este factor no solo influye en el desarrollo de sus capacidades académicas sino también en el involucramiento de actividades escolares y sociales que benefician su desenvolvimiento como parte de una comunidad.

Diversos estudios (Criado, Palomares y Bueno, 2000; Valdés, 2001; Tzec, Esquivel y Sánchez, 2004 en Valdés *et al.*, 2009; Koshy, Dockery y Seymour, 2019 en Espejel y Jiménez, 2020) hacen notar que los padres con mayor nivel educativo participan más en la educación de sus hijos, y que éste, ayuda a determinar las expectativas de la participación de sus hijos en niveles superiores de educación. De manera particular, para el tema que nos ocupa, contribuye positivamente en los alumnos con BAPS, pues desde la formación de los padres, se puede promover una expectativa alta en su autonomía y crecimiento estudiantil, además de que favorece su desenvolvimiento personal y social.

En las comunidades rurales, usualmente se observa que el nivel educativo de los padres y madres de familia, es relativamente menor al de los padres y madres dentro de contextos urbanos, esto debido a que las condiciones socio-económicas en estos espacios, son menores a las que presenta la urbe. En este trabajo se descubre que, de las entrevistadas, únicamente dos madres de alumnos con BAPS tienen un nivel de estudios en el Medio Superior, las otras cuatro restantes, solo estudiaron el nivel básico.

Así mismo, se observa que el sexo de las participantes, es el femenino, es decir, las madres de familia son las que se responsabilizan mayormente de las actividades escolares de sus hijos y se inmiscuyen en acciones relacionadas con la inclusión de los mismos.

Con relación al número de hijos que tienen las madres de familia, particularmente aquellas con hijos que presentan alguna Barrera de Aprendizaje, se encontró que la totalidad de ellas cuentan con tres hijos, tal como se representa en la siguiente tabla.

*Tabla 3.5 Características de las madres de familia*

| <b>Código</b> | <b>Género</b> | <b>Nivel de escolaridad</b> | <b>Cantidad de hijos</b> | <b>Comunidad</b> |
|---------------|---------------|-----------------------------|--------------------------|------------------|
| MF01-ZAC      | Femenino      | Básico                      | 3                        | La Esperanza     |
| MF02-ZAC      | Femenino      | Básico                      | 3                        | San Bernardo     |
| MF03-ZAC      | Femenino      | Básico                      | 2 (+1 fallecido)         | Coamelco         |
| MF01-MOL      | Femenino      | Básico                      | 3                        | Tenango          |
| MF02-MOL      | Femenino      | Medio superior              | 3                        | Zacatal          |
| MF03-MOL      | Femenino      | Medio superior              | 3                        | Ixcatlán         |

*Fuente: Elaboración propia*

En cuanto a los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y de participación social, de acuerdo con los datos proporcionados tanto por las madres de familia como por los líderes de la educación comunitaria, tenemos que son 12 casos, de los cuales ocho corresponden a Zacualtupán y cuatro a Molango; de ellos, 5 se ubican en el nivel de secundaria, 4 en preescolar y 3 de primaria. En cuanto a las BAPS, son muy diversas, pero predomina la dislexia.

*Tabla 3.6 Características de los alumnos con BAPS*

| <b>Código del niño/niña con BAPS</b> | <b>Tipo de BAPS del alumno</b> | <b>Nivel educativo actual</b> | <b>Comunidad en la que asiste a sus Curso Comunitario</b> |
|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---|
| NO01-SEC-ZAC                         | Dislexia                       | Secundaria                    | Coamelco  |
| NA01-SEC-ZAC                         | Posible Déficit de atención    | Secundaria                    | Coamelco  |

|              |  |            |               |
|--------------|--|------------|---------------|
| NO02-SEC-ZAC | Dislexia   | Secundaria | Chinancáhuatl |
| NA02-SEC-ZAC | Dislexia   | Secundaria | Chinancáhuatl |
| NO03-PRE-ZAC | Discapacidad intelectual                                   | Preescolar | Chapula       |
| NO04-PRE-ZAC | Epilepsia  | Preescolar | San Bernardo  |
| NO05-PRI-ZAC | Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) | Primaria   | La esperanza  |
| NO06-PRI-ZAC | Discapacidad visual  | Primaria   | Chapula       |
| NA01-SEC-MOL | Discapacidad motriz (silla de ruedas)                      | Secundaria | Zacatal       |
| NO02-PRE-MOL | Sordo  | Preescolar | Ixcatlan      |
| NO03-PRE-MOL | Paladar hendido y posible Déficit de Atención              | Preescolar | Tenango       |
| NO04-PRI-MOL | Autismo  | Primaria   | Xuchitlán     |

*Fuente: Elaboración propia*

## 6.2 Inclusión educativa: aspectos que la caracterizan

La inclusión educativa, como se ha mencionado en apartados anteriores de este trabajo, es una labor comunitaria que comienza desde el núcleo familiar y está relacionado con el respeto a las diferencias, ya sean, de tipo étnico, cultural, físicas, morales o comportamentales de un ser humano. Pero no solo se trata de “aceptar” su inserción dentro de espacios comunes sino también, de adaptar los medios a sus necesidades, enfocándose en el contexto educativo, los recursos, las estrategias y el espacio, los cuales deben cubrir los elementos que aseguren aprendizajes, así como condiciones equitativas con cada uno de los estudiantes que conforman el grupo. La inclusión es construida a través de diversos agentes o medios, el conjunto de todos ellos hace que este proceso sea de manera más efectiva, que, a su vez; aporta significativamente a la construcción de lazos empáticos, mejorando la comunicación y el trabajo colaborativo dentro de los contextos escolares.

Para hacer aportes en pro de la inclusión educativa es preciso conocer sus implicaciones, los beneficios, pero, ante todo; el papel y la manera en que cada persona es involucrada. En otras palabras, es necesario identificar los roles que se deben desempeñar y asumir ciertas obligaciones a favor de la inclusión. Concordando con Aguiar *et al.* (2020), para potenciar la participación familiar en función de la inclusión socioeducativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se deben tomar en cuenta elementos distintos, que van desde el conocimiento general de la inclusión, su modo de instruir a sus hijos con respecto a las distintas discapacidades, hasta su relación afectiva con ellos. Al analizar este factor en las madres de familia, se encontró que ninguna tiene certeza de la noción o del concepto de inclusión, aunque una de ellas, mencionó ciertos elementos relacionados con éste, que inconscientemente, la llevan a definir concepto “real” de inclusión educativa, que manejan algunos teóricos.

Tiene que ver con enseñarle a los niños los valores, enseñándole a respetar a los demás, enseñándole que todos tenemos los mismos derechos y que todos somos iguales, sea como sea la persona, morena, güerita, gorda o flaquita, todas las personas somos iguales. Todas tenemos el mismo derecho y todos merecemos respeto e igual que todos tienen derecho a la escuela, a estudiar, que no porque sea diferente una persona, se le va a negar, no, al contrario, se le debe de apoyar más a la persona que lo necesite, debe ser respetada y dale ahora sí que su espacio, un lugar digno (MF01-ZAC).

El resto de las madres argumentan desconocer el término o lo confunden con el proceso académico de sus hijos, por lo que los elementos no concuerdan con lo que requiere el proceso mismo. No obstante, otra madre de familia, colocó algo relevante como un elemento de Inclusión Educativa:

Pues yo creo que el buen trato de la maestra y que le tenga paciencia a los niños, porque si hay veces a la mejor no se le pegan las cosas rápido, entonces, que, pues, le tenga paciencia, igual que les enseñe a todos bien (MF02-ZAC).

Dicho en otras palabras, que las acciones de los LEC sean comprensivas, empáticas y de paciencia, es un punto valioso en el proceso, puesto que usualmente estas conductas son apreciables y repetidas por el resto del grupo. Por ello, estas actitudes o comportamientos positivos para con las diferencias, en los docentes, son cruciales para

alcanzar un clima de aula en el que prime una disciplina positiva en el salón de clases, compartido por estudiantes regulares y con BAPS (González y Triana, 2018).

Por otra parte, también es relevante que, en este caso, las madres instruyan a sus hijos alrededor del tema, de modo que reconozcan las diferentes discapacidades y su propia Barrera Educativa, lo que incrementará las acciones inclusivas y un clima ameno en el aula. Además, el reconocimiento de sí mismo, transmite confianza al educando, educa con base en los saberes y conocimientos propios, es decir, entre más información haya del tema, que, al tiempo; recae en una mayor comprensión o replanteo en las perspectivas negativas del tema. La familia, por ser la primera instancia encargada de la función educativa y al ser una de las instituciones más importantes para potenciar la inclusión educativa, debe plantearse si es que prepara a sus hijos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad para la inclusión socioeducativa, cómo es que lo hacen, con el fin de hacer más efectiva su participación (Aguiar *et al*, 2020).

De hecho yo a [mi hijo] (NO05-PRI-ZAC) lo trato igual que sus hermanitos, yo le digo que es igual, no le pongo ninguna diferencia, yo le digo "mira hijo, tú tienes hiperactividad con deficiencia de atención (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, es el término correcto), ¿qué quiere decir eso? quiere decir que te cuesta trabajo entender las cosas, pero no por eso vas a ser diferente a tus hermanitos [...] yo sé que en la escuela a la mejor los niños no quieren jugar contigo, no les hagas caso, trata de hablarles, de compartir con ellos, ya si no te hacen caso, pues no importa [...] no eres diferente a nadie, tú eres igual que todos los niños, mereces respeto [..]" (MF01-ZAC).

Pues yo lo único que le digo es que le eche ganas, que vale lo mismo que los demás y ya, porque no tiene que sentirse diferente que los otros niños (MF02-MOL).

Pero en ocasiones, la intención de instruir a sus hijos para mejorar su autoconocimiento, se ve limitada por el desconocimiento acerca de las BAPS, como se ve reflejado en el siguiente argumento:

Pues como no puede decirnos lo que quiere o siente, se pone alterado, grita y golpea, trato de calmarlo y de decirle despacio "cálmate". Lo toco y lo miro a los ojos hasta que se relaje, pero mi comunicación es corta porque a veces no sabemos cómo decirle las cosas (MF04-MOL).



La Barrera no solo es algo que complejiza únicamente las labores académicas de los niños y adolescentes, sino que, en ocasiones, también es un restrictivo para la comunicación con su familia y fijar un papel activo dentro de su comunidad, contrario a lo que exigen los procesos inclusivos.

Como ya se mencionó, y de acuerdo con Aguiar *et al.* (2020), los padres deben identificar distintas discapacidades, déficits y trastornos, de manera que amplíen su perspectiva y generen ideas inclusivas más certeras. Al respecto, Gallegos (2017) señala que la información que recibe la familia, de cómo asumir las situaciones propias que se originan de la condición de discapacidad de su hijo y de otras barreras, es escasa y se limita al momento de asumir deberes y responsabilidades, de colaborar en los procesos educativos de un hijo. Sin embargo, dentro de esta investigación, se descubre que las madres identifican sólo aquellas barreras que son notorias a simple vista, como son las discapacidades auditivas y motoras, siendo las respuestas frecuentes en la entrevista.

Otro aspecto que se abordó en la entrevista, corresponde a la postura que tienen las madres de familia en relación a la educación de niños con BAPS, dentro de las aulas de la educación regular, ya que organizaciones gubernamentales, a nivel internacional y nacional, plantean que los gobiernos deben dar prioridad a la transformación y el mejoramiento de sus sistemas educativos, para que permitan a todos los niños matricularse en escuelas comunes u ordinarias (Yadarola, 2019). Lo que, según la UNESCO (1994 en Yadarola, 2019), es el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias. Es así que las Escuelas de Educación Especial son recomendables únicamente en casos particulares, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las Necesidades Educativas de los estudiantes.

Las madres de familia tienen pensamientos a favor de que los niños, sin importar las diferencias que presenten, asistan a la misma escuela, reciban una atención equitativa con relación al resto de los alumnos y ejerzan su derecho a la educación dentro de las escuelas de educación regular, en tanto las condiciones físicas y la preparación docente, sean las adecuadas, argumentando lo siguiente:

Todos tienen derecho a la educación, a ir a una escuela. Tal vez los niños con alguna discapacidad grande tengan que ir a otra escuela que sea especialmente para niños

discapacitados, sobre todo para las condiciones que tal vez son mejores [...], pero también pienso que por una parte está bien que todos los niños vayan a la misma escuela, porque ahí los enseñan a que no debe de haber diferencias (MF01-ZAC).

