



# EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

REFLEXIONES PARA UNA  
DOCENCIA CRÍTICA Y COMPROMETIDA

**ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS**  
**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO**  
**COORDINADORAS**

**Transdigital**<sup>®</sup>  
editorial

# **EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO**

## **Reflexiones para una docencia crítica y comprometida**

**ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS**  
**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO**  
COORDINADORAS

**VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, MARCIA AYALA ELENES, NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, NERI CAROLINA BAEZ RIVERA, VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA, MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ, LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ, MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA, JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ, SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ, ADELINA CANO JUMILLA, CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ, MARCIA AYALA ELENES, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, KENIA ALEJANDRA LULE LARA, DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ**

**AUTORES Y AUTORAS**

**Transdigital**<sup>®</sup>  
editorial

---

Título original: Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida / Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 138 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-05-6.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios.  
Clasificación thema: JN-Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 1.7 Mb.

---



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras.).

D.R. 2025 Virginia Mirella Zatarain Avendaño, María Esmeralda Sánchez Navarro, Marcia Ayala Elenes, Nadia Dawnee Crespo Sanromán, Neri Carolina Baez Rivera, Viridiana Paola Franco Ibarra, María Luisa Pereira Hernández, Lidia Marsella Quintero Rodríguez, María Laura Aglahé Sánchez García, Juan José Ramírez Gámez, Sandra Luz Peñuelas Peñuelas, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Adelina Cano Jumilla, Carlos Adrián Hernández Díaz, Marcia Ayala Elenes, María Esmeralda Sánchez Navarro, Kenia Alejandra Lule Lara, Dulce María Portillo Pérez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. [editorial@transdigital.mx](mailto:editorial@transdigital.mx) [www.editorial.transdigital.mx](http://www.editorial.transdigital.mx)



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.

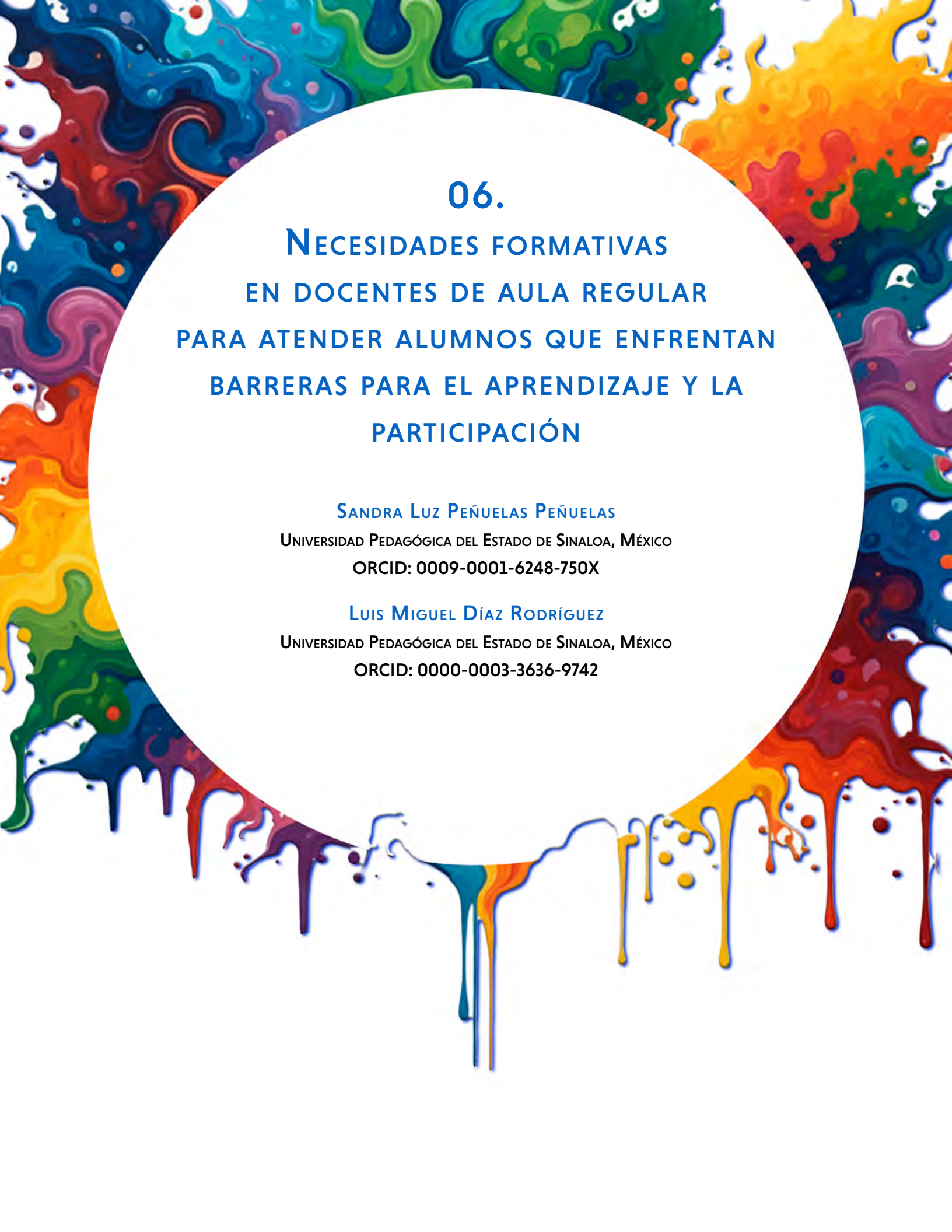


Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Chavarín Campos, E. E., y Zatarain Avendaño, V. M. (2025) (Coords.). *Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	7
ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS Y VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO	
01. PRÁCTICA REFLEXIVA: UN ANÁLISIS EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTES .....	11
MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO Y MARCIA AYALA ELENES	
02. FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PRACTICA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL .....	25
NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO Y NERY CAROLINA BAEZ RIVERA	
03. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN PREESCOLAR: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN .....	41
VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA Y MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ	
04. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR .....	55
LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ	
05. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO .....	67
MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ	
06. NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN .....	79
SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ	
07. LA IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO .....	93
ADELINA CANO JUMILLA Y CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ	
08. PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	107
MARCIA AYALA ELENES Y MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO	
09. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	123
KENIA ALEJANDRA LULE LARA Y DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ	
SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS .....	137



**06.**  
**NECESIDADES FORMATIVAS  
EN DOCENTES DE AULA REGULAR  
PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN  
BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA  
PARTICIPACIÓN**

**SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0001-6248-750X

**LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0003-3636-9742

## 06.

# NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

### INTRODUCCIÓN

En México, se espera que la educación impartida en los diferentes niveles, desde inicial hasta profesional, sea de calidad y contribuya al desarrollo integral de todos los estudiantes sin distinción de condición biológica, social o económica, para que logren su máximo desempeño en todos los contextos de su vida. Tal como Booth y Ainscow (2015) señalan, “se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación” (p. 24).

En ese sentido, actualmente el Sistema Educativo Nacional (SEN) se rige por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), instrumento orientado a reorientar y garantizar la educación impartida por el Estado, que parte de una premisa similar a la de Booth y Ainscow (2015), y que, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que “a nadie se le debe excluir del ejercicio de este derecho, pues se considera como necesario para el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto” (SEP, 2019, p.4). Además, la NEM busca reivindicar la imagen del magisterio como agente de transformación y cambio, capaz de garantizar y brindar educación a todos los alumnos sin distinción de raza, etnia, género o condición.