Yo pienso que todos los niños y niñas deben de recibir la misma educación y el mismo trato, porque todos somos iguales y podemos asistir a la escuela sin ser discriminados (MF02-ZAC).

La idea que sostienen los diferentes agentes educativos, acerca de lo que implica la Inclusión Educativa, es fundamental. En tanto ellos conozcan a lo que refiere, sus fines, la manera en que aporta cada uno de los involucrados, les resultará más sencillo hacer contribuciones valiosas en el transcurso de su establecimiento como una práctica normalizada dentro de las aulas. Se fijarán estrategias, actividades y actitudes que deban ser transmitidas a favor de esto, según corresponda con el papel que desempeña dentro del proceso educativo del estudiante.

El reconocimiento de que existen diversas Barreras de Aprendizaje, que van desde lo físico hasta lo cognitivo, es indispensable para ampliar la visión de Inclusión. Sin embargo, aún existe gran desconocimiento en BAPS que no son perceptibles al instante. Es decir, que no se manifiesta o es poco o nada relacionado con el físico de quien lo presenta, como son algunos déficits y trastornos. Ciertamente, pese a que la información de BAPS se difunde con mayor facilidad, en ocasiones, sigue sin llegar a las comunidades rurales, donde difícilmente se cuenta con señal de teléfono e internet. La primera herramienta para fomentar la inclusión, es conocerla, saber en qué beneficia, para así descubrir de qué forma podemos aportar a ello.

### **6.3 Preparación para la atención de alumnos con BAPS.**

La formación inicial y continua para docentes es un factor importante para desempeñar su labor con eficiencia, basada en la preparación, capacidades y valores que exige la educación nacional e internacional. Los docentes deben brindar a los estudiantes no sólo conocimientos vastos de diferentes ciencias, igualmente debe abarcar niveles superiores en la formación del alumnado, es decir, el enfoque educador debe ser integral. Sin embargo, para alcanzar la meta no es suficiente la formación universitaria en el área

educativa, sino que es necesario profundizar permanentemente en tópicos que les asisten en la atención de múltiples caracteres, formas de aprendizaje, intereses, bagajes culturales y sociales del individuo.

La formación continua es un recurso del que se apoya la institución Conafe, al brindar Reuniones de Tutoría mensuales, en las que preparan a sus LEC acerca de las Unidades de Aprendizaje que se abordarán en ese periodo, pero, además; de forma constante brindan *webinars*, donde se abordan temas de interés general o de mejora para el trabajo docente. La totalidad de estos espacios se toman obligatoriamente, ya que es un requisito para llevar a cabo la práctica dentro de sus aulas. Es entonces de esta manera, que todos los Líderes han recibido la información acerca de las Barreras de Aprendizaje para la Participación Social, que en ocasiones ha sido tema principal de estos espacios.

De acuerdo con la experiencia de los LEC, respecto a su actualización sobre las diferentes Barreras de Aprendizaje, dos de ellos manifiestan que está ligada únicamente al periodo de Tutoría o “Capacitación”, que como ya se mencionó, es brindada por la institución como forma de preparación a sus Líderes, y tiene como propósito brindarles herramientas y estrategias didácticas y de integración a la comunidad, que permita atender de forma integral al estudiante, así como prevenir situaciones diversas que se enfrentan dentro de las aulas comunitarias. No obstante, en lo que refiere a las BAPS, de manera específica, suele ser información escasa, lo que coarta la práctica inclusiva al no ser constante o de gran relevancia al tratarlas.

En una de las capacitaciones nos explicaron algunos conceptos, nos hablaron de los alumnos que pueden tener algún problema, alguna discapacidad o trastorno (LEC05-ZAC).

A pesar de lo anterior, la mayoría de LEC ha decidido indagar de manera autónoma sobre estrategias o métodos que coadyuven al mejor desempeño de estos alumnos, y con ello complementar lo recibido durante su capacitación. De acuerdo con Bedor (2018), la actualización se planifica a partir de las necesidades particulares del grupo y conduce a una reestructuración de conocimientos, habilidades y actitudes, que elevan la efectividad en su labor inclusiva. Pero en este caso, no es la institución la que se ocupa de ello, sino

que son los propios LEC quienes buscan autoformarse y contar con más información para dar respuesta a tales necesidades, tal como dan cuenta las siguientes expresiones.

Me he dado a la tarea de buscar información en internet, buscar actividades que les pueda ayudarles (LEC02-ZAC).

He investigado en diferentes medios los factores de incidencia en posibles barreras y estrategias que ayuden a trabajar con los niños, sobre todo de este niño con NEE, de discapacidad intelectual (LEC03-ZAC).

Como tal, considero que no ha sido suficiente; sin embargo, he investigado en diferentes fuentes acerca de ello, así mismo, también he realizado algunos cursos extracurriculares como de la CNDH que tienen relación alguna (LEC06-ZAC).

En contraste con lo anterior, las madres de familia reconocen que algunos LEC no tienen la actualización que amerita el trabajo con un estudiante con BAPS. Sin embargo, el interés por aprender acerca del tema e incorporar nuevas herramientas que sirvan de apoyo dentro de su clase, es evidente. La preparación carente dentro de la didáctica y prácticas inclusivas, sobre todo en alumnos con BAPS, se refleja en el progreso de quien lo ejecuta, en otras palabras, los estudiantes avanzan o retroceden académicamente en gran parte, como resultado de la formación inicial y continua del docente. Desde este entendido, las madres de familia manifestaron lo siguiente:

No sé si [la LEC] tendrá el conocimiento suficiente, tal vez le harían falta unos cursos [...] Tal vez el conocimiento como tal no, pero si ella quiere, sí se puede, pero a lo mejor sí necesita más capacitación del tema (MF01-ZAC).

Me gustaría que tuviera otra preparación, que le dieran *tips* para ayudar a mi hijo (NO03-PRE-MOL) y a los otros niños también, porque no sabe mucho de cómo tratar con los niños [...] según están en clase y nada más se queda con los niños que les gusta la escuela y ponen atención, los demás se salen y están jugando. No a todos les pone atención [...] los otros niños se salen, andan en su mundo y ella, pues solo está con los que sí saben (MF01-MOL).

Siendo honestos, yo creo que no, siempre sale con lo mismo, no le pone atención. Todas las maestras que han estado es lo mismo, no pueden enseñarle por su problema y mi hijo (NO02-PRE-MOL) va sólo a sentarse (MF03-MOL).

La mitad de madres entrevistadas tiene una perspectiva negativa del conocimiento que tienen sus Líderes para trabajar con la barrera de aprendizaje de sus hijos. Aunque, irónicamente, sólo dos de ellos relacionan estos con una actitud impaciente o desinteresada en el desarrollo de las estrategias académicas que llevan a cabo en cada una de las asignaturas. Este tipo de perspectivas se corrobora con lo que menciona Castaño (2012 en Bermúdez y Navarrete, 2020), al referirse a aquellos profesores con más conocimientos sobre la discapacidad o barrera, como llamamos en el trabajo, manifiestan también actitudes más positivas.

El resto de las madres manifiesta conformidad, ya que los LEC demuestran interés para la potencialización de competencias integrales (sociales, emocionales, académicas) en sus hijos, lo que representa motivación y posibles nuevos aprendizajes en los individuos.

De manera general, la institución instruye insuficientemente sobre la problemática de las barreras de aprendizaje o de las necesidades educativas especiales, pero la mayor parte de LEC se comprometen con el estudiante, para atender de forma óptima sus necesidades educativas, utilizando primordialmente fuentes como páginas de internet o libros electrónicos. Al ser estos medios una herramienta de fácil acceso, se vuelve aliada tanto en la detección, en el proceso de atención dentro de las actividades escolares del alumno, como en el intento por integrar en acciones comunitarias y sociales.

En definitiva, la responsabilidad de una actualización o formación que se liga a la atención a la diversidad, es compartida desde el punto de vista institucional. La generación de espacios para el abordaje temático inclusivo sería idónea, no solo como una forma de preparación sino también como un reforzamiento de conductas y actitudes positivas para con alumnos que se encuentran con BAPS, como describe Bolívar (2010 en Bermúdez y Navarrete, 2020), la capacitación debe tomarse como un apoyo externo que deberían recibir los docentes para mantener su compromiso con la problemática. No obstante, es el LEC quien de manera voluntaria adquiere una responsabilidad en la búsqueda constante por mejorar su práctica docente.

## 6.4 Perspectiva de los jóvenes-Conafe sobre las BAPS y la forma como se trabajan

La educación contemporánea toma como eje principal la atención integral de la diversidad en el alumnado. Sin embargo, es compleja la tarea de construcción formativa bajo esta idea, al considerar que la formación del docente y las experiencias en conjunto con el contexto donde labora, le dotan de creencias, apoyos o limitantes que facilitan o perjudican esta tarea. Su punto de vista para con la inclusión educativa y la atención educativa efectiva de las Barreras Educativas es crucial en los avances del estudiante.

La perspectiva que tienen los LEC, respecto a las BAPS, influye de manera general su forma de trabajar con el grupo, no solo con el alumno que presenta la Barrera de Aprendizaje. Hay que recordar que la inclusión educativa no se trata de centrar la atención en el alumno con alguna barrera sino en tratar el problema evitando el descuido para el resto del grupo. En palabras de la UNESCO y de Ainscow y Booth (2005 en Mendoza, 2018, p.19), “al optar por la Inclusión Educativa, debe reconocerse que el foco de atención no son ciertos grupos de alumnos sino todos los estudiantes del grupo”, un quehacer complicado pero que es valorado desde la caracterización y reconocimiento básico del grupo en el que se trabaja, desde sus formas de aprendizaje, sus creencias, progresos, interacciones, entre otros.

Con relación a los planteamientos anteriores, algunos LEC opinan:

Tengo niños que son muy participativos, a cada rato quieren una nueva actividad, pero como a este niño le prestaba más atención, sus compañeros empezaban a desesperarse, porque ya habían acabado su trabajo, pero de ahí en fuera creo que son muy humildes, se ayudan entre ellos, aunque he percibido que por lo mismo de que son de una comunidad muy alejada, sus pensamientos, sus criterios con ciertos temas son muy diferentes a los que deben tenerse hoy en día (LEC04-ZAC).

...les gusta aprender por medio de dinámicas o juegos, creo yo que todos son inteligentes, una de sus debilidades es que se distraen con facilidad, a veces tengo que estar al lado de algunos alumnos para que logren concentrarse (LEC02-MOL).

Creo que una debilidad que tienen es por parte de los papás, a muchos los tienen muy mimados y hacen lo que los niños quieren (LEC01-ZAC).

Pese a que la mayoría de los Líderes definen a su grupo con adjetivos que resultan oportunos para el fomento de acciones que proyectan respeto a la diversidad, en varias aportaciones mencionan un control fallido por parte de los padres de familia, lo que repercute negativamente en los distintos momentos del ciclo escolar. Uno de los grandes problemas mencionados como recurrentes, dentro de las aulas de clase, es que los niños suelen comportarse inquietos cuando el alumno con la barrera asume conductas de descontrol o comete errores a causa de la discapacidad, déficit o trastorno que presenta. Luego de estos sucesos, es una tarea complicada volver a un estado de calma grupal.

Por otro lado, sus creencias alrededor de una culminación en los estudios de educación básica en sus alumnos, en todos los casos, fue a favor. Asumiendo que la contemporaneidad y las exigencias del mundo globalizado exigen un compromiso social por parte de todos, sin importar las condiciones físicas o desarrollo que presentamos. Todos los Líderes comentaron que sus alumnos podrían enfrentar sus barreras y pese a ello, triunfar en su vida académica, que depende de forma primordial, de su disposición a mejorar constantemente en todos los aspectos de su vida.

Dicho factor es determinante en el quehacer del profesorado, pues son los principales promotores de la inclusión. Es así que sus creencias y actitudes respecto de la diversidad afectan las expectativas, el desempeño y bienestar emocional de los estudiantes. Desde la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades (2012, en Gelber *et al.*, 2019), se menciona que entre las características clave de los docentes inclusivos, está su valor por el respeto a la diversidad y que tengan expectativas altas para la totalidad de sus estudiantes.

En cuanto a los programas que presenta la institución para brindar el servicio educativo, los Líderes expresaron lo siguiente:

Considero que los planes y programas no son aptos lo suficiente, considero que deberían de integrar temas más importantes para los niveles escolares [...] aunque, por otro lado, una de las funciones del docente es diseñar estrategias apropiadas para lograr un aprendizaje permanente y significativo en el alumno (LEC06-ZAC).