Es relevante mencionar que la NEM, en su apartado de principios y orientaciones pedagógicas, atiende específicamente que la educación de calidad establece la obligación de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos (Barbosa y Subsecretaría Educación Media Superior, 2023, p. 8). Así, la SEP (2019) afirma que la educación inclusiva:

Implica reconocer las diferentes necesidades de los educandos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado,

una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación activa con sus comunidades. (p.18)

No obstante, muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se toman en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000, p. 6). Es decir, dentro de las generalidades formativas del sistema educativo, los procesos de aprendizaje marcan particularidades propias de cada individuo, las cuales, al día de hoy, suelen no considerarse como aspectos relevantes en la planeación de la clase. Sin embargo, resulta imprescindible que las metodologías implementadas en la enseñanza contemplen la diversidad presente en las aulas.

Retomando los lineamientos que establece la inclusión educativa, resulta ineludible que, en dicha diversidad, se contemple a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), sean o no derivadas de una condición específica y dentro de la educación básica. De manera más específica, en educación básica (en el nivel primaria), las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores constituyen factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (Booth y Ainscow, 2000). De este modo, los docentes enfrentan la exigencia de conocer qué y cuáles son las BAP de sus alumnos, para precisar con claridad, qué estrategias resultan más pertinentes en la práctica para promover el aprendizaje y mejorar su rendimiento.

No obstante, aunque en la actualidad existe gran cantidad de información sobre la importancia de implementar la educación inclusiva desde el inicio de la escolaridad, persisten prácticas docentes centradas en la atención homogenizada en las aulas regulares. Es decir, los maestros de grupo suelen enfocarse en abordar los contenidos que marcan los planes y programas de estudio, sin realizar adecuaciones y ajustes razonables pertinentes que modifiquen las formas de impartición de clases o prioricen la enseñanza acorde a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. De este modo, las clases adquieren un carácter monótono, dado que no se implementan estrategias que consideren los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes a su cargo.

Asimismo, continúan empleándose estrategias de enseñanza en las que los alumnos que no logran aprender en el tiempo esperado permanecen únicamente ocupados dentro del aula con actividades lúdicas, sin una intención educativa o un objetivo específico. De igual manera, los docentes envían a estos estudiantes a otras áreas de la institución escolar para

evitar que interrumpan la clase o a sus compañeros; incluso hay maestros que consideran adecuado canalizarlos a otra institución al no mostrar avances similares a los del resto del grupo. Tales acciones representan más barreras que deben superarse.

Esto lleva a considerar que los maestros de aula regular (MAR) no están preparados para asumir el reto de trabajar bajo los valores que sustentan la inclusión educativa y, por tanto, atender apropiadamente a los alumnos que enfrentan BAP, a pesar de lo que establecen los principios clave de la NEM. De ahí que adquiriera significado el señalamiento de Booth y Ainscow (2015) respecto a que, si la educación inclusiva termina por convertirse solo en una *nueva moda* o en el cumplimiento superficial de instrucciones emitidas por las autoridades educativas.

El propósito de esta investigación es establecer una ruta que permita conocer cuáles son las necesidades de formación de los MAR de nivel primaria para fortalecer sus competencias y desarrollar una cultura inclusiva que les ayude a brindar una atención adecuada a los alumnos que enfrentan BAP. Además, analizar si los MAR de nivel primaria han logrado construir una cultura inclusiva y garantizar una atención pertinente a los alumnos que enfrentan BAP.

## MÉTODO

La metodología en la que se sustentó la investigación, orientada a analizar si los MAR de nivel primaria lograron desarrollar una cultura inclusiva, e identificar las necesidades de formación para fortalecer sus competencias y garantizar una atención adecuada a los alumnos que enfrentan BAP, fue de tipo cualitativo. Duran (2012) define al enfoque cualitativo como el que involucra un planteamiento naturalista interpretativo del mundo, lo que significa que los investigadores cualitativos estudian fenómenos en su ambiente natural, tratan de darles sentido, o interpretan los fenómenos en términos del significado que las personas (los actores) les dan.

Este enfoque adquiere mayor sentido, dado que el trabajo surgió de la observación y análisis de la dinámica que ocurre con los alumnos que enfrentan BAP dentro de las escuelas regulares, específicamente en el nivel primaria; ante el paradigma de la inclusión educativa, estos estudiantes deberían recibir una educación equitativa, basada en sus necesidades de aprendizaje.

Así, se utilizó el estudio de caso como método de investigación, que Duran (2012) define como la forma de abordar un hecho, acontecimiento o situación de manera profunda y desde su contexto, lo que permite obtener una mayor comprensión de lo que se investiga. Asimismo, Stake (1995), explica que este método tiene como característica principal el análisis intensivo de una unidad, que puede referirse a un grupo, organización o institución.

La elección de este método respondió a la necesidad de analizar el manejo teórico y práctico que poseen los MAR de nivel primaria respecto a la cultura inclusiva, descrita por Booth y Ainscow (2000). Así, analizar lo que falta por abordar en su formación académica para otorgar una atención pertinente a los alumnos que enfrentan BAP. El estudio de caso refirió la selección de un número determinado de docentes considerados como muestra.

En cuanto a los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos durante el proceso de la investigación, se optó por la investigación documental, la observación y la aplicación de una entrevista semiestructurada, esto contemplando lo que especifican Arias-González et al., (2023) respecto a los estudios de caso:

Los estudios de caso se enfocan en un caso particular o en una situación individual para comprenderlo en profundidad. Los investigadores recopilan datos cualitativos a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos para examinar las circunstancias específicas, los factores contextuales y los procesos involucrados en un caso particular. (p. 52)

Aunque cada uno de los instrumentos aportó información valiosa, en este estudio, la entrevista semiestructurada aplicada a 12 MAR (que se encontraban frente a grupo en una escuela de organización completa, ubicada en la zona urbana de Culiacán, Sinaloa, México), permitió obtener datos de primera mano.

Cabe señalar que dicha entrevista se retomó de una investigación previa, por lo tanto, es un instrumento validado; incluye una combinación de preguntas abiertas, que pueden responderse fácilmente desde el conocimiento del entrevistado, y preguntas guiadas, enfocadas en hipótesis o teorías (Díaz-Rodríguez et al., 2020). Además, se constituyó para que sus respuestas resultaran interpretadas desde tres categorías: 1) Perspectiva del modelo; 2) Representación del paradigma de la educación inclusiva; 3) Percepción de la viabilidad de la educación inclusiva. Estas categorías sirvieron como herramienta para identificar si los docentes manejan una cultura inclusiva y determinar los aspectos en los que necesitan formación para atender adecuadamente a los alumnos que enfrentan BAP (Tabla 1).

Tabla 1

*Categorías para la interpretación del objeto de estudio*

<b>Interpretación categórica</b>	<b>Como barrera implícita en la cultura docente</b>	<b>No existe barrera en la cultura docente</b>
Perspectiva del modelo	Individual o médica	Social
Representación del paradigma en la Educación Inclusiva	Integración, exclusión o segregación	Inclusión
Percepción de la viabilidad de la educación inclusiva	Negativa	Positiva

*Nota.* Adaptado de Díaz-Rodríguez et al. (2000).

En este sentido, es de suma importancia indicar que, mediante las respuestas a la pregunta ¿Qué necesidades y/o desafíos identifica para avanzar como docentes en materia de inclusión educativa?, se obtuvo lo que se consideró un hallazgo dentro de la investigación.

## RESULTADOS

Cornejo Hernández et al. (2024) señalan que en el análisis cualitativo el investigador crea los códigos según su interacción con los datos. Por lo tanto, el análisis de los resultados, a través de la aplicación de la entrevista, buscó conocer las perspectivas que tienen los docentes de aula regular respecto a la educación inclusiva. Además, permitió precisar qué necesidades de formación tienen para fortalecer sus competencias y así brindar una atención adecuada a los alumnos que enfrentan BAP.

Resultó fundamental trascender la mera identificación del conocimiento que poseen los docentes de aula regular acerca del concepto de educación inclusiva, para así determinar las áreas en las que aún es necesario fortalecer sus competencias a fin de que su labor se alinee plenamente con dicho paradigma.