Independientemente el nivel que se maneje, ya sea preescolar, primaria o secundaria, permite su propio desarrollo de manera autónoma, pues a través de lo que es la

colaboración y el diálogo, que es actualmente el modelo que se está llevando, de cierto modo pues sí son muy accesibles (LEC04-MOL)

Abarcan a la inclusión, visible al llevar la educación a lugares marginados, pero hay detalles que sin duda se deben mejorar, por ejemplo, flexibilidad en cuanto a tiempos y estrategias (LEC02-ZAC).

En este punto hay opiniones encontradas que se postulan a favor o en contra de los planes y programas. Por un lado, aquellos que consideran aptos y contextualizados los planes y programas de la Educación Comunitaria, desde el modelo que actualmente se ha puesto en marcha, como las estrategias y tópicos que son colocados como eje principal de los mismos. Por otra parte, los que están en desacuerdo con ellos, sobre todo al hablar de flexibilidad temporal y la posibilidad de adaptaciones que, en ocasiones, son necesarias para el grupo que atienden.

El sistema educativo, en general, necesita hacer modificaciones concretas, necesita hacer transformaciones que vayan más allá de ser homogeneidad, sino que encuentren bases en la diversidad, que contemplen enfoques, currículos, sistemas de evaluación, y, sobre todo, énfasis en la formación de los docentes (UNESCO y Ainscow y Booth, 2005 en Mendoza, 2018). Debe modificarse para responder a todos los alumnos, en vez de creer que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él, ajustándose a normas rígidas o inflexibles (Barrio, 2009). En este entendido, los planes y programas, que presenta no únicamente la educación comunitaria sino el Sistema de Educación a nivel nacional, tendrían que responder a las condiciones contextuales y particulares de las aulas, abriendo lazos de comunicación y aprendizaje efectivos para todos.

## 6.5. Estrategias de detección y atención

La forma de trabajo en cada docente es variable, dependerá de sus experiencias pasadas, su formación, el contexto y el gran bombardeo de información a la que estamos expuestos y, al tratar con los temas de inclusión educativa, es indispensable que las acciones sean dirigidas a la creación y reforzamiento de espacios empáticos y de respeto. Los profesores, en este caso los LEC, de acuerdo con García (2018), deben



promover el trabajo colaborativo, la autorregulación cognitiva y moral, más que ser transmisores de información, deben ser capaces de crear ambientes de aprendizaje. De acuerdo con el sondeo que realizamos en esta investigación, el auto-concepto de los LEC es el siguiente:

Siempre trato de que los alumnos entiendan las actividades, las adecuo a sus conocimientos, actitudes, habilidades y valores. Me gusta trabajar con temas de inclusión (LEC03-ZAC)

...soy una docente empática, pongo en práctica los valores tanto en un salón de clases como en la sociedad (LEC06-ZAC).

De cierta forma, los Líderes se asumen como personas responsables y comprometidas dentro de la institución y con las tareas que les han sido asignadas, no obstante, consideran que es una labor embrollada por momentos. Ello a consideración de que en las aulas no siempre cuenta con los espacios, los materiales y en casos, la inseguridad de entrar a un área desconocida, pone un freno, pero en otros tantos, la actividad diaria permitió esclarecer el sentido vocacional y profesional al que debían dirigirse.

Estoy aprendiendo a cómo ser un docente, ya que mi conocimiento en esa área es escaso, solo puedo hacer lo que he estado aprendiendo, sobre lo que me van enseñando en las tutorías (LEC02-MOL).

La verdad hasta yo me sorprendo del avance que he tenido, pensé que solo sería un año de prestar mi servicio, más que nada lo hice por una beca, ese fue mi objetivo, pero de estar trabajando con los niños me gustó y, de hecho, por eso me decidí a estudiar Educación (LEC03-MOL).

Con base en los planteamientos de Sola (1997 en Angenscheidt y Navarrete, 2017), un docente debe dominar los contenidos que imparte, pero, además; promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, brindando espacios y oportunidades de desarrollo e inclusión educativa constantes. Un docente comprometido y responsable, con interés en que sus alumnos aprendan, pero que, sobre todo; que mejore desde lo personal y social, brinda la certeza de que actuará conforme al beneficio del estudiante, desde el reconocimiento individual, de sus diferencias, sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.

En cuanto a las estrategias de detección a posibles Barreras educativas (físicas, cognitivas, económicas, familiares), todos los LEC se percatan, en el transcurso de la jornada escolar, en la interacción de los niños con sus compañeros, en los resultados de sus actividades o tareas y, en los de menor edad, les resulta más sencillo detectarlos, debido a que son ellos mismos los que cuentan su día a día, sus angustias o lo que se les complica en el trabajo, al respecto los LEC argumentan lo siguiente:

Se refleja en sus actividades, yo les pregunto qué les dejó cada actividad y al momento me lo dicen, pero en el caso específico de estos niños, al momento de escribirlo, es cuando hay conflicto (LEC02-ZAC).

Me doy cuenta, porque los niños me cuentan lo que hacen, lo que viven a diario y con este niño me enteré, porque ya tiene diagnóstico (LEC05-ZAC).

...en la forma como se relaciona o no con sus compañeros, su comportamiento, en algunos casos puede ser muy notorias o con sus antecedentes. Es por ello que es importante realizar un diagnóstico al inicio del ciclo escolar (LEC06-ZAC).

En los casos más notorios, usualmente vinculados con una discapacidad visible e incluso en déficit o trastorno común, es fácil detectar la barrera, aún más cuando tiene antecedentes y diagnósticos médicos, contrario, para personas que presentan una barrera confundible y erróneamente ignorada por desconocimiento, se vuelve más complicado el proceso de detección, diagnóstico y escolarización. De hecho, pese a que la institución tiene un programa para atender una BAP desde sus primeras fases, según argumentan los LEC, es casi imposible que se cataloguen como niños con BAPS, se presentan “trabas” que toman como filtro al Académico de Acompañamiento y al Coordinador Académico.

Además de lo anterior, las tareas de regularización e inclusión recaen en el Líder, por lo que emplean los siguientes métodos:

En el caso de mis alumnos con dislexia, detecto las palabras con error y al final de la clase nos quedamos para corregir, vamos deletreando por sílabas y les doy un poco más de tiempo (LEC02-ZAC).

...trato de trabajar mucho las emociones, porque es su edad vulnerable, todo lo que pasa en sus casas lo resienten [...] adecuo las actividades a su nivel, planeo para él solo, es un poco más de trabajo, pero es un reto para mí (LEC03-MOL).

...al menos en la pandemia, una forma de incluirla fue por el grupo de WhatsApp, las dudas se respondían en general, escribían ahí y compartían ideas (LEC01-MOL).

En general, las estrategias de regularización trataban de abarcar las necesidades de los alumnos, aunque existen otras que lejos de incluir o motivar al estudiante, hacían que se le segregara aún más, en tanto, el resto del grupo trabajaba con rapidez al evitar las “distracciones”.

Hasta ahora, lo que hago con el niño, pues es darle algún material con el que pueda distraerse mientras trabaja e igual me mantengo cerca de él para evitar que se ponga inquieto (LEC05-ZAC)

...le ayudó a realizar los trabajos que falta para que no se atrase en las clases, a veces le dejo a su mamá los trabajos para ver si le pone la atención que necesita, porque yo no me puedo comunicar con él muy bien (LEC03-MOL).

Por otra parte, las estrategias para trabajar los ámbitos personales y sociales de manera integral fueron, en su mayoría, adaptables al modo de trabajo grupal. Es decir, de acuerdo con su experiencia de trabajo con esos alumnos, cada LEC ha decidido crear e innovar estrategias que fomenten la creatividad y el interés. Al respecto, Castillo (2016) señala que la planificación flexible debe de promover rutas de aprendizaje diferentes, las estrategias tendrán que favorecer la inclusión, donde todos los alumnos participen activamente en el aprendizaje, por lo que deben ser globales e inclusivas, para lo cual el profesor tendrá que actualizarse, investigar y consultar cuáles son los métodos más variados, mejores y apropiados para el grupo de estudiantes.

De igual modo, los LEC mencionan la importancia que tienen las asignaturas que trabajan la Educación Socioemocional, Actividad Artística y Formación Cívica correspondientes a cada nivel, materias que se ven complementadas, en ocasiones, por la metodología de *Gameficación*, que refiere al abordaje de temas con ayuda de los juegos didácticos, ellos agregan:

Me apoyo de las dinámicas, los invitamos a que se desarrollen más con sus compañeros, los hacemos sentir seguros, a veces hay problema porque los chicos no quieren hacer las tareas, eso sumado a que su educación primaria no ayudó a modificar esto, pues lo complica, pero me gusta hacer actividades que promuevan en el respeto (LEC02-ZAC).

Hacemos actividades en las que se lleve alguna dinámica o donde se pongan creativos para que ellos mismos puedan identificar sus emociones (LEC02-MOL).

Me gusta mucho utilizar juegos, actividades de educación socioemocional que involucre también a los padres de familia, me gusta trabajar en conjunto con ellos para lograr aprendizajes con sus hijos (LEC03-ZAC).

Reconocer que existen estudiantes con necesidades educativas, llevará a los docentes a la construcción de adaptaciones a las estrategias y al currículo de manera que favorezcan al alumnado para una formación con una mirada integral (García y Delgado, 2017 en Palacios, Cadenillas, Chávez, Flores y Abad, 2020). Así mismo, se deben incluir estrategias que aporten a una educación integral, y deben ser tomadas en cuenta para desarrollar prácticas inclusivas en la educación, de acuerdo con los beneficios que ofrecen (Palacios *et al.*, 2020).

Es de suma importancia que, al desarrollar un papel docente, se conozcan las estrategias y métodos que fortalecen los aprendizajes de manera significativa, pero que paralelamente potencien o mejoren los aspectos emocionales, conductuales, personales, sociales del individuo, evitando situaciones que segregan y transmiten conductas de exclusión dentro del aula.

La verdad para trabajar con los demás, mi estrategia fue distraer a este alumno, porque solo así trabajaban los otros niños [...] mis estrategias con los demás niños son las normales [...] nos apuramos a trabajar cuando este alumno no se presentaba a la escuela (LEC03-MOL).

Al contrastar con lo respondido por las madres de familia, dos de ellas muestran inconformidad con las estrategias y el tiempo que emplea su LEC para con los alumnos, bajo el argumento de que desconocen del tema o que éstas benefician solo a una parte de los alumnos, algo que evidentemente se ha reflejado en su motivación y sus resultados académicos. Sin embargo, la mayoría de las madres de familia están de

acuerdo con que sus hijos y el grupo, en general, han avanzado desde lo individual hasta lo comunitario. Aquí algunos argumentos:

Sí, la verdad le ha ayudado mucho que la maestra le esté dedicando más tiempo [...] sí, ha aprendido un poco más y está más atento a sus actividades (MF01-ZAC).

No, pero creo que sobre todo es porque desconoce del tema y no tiene la preparación (MP04-MOL).

En general, se requiere de grandes estrategias para grandes resultados, no únicamente para los estudiantes que presenten BAPS sino también para el resto del grupo. Trabajar bajo un régimen de inclusión, abarca la totalidad en matrícula estudiantil y docente, la generalidad en los ámbitos humanos, ya que se forma de sobrado autoconocimiento, inteligencia intra e interpersonal, de valores sociales, entre otros factores, que posiblemente no se trabajan a profundidad dentro de alguna asignatura basada en ciencias concretas, pero que deben estar presentes en el desarrollo de todo tipo de actividades en el aula y los espacios escolares.

Otro de los puntos que se analizan en relación a las estrategias de atención por parte de los LEC, son las adaptaciones curriculares, metodológicas o físicas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje para estos alumnos, al presentar adecuaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos con BAPS. De acuerdo con Reyes, Carrillo y Urgilés (2018), la inclusión educativa se basa en la atención a la diversidad, entendida como aquella dirigida a todo estudiante que presenta dificultades para acceder y cumplir con el currículo regular. Por lo que es necesario hacer adaptaciones que disminuyan el problema, con base en las necesidades del estudiante, a su idiosincrasia personal (habilidades, potencialidades, capacidades, contexto educativo, social y familiar, vocación, entre otros).

Considerando estos planteamientos, los LEC mencionan que gran parte de sus adaptaciones se encuentran en sus estrategias, que se han visto reflejadas en los cambios de las actividades que se desempeñan en las Unidades de Aprendizaje y que gracias a estas adaptaciones los alumnos han logrado avances significativos en su aprendizaje, así como, en su desarrollo social. Aunque de forma obvia, los ritmos pueden variar y complicarse por momentos, debido a los tiempos estipulados. Además de que

los LEC tienen actitudes positivas para con el proceso y aún más con los resultados, lo que les hace sentirse satisfechos con su labor, pero también felices con los alumnos, particularmente, si se trata del o los alumnos que presentan BAPS.