Como se señaló anteriormente, la propuesta de las categorías establecía abordar si los docentes enfrentan una barrera o no respecto al manejo de la inclusión educativa. Sin embargo, esta investigación determinó que los docentes no presentan una postura absoluta frente al trabajo con los alumnos que enfrentan barreras (Tabla 2), ya que el análisis de cada respuesta permitió precisar que, si bien reconocen elementos relevantes sobre el paradigma de la inclusión, su práctica educativa aún se sustenta en una visión más de tipo médica, similar a la que operaba durante la integración educativa. Así se evidencia la ambigüedad

en el manejo de los paradigmas (integración educativa y educación inclusiva).

**Tabla 2**

*Resultados de la interpretación de los docentes entrevistados*

<b>Interpretación Categoría</b>	<b>Como barrera implícita en la cultura docente</b>	<b>No existe barrera en la cultura docente</b>	<b>Ambos</b>
Perspectiva del modelo	2	9	1
Representación del paradigma en la Educación Inclusiva	1	4	7
Percepción de la viabilidad de la educación inclusiva	2	8	2

Al considerar que el SEN aspira a que todos los miembros de la comunidad educativa adopten el paradigma de la educación inclusiva, tal como expone la definición de Booth y Ainscow (2000) respecto a la *Dimensión A cultura inclusiva*, la cual se refiere al desarrollo de valores compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Los principios que se derivan de esta cultura escolar guían las decisiones que se concentran en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Es relevante destacar cómo los docentes regulares continúan sin tener claridad respecto a la forma de dirigir su práctica con los alumnos que enfrentan BAP; los siguientes fragmentos lo ejemplifican:

Fragmento E 1:

“Para mí, la educación inclusiva no implica incluir al niño en todo, sino brindarle lo que necesita, ya que todos aprenden de manera diferente”.

Esto, puede considerarse una respuesta acertada, ya que menciona las diferencias en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, considerar que un alumno no debe estar incluido en todo, equivale a no incluirlo; ello indica que es necesario comprender los procesos de enseñanza para diversificarlos.

Fragmento E 1B:

“Para mí, la educación inclusiva, tal como lo indica la palabra, otorga el derecho a los niños con alguna condición de estudiar en una escuela regular”.

Si la definición brindada por la SEP (2019) señala que la educación inclusiva debe atender a todos los estudiantes sin importar sus características y condiciones, no puede considerarse que la inclusión abarque solo a quienes tienen una condición específica. Se destaca que los MAR deben adoptar nuevas prácticas para fomentar valores como el respeto, la empatía y el aprendizaje colaborativo.

A continuación se muestran ejemplos que los MAR deben reaprender. Aunque la mayoría identifica las BAP como obstáculos para los estudiantes y reconoce ventajas de la inclusión, también consideran las condiciones individuales de niños y adolescentes como barreras que afectan su aprendizaje.

Fragmento E 1A:

“Tengo muchos, o varios, casos con niños que presentan alguna condición: autismo, TDAH, TDA; incluso una de las barreras más marcadas en mi grupo es que algunos alumnos muestran notoriamente una condición y carecen de diagnóstico”.

Fragmento E 4B:

“Las BAP identificadas en su grupo: En mi grupo, según los diagnósticos ya definidos —autismo, déficit de atención, hiperactividad—, esos cuentan con diagnóstico”.

Como se mencionó antes, un hallazgo relevante durante las entrevistas fue la respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Qué necesidades y/o desafíos identifica para avanzar como docentes en materia de inclusión educativa? De los 12 docentes entrevistados, 10 resaltaron la necesidad de recibir la preparación pertinente, como se muestra en los siguientes fragmentos:

Fragmento E 3B:

“El desafío como docente y en lo personal radica en no estar capacitados como se debería; muchas veces no sabemos cómo actuar ni cómo desarrollar un potencial en el alumno. En lo personal, esta es una de las principales necesidades”.