He cambiado actividades que tengan mucha teoría y hacerlo más práctica, para facilitar la comprensión, relacionarlo con la vida cotidiana y siento que esto ha mejorado su habilidad en toma de decisiones, solución de problemas por los casos que planteamos, y yo me siento bien al hacerlo, tal vez los objetivos no se logran al cien, pero sí hay avances. Entonces me siento feliz con los resultados, eso poco, impulsa a mejorar (LEC02-ZAC).

He adaptado algunos de los materiales que hay en el salón y se ha logrado un mejor aprendizaje, principalmente en este alumno con la Barrera de Aprendizaje, ha adquirido mayores conocimientos, aunque me ha costado trabajo me siento satisfecha con el trabajo (LEC06-ZAC).

Al abordar la inclusión y los procesos académicos, resulta interesante hablar de la gran influencia que tienen los ambientes de aprendizaje en cada uno de los estudiantes, por lo que el docente debe tomarlos en cuenta para su práctica educativa. Dichos ambientes, le van a permitir diversificar su manera de enseñar, innovar y crear nuevas prácticas a través de una planeación basada, entre otros factores, por atender de manera diferenciada a sus estudiantes, para lo que necesita transformar sus estrategias y el aula en un espacio incluyente (Escobar y Alfonso, 2018).

Dentro del estudio se detectó que también hay quienes por diversas razones no han hecho adaptaciones de ningún tipo, lo que indudablemente representa una limitante para el desenvolvimiento de los alumnos, sobre todo al hablar de una barrera física. En este sentido, dos LEC, que atienden a alumnos con alguna barrera de tipo física (uso de silla de ruedas y un sordo), manifiestan no haber realizado las adecuaciones requeridas. No obstante, uno de ellos considera que no ha sido necesario hasta el momento, ya que sus argumentos son prueba de la falta de apoyo y del desconocimiento para llevarlos a cabo

Al momento no he implementado ningún tipo de modificación, más ahorita con el trabajo a distancia, la niña (NA01-SEC-MOL) no tiene ningún otro problema para aprender, a lo mejor hay problema porque en la escuela no hay rampa, pero con esta modalidad, pues ya no hay tanto problema. Vive un poco retirada de la escuela y se habló que después de la pandemia, tal vez, pueda seguir a distancia. Sobre todo por esto del gasto económico

de los papás, es difícil el traslado, por eso se quedó en ese convenio, incluirla algunas clases, cuando su mamá pueda. [...] en cuanto algunos temas me parecen repetitivos y los modifiqué, pero llegando al propósito que se pretendía y con esto logré un mejor aprendizaje en los alumnos, pero esto se logró gracias a que los padres se involucraron más, igual pues me sentí satisfecho (LEC01-MOL).

Hasta ahora no he adaptado algo para mí alumno con BAPS, ya que no sé qué hacer para que él me pueda entender, porque es sordo mudo (término correcto es Sordo) entonces no sé cómo comunicarme con él, no tengo una estrategia para que los dos nos entendamos (LEC02-MOL).

En ocasiones, las estrategias que utilizan los docentes para la fomentar la inclusión dentro de las aulas quedan limitadas, debido a que como docentes desconocen los medios y las maneras de aportar bajo la labor educativa. Se ignoran las necesidades del alumno con Barreras de Aprendizaje o simplemente los recursos no son suficientes para atender de manera eficiente al grupo. Otras tantas, olvidan que, si bien es cierto, el alumno que presenta la Barrera puede requerir de mayor tiempo y atención, hay otros alumnos a su cargo, que de igual manera necesitan desarrollar sus conocimientos y habilidades. Por ello, se vuelve imprescindible conocer a los estudiantes, identificar sus puntos fuertes, velar por una educación integral y mostrarse flexible en todo momento para la realización de posibles cambios o adaptaciones según se requiera.

La construcción de aprendizajes conceptuales, sociales y personales, así como el proceso para llegar a ellos, se conforma de un conjunto de factores que lo limitan o fortalecen de acuerdo a ellos, como son las creencias, valores, experiencias, actitudes y personalidad del docente, la motivación que tiene para el cumplimiento de su labor en la enseñanza, la disposición para innovar, crear y aprender, pero también, del contexto e incluso del propio currículo. No obstante y sin duda, uno de los aspectos más importantes son las estrategias didácticas, pues son éstas las que posibilitan y orientan el proceso académico hacia una visión integral, donde el alumno es visto como único. Es así, que los docentes, en este caso los LEC, deben adaptarse a la diversidad y a los distintos ámbitos del individuo.

## 6.6 Medios y recursos

Para generar cambios verdaderamente importantes y benéficos, dentro de un espacio, es vital capacitar al individuo, dotar de herramientas, así como de recursos que de forma concreta ayuden en el desarrollo de tareas en pro de alcanzar los objetivos, de manera particular, dentro de las aulas de los Cursos Comunitarios. Por ello es importante que el material que se brinde por cada aula, debe aportar a la educación y desenvolvimiento integral de cada uno de los estudiantes. Cabe mencionar que los materiales son distribuidos, según el nivel educativo de cada programa, por la misma institución, pero se sabe que pocas veces, estas comunidades cuentan con suficientes recursos para trabajar las Unidades de Aprendizaje.

Los LEC mencionan que, aunque sí hay material que les apoye para el trabajo con sus alumnos, es necesario incorporar más recursos, preferentemente los que son para actividades manuales, en asignaturas como Educación Artística, pues es justo durante el transcurso de esta clase, que lo alumnos expresan creatividad, sus emociones y parte de sus pensamientos, de igual forma, se sugiere la incorporación de materiales tecnológicos que trabajen competencias dentro del área.

No tenemos casi mobiliario, entonces nos adaptamos a lo que hay [...] el material donde podemos interactuar y crear, como las cartulinas, lápices, tijeras y una bocina para poder escuchar música, relajarnos, pues son las que más nos ayudan. Yo creo que hacen falta equipos de cómputo, hoy en día es mucha tecnología y hay que estarnos actualizando (LEC01-MOL).

Los libros, algunos objetos, cosas visuales para que todos puedan entender los temas, pero considero que sí necesito más material para trabajar con los niños, más con mi alumno con Barrera de Aprendizaje, a la mejor, cosas llamativas a su vista (LEC02-MOL).

Tal como indican Echeitia y Duk (2008), los sistemas educativos deben equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje, evitando que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación, por lo que se debe disponer de todos los medios y recursos necesarios para la inclusión. Las escuelas comunitarias no siempre tienen los recursos que ayudan en la atención de todos los



estudiantes, más aún, cuando hablamos de alumnos con alguna Barrera de Aprendizaje, lo que puede representar una limitante para su proceso de Inclusión dentro de las aulas, pero sobre todo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las madres comentan que, en definitiva, el agregar otros recursos sería de gran ayuda para que sus hijos obtengan saberes de manera más accesible, contemplando sus diferencias en cada fase, aunque hay opiniones encontradas. Respecto a la utilidad de los materiales que actualmente se emplean para las actividades académicas, por ejemplo, hay quienes opinan que, aunque son pocos los materiales que los LEC proporcionan, son equitativos y responden parcialmente a las necesidades de sus hijos. En tanto que hay otras madres de familia que aseguran que los materiales no han sido nada funcionales, sobre todo al contemplar la BAPS, que presentan sus hijos.

Aunado a lo anterior, las madres contemplan el material y los recursos que sus LEC compartieron con ellas durante el periodo de confinamiento, ya que el trabajo fue a distancia y el material de aula quedó en desuso. Así también, una mamá hizo referencia a que la escuela no cuenta con las condiciones físicas que su hijo necesita para desenvolverse correctamente dentro de ese espacio. A lo que Valenzuela, Guillén y Campa (2014), mencionan que un punto a destacar para la Inclusión Educativa es que se cuente con instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados para los alumnos. Condiciones que se ilustran con las perspectivas que aportaron algunas madres de familia.

Yo creo que sí aportan de buena manera, a cada niño le da su material dependiendo el nivel de aprendizaje, ahorita por la pandemia nos manda muchas copias con vocales, sílabas, números, abecedario y es lo que más nos ha ayudado a nosotros. Del aula, pues creo que las figuras y las plastilinas porque llaman su atención y sacan su creatividad de [mi hijo] (NO04-PRE-ZAC) (MF02-ZAC).

Pues los materiales aportan más o menor, diría que poco, le ayuda más que nada lo visual, los carteles, los colores, algo que pueda tocar, porque lo demás no le ayuda mucho a [mi hijo-sordo], sobre todo por lo que tiene (NO02-PRE-MOL) (MF03-MOL).

No, pues no mucho, ni los materiales que hay en el salón, ni de lo que ella nos manda [...] yo digo que debe haber más material (MF02-MOL).

Al respecto, Valenzuela *et al.* (2014) mencionan que las escuelas tienen el deber de ofrecer las herramientas y medios acordes a las características individuales de los educandos, de manera que todos se sientan acogidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas. Es importante que la institución analice qué recursos didácticos son mayormente funcionales en el trabajo de aula, en la que se desempeñan los LEC con los estudiantes, particularmente, si estos presentan alguna Barrera de Aprendizaje para la Participación Social.

Uno de los recursos de apoyo, y reglamentario para la atención de las distintas Barreras de Aprendizaje dentro del Conafe, es el Programa de Inclusión Educativa Comunitario (PIEC), que no solo está dirigido a los LEC o los Coordinadores de región, sino que también cuenta con acceso abierto a los padres o madres de familia. De hecho, se encuentra disponible para el público en general, que esté interesado en éste. Sin embargo, resulta irónico el desconocimiento casi total o total de éste, tanto por parte de las madres de familia, como de los LEC, y que pese a haber recibido una charla sobre el tema, no se abordó el Programa de manera profunda, los participantes dijeron no haber escuchado antes sobre él, no ubicar con precisión sus características, esto con excepción de tres jóvenes-Conafe, que dijeron lo siguiente:

He escuchado hablar de él [PIEC] pero no lo conozco a profundidad, solamente recuerdo que se refiere a incluir a todos y a no discriminar a ningún niño por ningún motivo (LEC01-ZAC).

Escuché que en la capacitación estuvieron hablando de él [PIEC], pero no lo estudiamos a profundidad (LEC03-MOL).

Sí he escuchado [sobre el PIEC], de hecho, los maestros una vez hicieron junta, dieron a conocer un poco de lo que es educación inclusiva y de sus elementos. Los elementos más importantes que mencionaron fue la participación de nosotros, la convivencia con los demás, aprender a compartir, a expresarse y dar opiniones [...] (MF01-ZAC).

Al mismo tiempo, las madres evidentemente desconocen los beneficios que este programa puede traer al proceso académico inclusivo de sus hijos, eliminando desde su punto de vista, toda base reglamentaria que abogue por una estancia cómoda y equitativa dentro de sus Centros Comunitarios.

Ignorar los elementos que se presentan en el Programa de Inclusión Educativa Comunitaria, la categorización de las BAPS, la forma de atención y el seguimiento de las mismas, alguna de las etapas podría verse inconclusa o quedar confusa para alguno de los agentes que se involucran en el proceso, lo que recae en una participación deficiente. De igual manera, los materiales y elementos que se encuentran dentro del aula, inciden positivamente o simplemente no influyen en esta tarea, lo cual deja un tramo sin avanzar, pausado o limitado, para conseguir la meta, por lo que es forzoso que las escuelas cuenten con los medios de infraestructura y físicos para dar una atención educativa con eficiencia.

## 6.7 Participación de los agentes educativos

Como se ha descrito en a lo largo de esta tesis, la Inclusión Educativa es responsabilidad de todos los agentes educativos. En tal sentido, Castillo (2016) reafirma esta postura, al comentar que es imposible lograr un aula inclusiva si el docente está trabajando solo, pues los retos presentados le serán más difíciles de sobrellevar. Es así que las contribuciones deben ir desde la institución, pasando por el docente, hasta llegar a las madres y los padres de familia, los compañeros de clase y los demás habitantes de la comunidad, quienes deben asumir responsabilidades que ayuden en la conformación de ambientes de respeto a las diferencias.

En cuanto al tipo institucional, los LEC aseguran no recibir ningún tipo de apoyo para mejorar la atención educativa a los alumnos que presentan BAPS, con excepción de uno de ellos, que menciona:

Primero me orientaron para saber cuántos y cuáles alumnos tienen BAPS, con la aplicación de un diagnóstico, sobre todo, en caso de que no haya un diagnóstico médico y de ahí partir para canalizarlo [...] porque si no hay uno médico [diagnóstico], ahí sí, la institución como que pone más filtros y peros. (LEC01-MOL).

Tal como lo menciona Arnaíz (2004), se necesita una cultura de colaboración en los centros, entender la educación como una responsabilidad de todos. Además, la institución tiene la obligación de fomentar el liderazgo educativo, ya que la falta de éste, puede dirigirse a una improvisación del día a día, resolviendo los problemas como mejor

se puede. Si la institución no está preparada, tampoco lo estarán sus profesores. Son justo los docentes los que deben sentir el apoyo de algún miembro de la comunidad educativa, de modo que comparta sus experiencias y dudas con el fin de mejorar su práctica.

Por otro lado, Muñoz *et al.* (2015, en Paz y Barahona, 2020), postulan que el trabajo cooperativo, entre el profesorado regular y el de apoyo, es clave en el proceso de construcción de culturas y prácticas inclusivas, pues de esta manera se obtendrán resultados más significativos. Sin embargo, al analizar de manera específica el apoyo académico que brindan las figuras del Conafe a los LEC, se encuentra que tres de los diez LEC responden no haber tenido apoyo ni del Coordinador Académico, ni del Académico de Acompañamiento, mientras que la mayoría (siete), asegura tener como respuesta una serie de recomendaciones, tales como, posibles estrategias didácticas para el trabajo con el alumno. De la misma manera que material de apoyo, como libros digitales, mismos que han sido insuficientes para lograr avances en sus educandos, esto en gran parte, al no haber un seguimiento adecuado.

Algunos LEC mencionaron la importancia que para ellos tienen las Reuniones de Tutoría, ya que en éstas pueden compartir sus propias experiencias, además de que sus compañeros y los académicos (otras figuras permanentes que participan en el Conafe) realizan aportaciones que les son de utilidad para realizar su trabajo con estos estudiantes. Información que se comparte con los resultados aportados en la investigación de Chiner y Cardona (2013, en Paz y Barahona, 2020) quienes concluyeron que los docentes que consideran tener suficiente apoyo para la realización de sus actividades, desarrollan creencias y actitudes más favorables hacia la inclusión educativa.

Lo anterior es comprobable al notar que las estrategias empleadas en aquellos que no han recibido orientación adecuada (o la capacitación necesaria), son menos eficaces que las de aquellos que han sido instruidos de alguna manera, ya sea al haber revisado información por su cuenta a algún tipo de capacitación institucional. Es importante mencionar que en uno de los casos, la motivación y el interés del LEC, por atender a los alumnos con barreras de aprendizaje, han sido el motor o el aspecto que sirvió de base

para que diseñara estrategias planeadas, que, a su vez, generaron progreso en el desempeño de sus alumnos. Algunos ejemplos de estas situaciones son expresadas de la siguiente manera:

Mis compañeros y académicos me han ayudado en tutoría con las experiencias que algunos compañeros han tenido, entonces, me dicen que trabajé con él como con los demás, que le vaya yo enseñando y que él me vea para luego que él lo haga (LEC02-MOL).

Al inicio pedía apoyo de mi capacitador y me decía: checa, me mandaba libros digitales, pero sólo para describir las barreras [...] hubo el punto en el que pedía a mí académico que "bajara a la escuela" para observar el comportamiento del niño, pero nunca fue, de hecho, yo no sé si el coordinador se haya enterado de esto, porque tenemos la orden de que, ante todo, primero lo hablemos con el capacitador y luego ellos, lo pasan al coordinador. Luego me cambiaron a mi capacitador [hoy Académico de Acompañamiento] y me dejaron sola (LEC03-MOL).

Los LEC que no han recibido apoyo se valen de recursos propios para el desarrollo de actividades con alumnos que presentan BAPS. No obstante, algunas de ellas son poco útiles para la inclusión. La mayoría de Líderes aseguran sentirse solos en el intento de superar estas barreras, no solo por parte de los académicos y coordinador sino porque, en ocasiones, también los padres de familia toman una actitud negativa cuando se menciona la posibilidad de que sus hijos tengan una Barrera de Aprendizaje o simplemente no se involucran en las actividades recomendadas para disminuir los problemas académicos y sociales que se presentan. Lo que dificulta su participación, la de otros padres o la de los propios compañeros de clase en la Inclusión Educativa de los estudiantes, al convertirse en una cadena interminable de desinformación, discriminación, con transmisión cíclica en conductas de segregación.

Pues, por ejemplo, cuando le dije a una de las mamás que tenía un problema su niño, ello no hizo caso, todas las medidas las empecé a tomar yo, igual de los otros papás no hay una actitudes positivas [...], como dije, hay algunas cuestiones en su pensamiento, son pensamientos muy cerrados y eso se los han transmitido a los niños, me he percatado de que algunos ya dicen cosas a veces un poco agresivas o discriminatorias, pero igual,

yo no puedo ir a decirles "esto no, esto sí" porque me meto en problemas con los papás [...] se cierran [los padres] a que algo así pueda pasarles y no lo aceptan (LEC04-ZAC).

Bueno, sus compañeritos a veces sí se burlan y dicen cosas como "Ay, se equivocó en esta letra", pero ahí entro yo, y les digo que no. Todos vamos a aprender, aunque en ocasiones, los que van más avanzados orientan a estos chicos y creo que eso es bueno. Los padres no participan, solo se quejan de sus hijos, pero se deslindan, dejándome la responsabilidad, he hablado uno por uno con ellos, pero no hay respuesta (LEC02-ZAC).

Si bien, hay padres que no asumen su responsabilidad para con las tareas de Inclusión, ya sea por desconocimiento, miedo, prejuicios, falta de tiempo u otros factores, hay otros tantos que hacen lo posible por involucrarse e involucrar a otros habitantes de la comunidad en actividades que favorezcan el respeto a personas con alguna discapacidad, trastorno y déficit. En este sentido, Gayle (2014, en Aguiar *et al*, 2020) afirma que avanzar hacia una escuela inclusiva, necesariamente nos lleva a aumentar la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, aportando de manera comprometida, respetuosa.

Es así que algunos Líderes han organizado, en diversas ocasiones, una serie de talleres y pláticas donde se dialoga acerca de las diferencias, se proponen actividades que disminuyan elementos negativos para conseguir una formación integral en los estudiantes. Ellos mencionan la importancia de que toda la comunidad sea parte de la inclusión, pues en gran medida, sus creencias y posiciones con respecto al tema, influyen negativamente o positivamente en el proceso, en relación a ello. Al respecto, Soto (2020) recomienda informar a los padres y madres de familia sobre las NEE, concientizar en la importancia de detectarlas a tiempo, para que de manera colaborativa se trabaje para disminuirlas o erradicarlas. Pese al interés y disponibilidad en algunas madres, no siempre tienen el conocimiento de las maneras en que pueden apoyar y evitar la discriminación, desde el rol que juegan.

A la comunidad le interesa que el alumno salga adelante, solo que no saben cómo ayudarlo para qué pueda aprender, no tienen conocimiento de cómo trabajar con él o cómo dirigirse a él (LEC02-MOL).

Al compararlo desde la perspectiva de las madres que participan en la investigación, el nivel de desatención para con sobrepasar las BAPS de sus hijos y que la exclusión socioeducativa disminuya es reiterado. Por ejemplo, dos de ellas dijeron no participar en nada a favor de lo ya mencionado, en tanto, que otras dos, mencionaron que participan únicamente apoyando a sus hijos desde casa. Es decir, no hay interacción en relación a ello, con otros habitantes de la comunidad. Asimismo, otras dos mamás comentaron que han participado en las actividades organizadas por los líderes, que como ya se mencionó, suelen ser pláticas y talleres. Información que se contrapone con la de otras dos mamás, que aseguraron que los padres y madres no han intervenido de ninguna manera en el proceso. Por último, una de ellas habla de las actitudes positivas para con su hijo, y la inclusión que existe, pese a no participar formalmente en actividades enfocadas al tema.

Los demás padres no me lo excluyen, ni nada, tratan de hacerlo, parte de las actividades o de la vida diaria, no son groseros y los niños son igual, porque así los enseñan (MF03-MOL).

De igual manera, manifiestan que los demás padres de familia, participan en las actividades organizadas por los LEC. A su vez, en las razones o aspectos que dificultan la participación activa en la Inclusión Educativa, debe tomarse en cuenta el contexto en el que se desenvuelven, sus actividades económicas, la distancia que hay entre su residencia y la escuela, las creencias que tienen para con el tema de inclusión, su interés, entre otras muchas. Las siguientes aportaciones son ejemplo de ello:

Pues no hemos tenido la oportunidad de participar en actividades que de algún modo favorezcan la inclusión o vaya, el tema del que habla, porque no hay pláticas o espacios para eso, igual, pues la pandemia ha sido un obstáculo muy grande (MF02-ZAC).

[...] algunos tienen trabajo en el campo y ocupa casi todo el día, [también] la pandemia, no sé, yo creo que son los mayores problemas (MF03-ZAC).

No pues, algunos trabajan, otros como que no tienen mucho interés y hay opiniones divididas en muchos aspectos, de hecho, en varias ocasiones, hay conflictos entre padres (MF01-MOL).

La participación no implica solamente la asistencia a pláticas o espacios donde se hable abiertamente del tema. Más allá de eso, busca hacer parte del proceso a los agentes. Es

decir, no es solo charlar del problema y acordar verbalmente las posibles soluciones. En el caso de la Inclusión Educativa en personas con BAPS, los padres y la comunidad en general, deben aportar en las modificaciones o adaptaciones de las que se vale el docente, para el desarrollo de estrategias que permitan avanzar con el alumno. Al preguntar acerca de esta acción, se descubrió que sólo una madre ha hecho una modificación física, junto con su Líder, esto con el propósito de que su hija se sintiera más cómoda en el desarrollo de sus tareas escolares. Situación que resalta, ya contrariamente, las otras madres no han hecho o modificado algún recurso que apoye las actividades del LEC para la inclusión educativa de alumnos con BAPS.

Desde el punto de vista de Calvo, Verdugo y Amor (2020), existen variables que ayudan o dificultan la participación de todos los agentes educativos, como son: las políticas, las creencias de las familias, las creencias del profesorado, la percepción del profesorado (sobre las familias, la educación y la escuela), los programas, la cultura, el liderazgo, el interés, factores sociales, barreras de comunicación o experiencias negativas, pero al final, todas ellas se deben tener presentes en las propuestas de participación, colaboración e implicación de los padres y madres de familia en la vida del centro educativo.

Las propuestas de participación deben ser flexibles y adaptables a cada una de estas condiciones, pues si bien, a veces, desde la parte intrínseca existen grandes posibilidades de adoptar responsabilidades inclusivas, lo externo, no siempre se muestra idóneo para que así suceda. Además de esto, es imprescindible establecer estrategias para atender las demandas de la familia de los alumnos con BAPS, implantando un modelo educativo centrado en el involucramiento de la familia, como el principal apoyo del estudiante con estas condiciones y así lograr potenciar sus capacidades, pero además debe cubrir las exigencias o necesidades que manifiestan las familias, recibir información, apoyo y acompañamiento durante los procesos académicos de los educandos (Gallegos, 2017).

Las propuestas de solución postuladas por las madres de familia se universalizan para todos las entrevistadas, ya que de manera concreta sugieren tres puntos: flexibilidad, en cuanto a horarios, apertura de más espacios en donde el tópico principal sea el respeto



a la diversidad y por último, dejar conflictos internos de lado, de modo que el enfoque siga siendo el progreso integral de los niños o adolescentes, según sea el caso.

La participación activa de todos los agentes educativos asegura, en gran parte, que la Inclusión Educativa sea favorecedora al contemplar a la totalidad de los estudiantes, no únicamente aquellos que presentan alguna Barrera de Aprendizaje para la Participación Social. Esto, debido a que las acciones dirigidas mediante este paradigma son de respeto a las diferencias, sin importar si es diversidad física, de nacionalidad, sexo, preferencia sexual, formas de pensamiento, etcétera. Lo verdaderamente relevante, es que las condiciones de aprendizaje sean equitativas, que los derechos se hagan validos en cualquier espacio. Sin embargo, cuando se habla de niños y personas que están en la etapa de pubertad, se requiere de apoyo docente, familiar e institucional, para el aprovechamiento de esas diferencias. En caso de que alguno de estos agentes no realice su papel de forma apropiada, puede frenar el proceso, ya sea actuando contrariamente a lo que se sugería o influenciando a otro de los agentes, especialmente a los compañeros de clase del educando.