Fragmento E 5A:

“Yo estudie licenciatura en primaria y yo no tuve una materia alusiva a necesidades educativas, o yo no tuve una materia destinada a barreras para el aprendizaje. Se necesita, pues, una capacitación, un taller, para saber cómo atender a esos niños, porque muchas veces yo creo que todos los maestros frente a grupo nos topamos con esa realidad, que no sabemos, pero pues el programa o el sistema educativo te lo está exigiendo, de que tienes que incluir”.

#### Fragmento E 5B:

“Sí yo todavía estoy manejando muchas cosas de lo que aprendí cuando recién inicié a trabajar, pues ya realmente tengo muchas cosas obsoletas, entonces falta mucha capacitación”.

El primer paso para que los docentes reciban una formación pertinente que les permita crecer profesionalmente, de tal manera que mejoren su práctica educativa, sería tener claridad en aquello que no dominan o desconocen en su totalidad. Esto deberá traducirse en la gestión autónoma de ese conocimiento.

Cabe aclarar que, al mencionar la autogestión de conocimientos, se hace referencia a que el docente propicie su propio aprendizaje, a través del autodidactismo, y que sea capaz de plantear a las autoridades sus necesidades formativas. Como lo menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (1994) es obligación del Estado garantizar la formación inicial y continua del profesorado.

La NEM respalda la revalorización del magisterio al promover el desarrollo profesional de las maestras y los maestros (Barbosa y Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023), lo que concibe este proceso como una responsabilidad conjunta entre el personal docente y las autoridades educativas.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En México, cuando se habla de educación, sobre todo en el nivel de educación básica, suele evocarse la imagen de niños dentro de los espacios escolares, quienes tienen la oportunidad de aprender y socializar, comparten experiencias en un mismo margen de percepción; alumnos que juegan, conviven, trabajan, participan y atienden a los lineamientos establecidos por los planes y programas de estudio vigentes.

Sin embargo, si se realiza un acercamiento a la imagen, es posible observar que existen más diferencias que similitudes, ya que la población que conforma la planta estudiantil en cualquier institución escolar está integrada por una diversidad de gustos, intereses, habilidades, competencias, experiencias y aprendizajes previos, además de ritmos y estilos diferentes para asimilar y apropiarse de nuevos conocimientos. En este sentido, los docentes que tienen bajo su cargo la atención de los procesos de aprendizaje de la niñez, además, asumen la responsabilidad irrefutable de lograr que los procesos de enseñanza que implementan en su labor educativa respondan en consecuencia.

Esta investigación surge como resultado de una inquietud originada en la observación y en la interacción con los MAR de las escuelas de educación básica, especialmente en el nivel primaria, al enfrentar la tarea de trabajar con alumnos que presentan BAP. Además, de examinar las inquietudes que plantean, junto con las estrategias utilizadas, que no se alinean realmente con el objetivo de eliminar la exclusión y segregación en la educación nacional.

De tal modo, surge la pregunta general: ¿Cuáles son las necesidades de formación de los MAR de nivel primaria para fortalecer sus competencias y permitirles desarrollar una cultura inclusiva, al tiempo que brindan una atención adecuada a los alumnos que presentan BAP? Esta cuestión condujo a realizar una revisión documental para indagar qué se ha investigado y descrito sobre este tema; no obstante, los resultados resultan muy genéricos al señalar que los docentes deben formarse en educación inclusiva, sin puntualizar en qué y cómo.

Actualmente, la NEM en sus lineamientos ha dejado en claro que parte de sus objetivos es brindar educación inclusiva, equitativa y de calidad. Al ser este el instrumento que dirige el trabajo del SEN, se espera que todos los docentes tengan claridad sobre cómo atender la diversidad que existe en las escuelas. De lo anterior surge el supuesto de que los MAR de nivel primaria debieron desarrollar una cultura inclusiva.

Sin embargo, aún enfrentan desafíos para identificar y atender de manera efectiva a los alumnos que presentan BAP. Por ello, resulta necesario analizar el grado en que se ha consolidado esta cultura y determinar las necesidades de formación que requieren para fortalecer sus competencias y garantizar una atención adecuada e inclusiva.

Ante esta postura, el marco teórico evidencia que la atención a los alumnos, quienes actualmente enfrentan BAP, ha evolucionado gradualmente, ya que la educación inclusiva

no surgió de un día para otro. Esto puede explicar por qué los maestros regulares aún tienen aspectos por aprender en la materia.

Así, se describe que el trabajo desarrollado para ofrecer una opción educativa transitó por distintos modelos de atención, tales como el asistencial, etapa durante la cual los alumnos permanecían bajo cuidado y protección para evitar riesgos para sí mismos o para otros. Posteriormente, bajo el modelo médico, donde la atención se centraba en lo terapéutico. Más adelante, el enfoque de la integración educativa incorporó a dicha población en la matrícula estudiantil regular, procurando cumplir con sus derechos. Sin embargo, los maestros que los recibieron no contaron con la preparación adecuada, por lo que delegaron la responsabilidad a los especialistas.

Esta situación propició que la segregación y la exclusión persistieran, pues los niños y adolescentes recibieron la *etiqueta de presentar necesidades educativas especiales* y la atención continuó dependiendo del modelo médico. Aunque la inclusión educativa reemplazó a la integración, las prácticas no han experimentado modificaciones de manera consistente. Esta investigación atribuye tal situación a que los docentes aún requieren aprendizajes para modificar su práctica y fundamentarla en la inclusión.

De este modo, es que se plantean tres diferentes preguntas específicas a las que se ha procurado dar respuesta a través de la aplicación del instrumento de la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a doce maestros de grupo, de una escuela primaria regular ubicada en una zona urbana, en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

La primera de esas preguntas plantea rescatar ¿Qué conocimiento tienen los docentes de aula regular de nivel primaria sobre el modelo de inclusión y desde qué perspectiva (médica o social) lo abordan? Las respuestas de los docentes al respecto, dan a conocer que si bien la mayoría de ellos maneja teóricamente la perspectiva social, explicando en qué consiste el paradigma de la inclusión, así como las bases en que se fundamenta, identificando que las BAP son aquellos obstáculos que limitan tanto el aprendizaje como la participación dentro del ambiente educativo, al hacer un análisis profundo, se observa que dentro del manejo del discurso, aún existe una confusión, la que lleva a determinar que la perspectiva social no está del todo cimentada.

Esto, porque aún los docentes consideran que las condiciones específicas como el TEA o TDAH son barreras que enfrentan sus alumnos, y en este sentido, asumen que, de-

bido a ellas no logran avanzar significativamente en la adquisición de los aprendizajes, por lo tanto, se estaría reincidiendo en las prácticas que llevaban a determinar que las dificultades de los alumnos se debían a las NEE solo que con nueva nomenclatura, de tal modo que es aquí, donde se pueden comenzar a rescatar los aspectos en que se debe preparar a los maestros de aula regular para que puedan atender oportunamente a los estudiantes.

La segunda pregunta, a la que esta investigación pretende dar respuesta es: ¿Los docentes de aula regular de nivel primaria, interpretan correctamente el paradigma de la educación inclusiva, logrando influir en la implementación de estrategias para atender a los alumnos que enfrentan BAP? Como se ha puntualizado en el apartado de la interpretación de los resultados, la mayoría de los maestros no definen su interpretación del paradigma para trabajar con los alumnos que enfrentan BAP en una sola concepción, ya que si bien en términos generales logran diferenciar la integración educativa de la educación inclusiva, siguen definiendo las NEE como las condiciones que presentan los alumnos, y como se mencionaba anteriormente, relacionando las BAP con el mismo motivo de que los alumnos no avancen a la par de sus compañeros que no las enfrentan.