La difusión de información, respecto a las BAPS, es un primer elemento para motivar a los agentes a ser partícipes del proceso; brindar los recursos infraestructurales y materiales necesarios, así como intervenir adecuadamente en acciones que aboguen por el respeto a los otros, son fundamentales e indudablemente, intervienen en todo momento en la inclusión de personas con o sin discapacidad.

## 6. 8. Aportaciones extras

Al preguntar a madres de familia y a los Líderes si deseaban aportar algo más a la investigación, sus respuestas fueron similares. Las primeras, sugieren que haya más preparación de los LEC con respecto a las Barreras de Aprendizaje y a las maneras de atender las necesidades educativas de estos alumnos. Pero que esta preparación no sea responsabilidad única del Conafe, sino que paralelamente, los LEC indaguen de forma autónoma, sobre diversas formas que contribuyan al desarrollo integral de las personas a su cargo. De igual modo, piden que haya más espacios donde se involucre a toda la

comunidad educativa en actividades que impulsen la convivencia sana y el respeto de unos por otros. Aquí algunos de sus aportes:

Que las maestras tomaran unas clases para que pudieran ayudar a mi hijo, porque la verdad, yo ya ni lo quiero llevar, no aprende y se desespera (MF03-MOL).

Pues, sugeriría que los maestros tratarán de tener más conocimiento, que investigarán qué se puede hacer o cómo se debe de trabajar en el caso de los niños que tienen esa barrera y buscarán más estrategias para que los niños se motiven y puedan seguir adelante, sin ningún problema que le evite estudiar (MF01-ZAC).

Igualmente, los Líderes hicieron referencias a la capacitación que reciben, en cuanto a las Barreras de Aprendizaje, recomendando se ahonde más en ellas. Además, comentaron que les gustaría recibir mayor apoyo de sus figuras académicas y, por supuesto, de la institución, así como, contar con material más especializado para trabajar con sus alumnos; trabajar en conjunto con ellos, para encontrar maneras más exactas para la concientización en padres y madres de familia, mejorando su participación en el proceso de Inclusión Educativa. Así mismo, asumen su responsabilidad para trabajar eficientemente con alumnos que presentan esta condición. Aseguran que la masificación de información, al respecto, impedirá que las actitudes excluyentes, dentro y fuera del aula, se sigan incrementando.

[...] es muy importante que los Líderes para Educación Comunitaria conozcamos este tema, porque a lo mejor no puede ser una discapacidad tan evidente, pero, pues, hay otros tipos. Entonces, debemos estar atentos a todo lo que nos encontremos en el salón de clases. Yo creo que la institución debería implementar talleres o actividades, planear estrategias en aquellas comunidades donde se encuentren con estas Necesidades Educativas Especiales [...] sí recibes una capacitación sencilla, pero aquí lo ideal sería que se hicieran más actividades, [...]. En cuestión a los padres de familia, yo creo que también deberían tomar conciencia de la importancia que tiene no excluir este tipo de alumnos, porque los tabúes que tienen son más que claros (LEC04-MOL).

Que debería haber más capacitación del tema y apoyo con nosotros. Igual me gustaría que los papás se involucrarán más en el proceso, porque siempre se muestran renuentes a hablar del tema y más a buscar soluciones, no solo en esta comunidad, sino en todas, yo me comprometería a asistir (LEC02-ZAC).

En general, los resultados anteriores demuestran el trabajo que hace cada uno de los agentes educativos, con el fin de incluir de forma socioeducativa a los estudiantes con alguna Barrera de Aprendizaje para la Participación Social, así como los retos que se enfrentan y lo que observan de las influencias de otros agentes. Cada uno de los elementos recuperados demuestra las áreas de oportunidad y los posibles puntos fuertes para con el proceso en cuestión, en el que claramente, es necesario redoblar esfuerzos, capacitar a Líderes y a madres y padres en el tema. Es necesario encontrar formas de concientización en cuanto a las diferencias individuales, sobre todo, al tratar con discapacidades, trastornos y déficits, que no siempre son notorios a simple vista. Esto evitará que se reste importancia a la condición, dará paso a que se creen estrategias apropiadas, personalizadas y en el tiempo preciso, que se contribuya al desarrollo integral de los educandos.

Las reflexiones hechas durante este capítulo, aportan aspectos muy significativos para la construcción de conclusiones en este trabajo e identificar la congruencia con los supuestos de investigación planteados, por lo que en el siguiente capítulo se presentan las conclusiones generales de la presente tesis.

## Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo principal, analizar los factores que inciden en la inclusión educativa de alumnos con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social, ubicados en dos regiones del estado de Hidalgo en los programas del Conafe, mediante la recuperación de las perspectivas de los Líderes de la Educación Comunitaria y de los padres y madres de familia. Es así que, en el proceso investigativo, se identificaron distintos elementos que interfieren positiva o negativamente en el proceso de Inclusión Educativa, pero desde perspectivas distintas que ofrecen una mirada holística del problema en cuestión.

La importancia de este trabajo reside en la identificación y análisis los puntos fuertes y áreas de oportunidad que posibilitan la atención e integración de alumnos con BAPS, en el sistema formal de educación comunitaria. Lo cual fue analizado desde el papel que juega cada uno de los agentes educativos involucrados, denotando la influencia del contexto, las creencias que rodean al tema, las experiencias e incluso, las acciones institucionales y la formación inicial o continua con la que cuentan los Líderes de Educación Comunitaria. De igual manera, se pudieron identificar los avances que existen tanto en el ámbito internacional como nacional, para posibilitar la inclusión educativa, los cuales han permitido un mayor realce sobre el respeto por las diferencias.

Las implicaciones de la inclusión, dentro de un aula, permean en el desenvolvimiento de los estudiantes, no solo en su ámbito estudiantil sino también en el personal, afectando notablemente en su autoconcepto y autoestima. Sus relaciones interpersonales se ven favorecidas y por consiguiente, su aportación activa dentro de la comunidad. Lo que, al comprender al sujeto con discapacidad desde paradigmas inclusivos, se considera a la persona, como un ser único y capaz de desarrollarse integralmente, incluso si la persona cuenta con alguna discapacidad o trastorno que complique el cumplimiento de estándares comunes dentro de la enseñanza y el aprendizaje en un grupo regular.

Contemplar al individuo no únicamente como un alumno, dentro del centro escolar, mejora la práctica docente, al crear lazos empáticos que conllevan a comprender

ampliamente a los estudiantes, las situaciones que presentan diariamente, así como sus condiciones de aprendizaje individuales y colectivas. Por ende, habilita áreas diversas de trabajo, que poco a poco dan resultados en el crecimiento interno de los estudiantes, pero también en las Unidades de Aprendizaje que se deben abordar.

Una de las limitantes de esta investigación, es que la muestra incluía la participación de padres y madres de familia. Sin embargo, como se pudo apreciar en los resultados, sólo fue cubierta la aplicación del instrumento con seis madres de familia. Esto debido a varios factores, divididos claramente extrínsecos, como son las condiciones en las que se aplicaron las entrevistas, las cuales fueron bajo una modalidad a distancia, a causa de las condiciones sanitarias actuales, provocadas por la Covid-19, la poca o nula conectividad en las comunidades donde residen los sujetos de investigación.

Otro de los factores de tipo intrínseco que limitó la cobertura de las entrevistas a padres y madres de familia, fue el de las creencias que tienen algunos de ellos con relación al tema, ya que, en ciertos casos, éstas delatan prejuicios y estereotipos equívocos que continúan prevaleciendo en la sociedad, afectando la vida de muchas personas. Con estas condiciones, consideramos que se cerraron las posibilidades para conversar con más padres y madres de familia, acerca de sus vivencias, como se mencionó en el apartado correspondiente, algunas veces por miedo a ser juzgados y otras tantas, por negación a la existencia de una Barrera de Aprendizaje en sus hijos.

En cuanto a la formación de los Líderes, se encontró que su perfil académico va de bachillerato terminado a una licenciatura terminada, predominando aquellos que actualmente se encuentran estudiando una carrera universitaria, dirigida, en su mayoría, al campo de la Educación. Lo que representa un gran avance en la profesionalización de los prestatarios que participan en los programas educativos del Conafe, que, además; con su política institucional de becar a los jóvenes para que se sigan formando, considera mejorar el nivel de escolaridad de los LEC, al tiempo que se fortalecen sus capacidades académicas, a la par de sus competencias para la atención a las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos.

Además de lo anterior, dentro del modelo de capacitación y formación en la práctica del Conafe, se incluye la tutoría mensual y las visitas de acompañamiento a su labor, lo que

si bien apoya su práctica docente, algunos Líderes consideran que se deben agregar tópicos que les ayuden a la detección y atención de alumnos con BAPS, ya que la información recibida durante el periodo escolar fue escasa, lo que limita sus posibilidades para implementar actividades que potencien las competencias de sus estudiantes.

Así mismo, se identificaron las principales BAPS que se encuentran con mayor frecuencia en las dos regiones, en las que se distingue la discapacidad visual, intelectual, de audición, paladar hendido y una persona con discapacidad motriz (en silla de ruedas). De igual modo, destacan los trastornos, como déficit de atención, dislexia, epilepsia, Como se identificó en la literatura revisada, el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Autismo son trastornos de aprendizaje y discapacidades de alta difusión. Es así que la presencia de otras BAPS en la población que atiende el Conafe, y en general, dentro de la comunidad educativa, es complicada, no solo porque su difusión es poca, sino porque también, sus características son confundibles y, en muchas ocasiones, se les confunde con problemas de comportamiento, baja atención o problemas del tipo familiar y contextual.

En relación a las estrategias que son utilizadas por el LEC para la detección y atención de los estudiantes que presentan Barreras de Aprendizaje, se encontró que son variables y que, normalmente, los Líderes se percatan de la existencia de las BAPS, a través del desarrollo de sus actividades o tareas, por el comportamiento de sus alumnos dentro del aula, por las relaciones entre compañeros y, en menor medida, al momento en que se presenta un diagnóstico médico, ya que es justo en su etapa escolar donde se presentan las particularidades de estas condiciones, que con frecuencia, son trastornos de aprendizaje. Aunque, como plantea Aranda (2015), cuando un niño se encuentra en edades tempranas, es difícil etiquetarlo con BAPS, ya que el estado madurativo con el que cuenta, es muy bajo todavía, sin embargo, es aquí, cuando comienza con los signos de alerta.

Es importante recordar que durante la fase de detección de BAPS, el Líder debe contemplar aspectos concretos para hacer mención de la situación del alumno, primero debe observar a la totalidad grupal y finalmente, aplicar un diagnóstico, que arroje puntos críticos en el estudiante. Aunado a este proceso, determinado por la Institución, algunos

LEC conforman y diseñan estrategias de atención, que son guiadas por su investigación autónoma sobre el tema y la posible barrera a la que se enfrentan. Aunque, algunos otros, prefieren emplear solo lo visto en la Capacitación o en la formación permanente mediante las tutorías mensuales grupales, lo que tiene como consecuencia, que las actividades sean deficientes, no respondan a las exigencias académicas de cada individuo y que, a su vez, trae el descontento de los padres y madres de familia.

Esta investigación arroja, por lo menos en la población estudiada, que hay gran aceptación y se hace referencia a la Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad o trastornos de aprendizaje, en las aulas de educación regular en el ámbito comunitario. Lo que trae consigo actitudes positivas para con ellos, aunque, sin lugar a dudas, la disposición al cambio y la motivación para mejorar la práctica docente, en el caso de los LEC, resultan ser indicadores sustanciales sobre los que habría que profundizar. No obstante, los Líderes con mayor interés por apoyar a su alumnado, son los que indagan con más esmero, adecuan con eficiencia las formas de trabajo docente y la interacción con padres de familia y, por tanto, sus resultados, casi siempre son favorables. Sobre todo, cuando cuentan con el apoyo del Conafe y de las figuras académicas que les respaldan y orientan durante el proceso. Aunque no siempre es así y los filtros institucionales, suelen ser rígidos e inflexibles, lo que se convierte en una “traba” para el progreso de alumnos bajo esta condición.

Por otra parte, la participación de las madres de familia, en actividades a favor de la Inclusión, no siempre es la adecuada, pese a que todos están de acuerdo en la integración de estos alumnos dentro de las aulas regulares. Su postura no siempre es positiva, principalmente al verse manipulada por la desinformación, la falta de tiempo o los pocos espacios que se ofertan para conversar sobre estos y otros temas, que finalmente, son provechosos para la educación de sus hijos. De esta forma, los aportes más significativos fueron, desarrollar pláticas o talleres organizados por el LEC o por la institución.

De manera general, sigue existiendo una gran debilidad en cuanto al involucramiento de padres y madres de familia en actividades socioeducativas dentro de la escuela, aunque, las causas son multifactoriales. En gran medida, se detecta mucha desinformación o

ciertos prejuicios con relación al tema, lo que también puede repercutir en las generaciones futuras. Es decir, que los estereotipos marcados por el desconocimiento y las actitudes segregativas y excluyentes persistan en las aulas y generacionalmente. Además de que, en algunos casos, se detectó la desatención de algunos padres para con la inclusión de sus hijos. En la que se deslindan, atribuyendo solo la responsabilidad al LEC y a que las tareas del docente son las de mayor impacto. Como se mencioné a lo largo del trabajo y, como confirma Soto Calderón (2003), la Inclusión Educativa tiene un carácter colectivo, en el que se involucren los padres de familia, los docentes, los directores, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa.

Un factor que ha influido en la participación de los padres y madres de familia e incluso, de los propios alumnos, por lo menos en el periodo de realización de esta investigación, ha sido la pandemia por COVID-19. Donde el trabajo a distancia se ha convertido en una de las grandes limitantes, no solo por las desigualdades en cuanto a las condiciones educativas sugeridas por el sistema en estas comunidades y por las innumerables brechas de comunicación, como la señal de teléfono y la disposición de conectividad y datos para trabajo en línea, sino porque se han coartado las relaciones sociales dentro del centro escolar. En particular, en el salón de clases, donde se apreciaba la diversidad mediante el trabajo colaborativo e individual, pero, del mismo modo, había grandes posibilidades de involucrar a las familias en actividades novedosas que, por momentos, servían para mejorar la integración oportuna de todos en la comunidad.

Un hallazgo interesante, pero inesperado, fue que aunque el acceso al Programa de Inclusión Educativa Comunitario está al alcance de todos, mediante un buscador digital, el desconocimiento de éste, por parte de los LEC y madres de familia, es significativo y alarmante, sobre todo, al considerar que este recurso es uno de los más importantes para la atención educativa de los estudiantes y personas con Barreras de Aprendizaje para la Participación Social, y sus implicaciones en el contexto rural comunitario. En sus líneas de acción, manifiesta la forma de atender las necesidades educativas de los alumnos de los Cursos Comunitarios y, paralelamente, dispone tiempos para cada fase, define el rol tanto de los padres como de los docentes y de la propia institución, propone recursos diversos para el diagnóstico o de atención durante el ciclo escolar y, en su último



punto, abarca los pasos para posibles Propuestas Curriculares Adaptadas, las cuales son indispensables para casos de discapacidades o trastornos que impidan el aprendizaje, aun con adecuaciones de otra índole.

Los Líderes y madres entrevistadas aseguran conocer poco o nada en relación al contenido del Programa, por lo que el seguimiento del proceso no siempre es el idóneo, sobre todo al no haber claridad en las funciones que cada agente debe cubrir, o al desconocer lo que se requiere para realizar las propuestas curriculares o didácticas adaptadas (vacíos metodológicos), condiciones que repercuten en el fortalecimiento de las capacidades de los niños y adolescentes con BAPS.

En el sentido, es recomendable que el Conafe haga mayor difusión del programa, con el propósito de guiar a los LEC en la correcta Inclusión de sus estudiantes, pero también informar a los padres y madres de familia, quienes deben involucrarse en las actividades en pro de esta acción.

Finalmente, es sustancial remarcar que la Inclusión Educativa no se debe valerse únicamente de la integración de estudiantes con alguna diferencia en el ritmo de aprendizaje, sino que debe verse como una experiencia humanitaria, donde todos se ven como miembros de una comunidad que comparte sus experiencias en el desarrollo de una sociedad más justa, democrática y solidaria. La Inclusión Educativa sugiere un cambio en el pensamiento y en las actitudes sociales, busca constantemente que se normalice el ser diferente, se respete y se opte por condiciones de aprendizaje más justas para cada persona, ello en función de sus necesidades.

## Referencias

- Aguilar, N, J. (2010). Políticas de equidad educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 639-647. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000200015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200015&lng=es&tlng=es)
- Aguiar, G., Demothenes, Y. & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1596>
- Amaro, A. (2018). Análisis de trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2351/An%C3%A1lisis%20de%20trayectorias%20escolares%20en%20la%20inclusi%C3%B3n%20de%20estudiantes%20que%20presentan%20barreras%20para%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11 (2), pp. 233-243. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4595/459553539013/html/>
- Aranda, M, E. (2015). Detección, derivación y abordaje de las necesidades educativas especiales en infantil: Caso real. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3223/ARANDA%20MORA%2C%20EDURNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. & Caballero, C. M. (2019). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210
- Barrero, C., Bohórquez, L. & Mejía, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25(57), 111-120. Disponible en: <https://doi.org/10.21500/01212753.1436>
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bea, M. P.; Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Science*. 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Bedmar, A, J. (2009). La Educación en la Diversidad. Temas para la Educación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 5, Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6431.pdf>
- Bedor, L. P. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2 (20). Disponible en: <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>

- Bermúdez, M. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107. Disponible en: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Bracho, T. & Hernández-Fernández, T. (2009). Equidad Educativa: Avances en la Definición de su Concepto. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/1852-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf)
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito esencial para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 99-113. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio: *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23, 204-216, Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1433902>
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 264-275.
- CNDH (2018). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Conafe (2010). Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. (PIEC) Documento Base. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106803/base-inclusion-b.pdf>
- Conafe (2016). Marco curricular de la Educación Comunitaria. Modelo ABCD Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco\\_Curricular.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf)
- Conafe (2017). Lineamientos generales de las Figuras Educativas en servicio (FES). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Disponible en: <https://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/normateca/Tmp/BLOB108619.pdf>
- Conafe (2020). Tendrán Líderes para la Educación Comunitaria del Conafe mayor capacitación y estudios de licenciatura: EMB. Gobierno de México. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-218-tendran-lideres-para-la-educacion-comunitaria-del-conafe-mayor-capacitacion-y-estudios-de-licenciatura-emb>
- Conafe (2021). Atiende Conafe a más de 290 mil alumnas y alumnos en el regreso a clases presenciales. Gobierno de México. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Disponible en: <https://www.gob.mx/conafe/articulos/atiende-conafe-a-mas-de-290-mil-alumnas-y-alumnos-en-el-regreso-a-clases-presenciales?idiom=es>
- CONAPRED (2007). Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (CONAPRED). Disponible en: [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad-Ax.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad-Ax.pdf)

- CONAPRED. (2013). Educación inclusiva. Tomo 3. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Disponible en: [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD\\_III\\_Educacion\\_INACCSS.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD_III_Educacion_INACCSS.pdf)
- CONAPRED (2018). Informe de Avances y Resultados 2018. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Disponible en: [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Informe%202018%20PRONAIIND\\_VF.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Informe%202018%20PRONAIIND_VF.pdf)
- Contreras, Y. (2019). Retos y perspectivas de la formación inicial para el Líder para la Educación Comunitaria del CONAFE [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Disponible en: Biblioteca digital. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2215/Retos%20y%20perspectivas%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20L%C3%ADder%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Comunitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corrales, A., Soto-Hernández, V. & Villafañe, G. (2016). Barreras de Aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena. Demandas estudiantiles – Desafíos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(3), 1-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861005>
- Cortés, M. & Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen. Disponible en: [https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia\\_investigacion.pdf](https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf)
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R". Disponible en: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200004>
- Data México (2020b). Zacualtipán de Juárez. Secretaría de Economía. Disponible en: <https://staging.datamexico.org/es/profile/geo/zacualtipan-de-angeles#disabilities-and-causes>
- Data México (2020a). Molango de Escamilla. Secretaría de Economía. Disponible en: <https://datamexico.org/es/profile/geo/molango-de-escamilla>
- DGPPEE (2020). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)

- Diez, A. C. (2004). Las necesidades educativas especiales. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 157-171. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911010.pdf>
- DOF (2021). Reglas de operación del programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el Ejercicio Fiscal 2021. Diario Oficial de la Federación [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5614073&fecha=22/03/2021](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5614073&fecha=22/03/2021)
- Duk, C., Cisternas, T. & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8. Disponible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se)
- Escarbajal, A., Corbalán, P. & Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. Disponible en: <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Escobar, E. Y. & Alfonso, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*. Universidad Intercultural de Chiapas. Disponible en: <http://cresur.edu.mx/2019/libros2019/4.pdf>
- Espejel, M. V. & Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). Disponible en: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Ferriz, L, E. (2009). La diversidad como valor educativo. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 5. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6336&s=>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallegos, M. M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *Alteridad*, 12(1), 20. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.02>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>

- González, Y. & Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Habermas, J. (1993). La lógica de las ciencias sociales. México: Red Editorial Iberoamericana (REI-México) y Editorial Tecnos
- Hamui, Sutton, L. (2019). La noción de “trastorno”, entre la enfermedad y el padecimiento. Una mirada desde las ciencias sociales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(5), 39-47. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2019/un195h.pdf>
- Hernández, R, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6 (2). Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hernández-Álvarez, M. (2008). El Concepto de Equidad y el Debate sobre lo Justo en Salud. *Revista de Salud Pública*, 10(1), 72-82. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10s1/v10s1a07.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (20014). Metodología de la investigación. Mac Graw Hill. Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, F, D. & Mijangos, N, J.C. (2018). Formación pedagógica y construcción de identidad en líderes educativos comunitarios del CONAFE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 375-392. Disponible en: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/303>
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S. & Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- INEE (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- INEE (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 139-178. Disponible en: [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado\\_BIS.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)
- INEGI (2017). La discapacidad en México, datos al 2014. Instituto Nacional de Estadística y Geografía versión 2017. Disponible en: [https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825094409.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf)
- INEGI (2018), Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), CONAPRED, CNDH, UNAM, CONACYT. Disponible en: <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/InfomeAnual2018.pdf>
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/Default?ev=9>
- INEGI (2020). Clasificación de Tipo de Discapacidad - Histórica. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

- [https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion\\_de\\_tipo\\_de\\_discapacidad.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf)
- Juárez, B. D., y Lara, C. E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149–164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- López-Márquez, N. G. (2017). Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad. *IE Revista de investigación Educativa de la REDIECH*, 18(14), 111-128. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-111.pdf>
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX(3-4), 201-223. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>
- Málaga, D. I., y Arias, Á. J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 50(211), 43-47. Disponible en: [https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010\\_50\\_043-047.pdf](https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010_50_043-047.pdf)
- Martínez, L. (2013). Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. UDG Virtual. Disponible en: [http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas\\_investigaci%C3%B3n\\_Manual.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%C3%B3n_Manual.pdf)
- Meissler, C. (2016). Cómo afecta la creciente restricción del espacio de acción para la sociedad civil la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Milenio. En Hinzen y Schmitt (Ed.), *Agenda 2030 – La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 39-49). DVV International. Recuperado en [https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte\\_Bilder\\_und\\_Dokumente/Materialien/IPE/IPE\\_75\\_SPAN\\_web.pdf](https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_SPAN_web.pdf)
- Mejía-Botero, F. (2021). Proceso de aprendizaje profundo de una alumna de primaria en un contexto de alta marginación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 205-230. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.203>
- Mejía-Botero, F., & Frausto, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(4), 51-64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.4.163>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Mendoza, L. A. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH*, (11), 115-127. Disponible en: <https://doi.org/10.35756/educaumch.201811.69>
- Milicic, N., & López de Lérída, L. (2003). La Inclusión del niño con Necesidades Educativas Especiales: Algo más que un desafío pedagógico. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 143-153. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a07.pdf>
- Molina, A. (2012). Social Service Community Education as an area of training and participation for social development. pp. 182-186. In Popov, Wolhuter, Leutwyler, Hilton, Ogunleye &