Por tal motivo, las estrategias utilizadas en el aula no responden adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; los maestros persisten en prácticas como la atención individualizada fuera del aula y actividades de menor dificultad, bajo la premisa de que los niños no pueden responder igual que el resto del grupo. Así también recurren a las especialistas del personal escolar para que atiendan a estos alumnos. Esto demuestra una situación que debe abordarse en la formación docente, con el propósito de actualizar y mejorar los procesos de enseñanza, mediante la apropiación de prácticas inclusivas.

Por último, la tercera pregunta indagó si ¿Consideran los MAR de nivel primaria viable, el desarrollo de la educación inclusiva a partir de su rol como educadores inclusivos? El análisis determinó que, si bien la mayoría cree que la implementación de la educación inclusiva es una posibilidad, también coinciden en que aún no es un hecho.

Los maestros asumen que trabajar como docentes inclusivos, inicialmente, significa un compromiso que debe ser en primera instancia, personal y posteriormente profesional, ya que consideran que necesitan tener la apertura para afrontar los retos que significa atender la diversidad dentro del aula. Reconocen que son ellos los responsables de hacer que suceda, al estar a cargo de la enseñanza dentro de sus salones de clase y quienes deben llevar la *batuta* fuera de ella.

Con relación a este punto, un hallazgo es que, ante esta postura de reconocerse responsables del aprendizaje de sus alumnos, los MAR también señalan de manera puntual, percibir la necesidad de obtener mayor formación en temas que se relacionan con la educación inclusiva. Así, los maestros manifiestan que necesitan saber identificar las condiciones que presentan sus alumnos, conocer qué barreras pueden enfrentar, mostrándose preocupados por tener elementos que les permitan implementar estrategias que las disminuyan y, de ser posible, las eliminen, para dar oportunidad a sus alumnos de contar con los conocimientos cognitivos y sociales que les permitan aprender y participar en su ambiente educativo.

Todo esto, lleva a reflexionar que, si bien los maestros no han consolidado una cultura inclusiva, sí se encuentran en la dirección correcta, siempre y cuando se atienda a sus necesidades de formación académica. Partiendo de lo anterior, podría establecerse una siguiente línea de investigación, en la cual se diseñe y ponga en marcha un programa de formación que retome estos aspectos en que los docentes de aula regular requieren capacitarse y actualizarse, en la búsqueda de mejorar su práctica docente y la consolidación de una verdadera cultura inclusiva.

Sin embargo, de momento se puede concluir que, si bien en el país se busca brindar una educación de calidad para todos los alumnos, no se puede omitir que parte fundamental de esa ecuación la cumple el docente, quien es el encargado de llevar a buen puerto esa tarea, lo que exige enfatizar en su formación y preparación, permitiendo cumplir con su labor educativa de la mejor manera y que, ante la imperiosa necesidad de dar atención a los alumnos que enfrentan BAP en las escuelas regulares, tienen que contar con los conocimientos pertinentes para hacerlo.

## REFERENCIAS

- Barbosa, J. y Subsecretaría Educación Media Superior. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México. <https://ecosistema.buap.mx/ecoBUAP/handle/ecobuap/3495>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.<sup>a</sup> ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Cornejo Hernández, F., y Sánchez López, G. (2024). *Convivencia y complementariedad metodológica. Conceptos, técnicas y estrategias para el estudio de lo social*. ITE-SO.
- Cueva Luza, T., Jara Córdova, O., Arias Gonzáles, J., Flores Limo, F. A., y Balmaceda Flores, C. A. (2023). Métodos mixtos de investigación para principiantes. En J. Arias Gonzáles (Eds). *INUDI*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- Díaz-Rodríguez, L. M., Lizárraga-Arreola, B. I., Gómez-Domínguez, M. T., y Navarro-Mateu, D. (2020). ¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México). En F. T. Añaños (Coord.), *Justicia social Género e intervención socioeducativa. Volumen II. Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos* (pp. 593–604). Pirámide.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477>
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>