- Albergaria (Coord.), *International Perspectives on Education*. BCES Conference Books. Vol. 10, 182-186. Bulgarian Comparative Education Society (BCES). Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567066.pdf>
- Molina-Bernal, M. C. (2018). La formación docente: Una tarea pendiente en la educación inclusiva. En Perilla S. A. (Ed.), *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social* (pp. 115-140). Universidad Sergio Arboleda. Disponible en: <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1576/La%20formacion%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora, P. A. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Disponible en: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, R., López, J. L., Carnicero, J. D., Garrote, I. & Sánchez, S. (2017). Teachers' Perception on the Inclusion of Students with Disabilities in the Regular Education Classroom in Ecuador. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (9), 45-53. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1150517>
- Movimiento Tres Doce. (2019). Acceso efectivo a la educación inclusiva en México. <http://www.movimientotresdoce.org/ACCESO%20EFECTIVO%20A%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20EN%20MEXICO%20190319.pdf>
- Naranjo, B. (2017). Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Boletín Redipe*. 6(9). 132-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6245324>
- OREALC. (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), UNESCO. Disponible en: [http://portal.unesco.org/en/files/21505/10886659511temario\\_abierto\\_educacion\\_inclusiva\\_manual.pdf](http://portal.unesco.org/en/files/21505/10886659511temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf)
- Ortiz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Ediciones de la U. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/315842152\\_Enfoques\\_y\\_metodos\\_de\\_investigacion\\_en\\_las\\_ciencias\\_humanas\\_y\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/315842152_Enfoques_y_metodos_de_investigacion_en_las_ciencias_humanas_y_sociales)
- Ossa, C (2014). Integración Escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25) 153-164. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243131249010>
- Padilla-Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60157-8)
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012>
- Palacios-Garay J. P., Cadenillas-Albornoz V., Chávez-Ortiz P. G., Flores-Barrios R. A., & Abad-Escalante K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 51 - 70. Disponible en: <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4>
- Paz-Delgado, C. L., & Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial docentes sobre la



- inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(2), 112-126. Disponible en: <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126>
- PID-Aula-psi, (2009). Informe Warnock. Disponible en: [https://www.ugr.es/~aula\\_psi/INFORME\\_WARNOCK .htm](https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK .htm)
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226 Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>
- Ramírez, W. N. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211–230. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Ramos, C, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 77-96. Disponible en: <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Reidl-Martínez, L. M. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *Investigación en educación médica*, 1(3), 146-151. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572012000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000300007&lng=es&tlng=es)
- Reyes, C., Carrillo, C., & Urgilés, C. (2018). La inclusión educativa y su relación en el contexto (familia, sociedad y escuela). En O. Llerena y C. Salinas (Eds.), *Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje* (pp. 35–60). UTMACH. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Odalia-Llerena/publication/326096423\\_Inclusion\\_educativa\\_y\\_adaptaciones\\_curriculares\\_en\\_e\\_l\\_proceso\\_de\\_ensenanza\\_aprendizaje/links/5b4374dea6fdccbcf90f80aa/Inclusion-educativa-y-adaptaciones-curriculares-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Odalia-Llerena/publication/326096423_Inclusion_educativa_y_adaptaciones_curriculares_en_e_l_proceso_de_ensenanza_aprendizaje/links/5b4374dea6fdccbcf90f80aa/Inclusion-educativa-y-adaptaciones-curriculares-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje.pdf)
- Ricoy, L, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educ@ción en Contexto*, 3(especial), 109-120. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Robertt, P. y Lisdero, P. M. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. *Sociologías* 54. Año 18; Núm. 41; pp. 54-83. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004103>
- Rockwell, E. (1997). Escuelas comunitarias: una primera alternativa para el medio rural. *Revista Colombiana de Educación*, 34. <https://doi.org/10.17227/01203916.5411>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, T, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15 (2), 133-154. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Romero, R. & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>
- Sabando, D. (2016). Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña.

- [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].  
[https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR\\_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78.
- Sanhueza, S. V., Friz, M. C. & Segundo, M. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 148-162. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000300010&lng=es&tlng=es).
- Santos Del Real, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 49-66. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.32>
- SEP (2019). Estrategia Nacional de Inclusión Educativa. Secretaría de Educación Pública (SEP). Disponible en: [https://infosen.senado.gob.mx/sqsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sqsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- SEP (2021). Boletín SEP, No. 110. Convoca Conafe a mujeres y hombres a participar como líderes para la educación comunitaria. Boletín de la Secretaria de Educación Pública. (SEP). Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-110-convoca-conafe-a-mujeres-y-hombres-a-participar-como-lideres-para-la-educacion-comunitaria?idiom=es>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es)
- Simón, C., Barrios, N., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Soriano, V., Watkins, A. & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Unión Europea. Disponible en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Soto, K. (2020). Importancia de atender las necesidades educativas específicas en educación primaria. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (Coord.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 223-234), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior "Prof. José E. Medrano". Disponible en: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-4-03-Soto.pdf>
- Steffen, J. (2016). ¿El aprendizaje global como tarea transversal de la Agenda 2030? Consideraciones del proyecto "Aprendizaje global en las universidades populares. En Hinzen y Schmitt (Ed.), *Agenda 2030 – La educación y el aprendizaje a lo largo de toda*

- la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 72-90). DVV International. Recuperado en: [https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte Bilder und Dokumente/Materialien/IPE/IPE\\_75\\_SPAN\\_web.pdf](https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_75_SPAN_web.pdf)
- Tonon, G. (2008). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (Comp.) *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. (pp. 47-68) Argentina: Universidad Nacional de La Matanza. Disponible en: [https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacin\\_cu.pdf#page=48](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)
- UNICEF (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf>
- Valdés, Á. A., Martín, P. M. & Sánchez, E. P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137012>
- Valdés, I., Guerra, S. & Camargo, M. (2020). Las habilidades de interacción social: Un puente hacia la inclusión. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), p.76-91. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1646>
- Valenzuela, B. A., Guillén, L. M. & Campa, A. R. A. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75 <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Vanegas, L. P., Vanegas, C., Ospina, O. H. & Restrepo, P. A. (2016). Entre la Discapacidad y los Estilos de Aprendizaje: Múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 107-131. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742007>
- Warnock, M. (1987). “Encuentro sobre necesidades de educación especial”. En: *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 45-73. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:44622848-876e-4758-a9b8-56a90dd36e9c/re1987-pdf.pdf>
- Yadarola, M. E. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 139–156. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200139>

## Anexo 1.

### Entrevista a Líderes de Educación Comunitaria. (LEC)

| <b>Entrevista a Líderes de Educación Comunitaria. (LEC)</b>   |   |
|---|---|
| <p><b>Objetivo:</b> Conocer los principales factores que inciden en la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en los centros escolares del Conafe (Hidalgo) a través de las experiencias como Líderes de Educación Comunitaria.</p> <p><b>Instrucciones para el/la entrevistador(a):</b> Iré realizando algunas preguntas, para lo que sugiero que contestes de la manera más crítica y honesta posible. Tus respuestas serán utilizadas solo con fines de investigación y se cuidará en anonimato en ellas.</p> <p><b>NOTA:</b> No es necesario que las preguntas se planteen en el orden establecido, pero se debe cuidar que se cubran todas las temáticas y realizar otra u otras sesiones, si fuese necesario para abordar todos los temas.</p> |   |
| <b>Datos principales</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Edad en años cumplidos (fecha de nacimiento)</li><li>2. Comunidad que atiende y de qué región</li><li>3. Cercanía del lugar donde reside a la comunidad donde imparte los cursos de Conafe</li></ol>   |
| <b>Formación del profesorado</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>4. Nivel de estudios (Incluso de puede preguntar si se encuentra estudiando actualmente y qué)</li><li>5. Actualización de conocimientos o de información con respecto a lo que se conoce como Barreras de Aprendizaje</li></ol>  |
| <b>Percepciones docentes</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>6. Características del grupo, fortalezas y sus debilidades.</li><li>7. Consideración de si los alumnos deben terminar la educación básica</li><li>8. Planes y programas de la educación comunitaria</li></ol>   |
| <b>Estrategias de detección y atención</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>9. Forma de ser docente (las actividades que realiza y que le caracteriza)</li><li>10. Manera de identificar si un alumno presenta algún problema en el “aprendizaje” (por ejemplo, si tiene problema para asistir a la escuela) y lo que hace con ese alumno (para regularizarlo, incluirlo)</li></ol> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>11. Estrategias utilizadas para potenciar el desarrollo integral (ámbito académico, social, emocional) de los alumnos</p> <p>12. Modificaciones o adaptaciones en el aula o la forma de desarrollar la clase, los logros al hacerlo y sentimientos durante el proceso</p>   |
| <b>Medios y recursos</b>                   | <p>13. Importancia y utilidad de los materiales o apoyos que hay en los cursos comunitarios y si es necesario incluir otros</p> <p>14. Conocimiento del Programa de Inclusión Educativa Comunitaria</p>  |
| <b>Participación de agentes educativos</b> | <p>15. Apoyo por parte de la institución, para mejorar la atención que los alumnos, sobre todo con aquellos que presentan Barreras de Aprendizaje para la Participación Social</p> <p>16. Apoyo académico por parte de las figuras del Conafe para trabajar en la atención educativa de los alumnos con Barreras de Aprendizaje (quiénes han apoyado y cómo)</p> <p>17. Manera en que la comunidad (que abarca padres de familia, compañeros de clase), participa en la inclusión de alumnos con BAPS</p> <p>18. Otros aspectos relacionados con la inclusión educativa o la práctica en general</p> |
| <b>Agradecimientos</b>                     | <b>Agradezco su enorme colaboración.</b>   |

## Anexo 2.

### Entrevista a Padres y Madres de familia (PF/MF)

| <b>Entrevista a Padres y Madres de familia (PF/MF)</b>   |   |
|--|---|
| <p><b>Objetivo:</b> Conocer las influencias de la comunidad en el proceso de Inclusión Educativa, a través de las experiencias de los padres y madres de familia con hijos que presentan Barreras de Aprendizaje para la Participación Social.</p> <p><b>Instrucciones para el/la entrevistador(a):</b> Realizar las preguntas, sugiriendo al entrevistado/a que conteste de la manera más crítica y honesta posible. Mencionar que sus respuestas serán utilizadas sólo con fines de investigación y se cuidará en anonimato en ellas.</p> <p><b>NOTA:</b> No es necesario que las preguntas se planteen en el orden establecido, pero se debe cuidar que se cubran todas las temáticas y realizar otra u otras sesiones, si fuese necesario para abordar todos los temas</p> |   |
| <b>Datos generales</b>   | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Comunidad a la que pertenecen</li><li>2. Número de hijos</li></ol>   |
| <b>Elementos de inclusión educativa</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>3. A qué refiere la “inclusión educativa” (qué entiende, qué significa para usted)</li><li>4. Elementos necesarios para la inclusión educativa</li><li>5. Orientación que da a su hijo para que entienda su Barrera de Aprendizaje</li><li>6. Conocimiento de otras Barreras de Aprendizaje (pedir que mencione cuáles)</li><li>7. Opinión de que independientemente de las características de los alumnos (con barreras de aprendizaje), todos asistan a la misma aula</li></ol> |
| <b>Percepciones del Líder Comunitario</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>8. Conocimientos y habilidades del LEC para atender a su hijo (con barreras de aprendizaje) o formación que considera debe tener.</li><li>9. Desempeño y actitud del LEC en la atención escolar del alumno</li></ol>  |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Medios y recursos</b></p>                         | <p>10. Contribución de los materiales o elementos del aula en el trato eficiente al alumno (cuáles son)</p> <p>11. Conocimiento del Programa de Inclusión Educativa Comunitaria, (mencionan qué aspectos)</p> <p>12. Beneficios del Programa en el desarrollo de su hijo (mencionar ejemplos)</p>  |
| <p><b>Participación de agentes educativos</b></p>       | <p>13. Manera en que participa para que se vayan superando las barreras educativas (déficit, trastorno, problema de aprendizaje, discapacidad) dentro de la comunidad</p> <p>14. Elaboración de material o adaptación en los espacios escolares o de la comunidad, para apoyar la labor del maestro/a, de mejorar (permitir) el desempeño de su hijo o de otros niños de la comunidad (mencionar cuáles y cómo)</p> <p>15. Participación de los demás padres de familia en el reconocimiento de las barreras de aprendizaje y la inclusión (si no la tienen mencionar porqué)</p> <p>16. Tiempo y estrategias empleadas por el profesor (LEC) en el desarrollo integral de su hijo y de otros niños con Barreras de Aprendizaje (mencionar porqué)</p> |
| <p><b>Elementos que interfieren en la inclusión</b></p> | <p>17. Aspectos que dificultan su participación y la de otros padres de familia en el proceso de inclusión</p> <p>18. Propuesta de superar esos obstáculos para mejorar el desempeño de su hijo y otros niños (considerar la forma integral)</p> <p>19. Otro aspecto con relación al tema de barreras de aprendizaje e inclusión educativa</p>   |
| <p><b>Agradecimientos</b></p>                           | <p><b>Agradezco su enorme colaboración.</b></p>  |