

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS



LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

COORDINADORES

Trans[™]
digital
editorial

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS

LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

COORDINADORES.

ALICIA SARAHÍ LEÓN LÓPEZ, MARÍA FERNANDA RODRÍGUEZ QUINTERO, MARIANA, CASTRO FÉLIX, DANNA CECILIA ORRANTIA GUERRERO, MARÍA FERNANDA VILLARREAL DOMÍNGUEZ, DINORA GUADALUPE AGUIRRE MALDONADO, ALMA LIZBETH MEDRANO ARBALLO, HIMELDA GRECIA MOLINA ARÁMBURO, LESLIE XIOMARA CAMACHO INZUNZA, DULCE YESENIA HERNÁNDEZ MARCOS, LITZY YARELY SÁNCHEZ REYES, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Educación inclusiva en diálogo: perspectivas, prácticas y desafíos / Luis Miguel Díaz Rodríguez y Juan José Ramírez Gámez (Coordinadores) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 78 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-07-0.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc07>

Clasificación DEWEY. Materia: 607–Educación. Investigación. Temas relacionados con la tecnología. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN–Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 3.3 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 Luis Miguel Díaz Rodríguez y Juan José Ramírez Gámez (Coordinadores).

D.R. 2025 Alicia Sarahí León López, María Fernanda Rodríguez Quintero, Mariana, Castro Félix, Danna Cecilia Orrantía Guerrero, María Fernanda Villarreal Domínguez, Dinora Guadalupe Aguirre Maldonado, Alma Lizbeth Medrano Arballo, Hi-melda Grecia Molina Arámburo, Leslie Xiomara Camacho Inzunza, Dulce Yesenia Hernández Marcos, Litzzy Yarely Sánchez Reyes, Luis Miguel Díaz Rodríguez y Juan José Ramírez Gámez (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 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:

Díaz Rodríguez, L. M., y Ramírez Gámez, J. J. (2025) (Coords.). *Educación inclusiva en diálogo: perspectivas, prácticas y desafíos*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc07>

CONTENIDO

01. BARRERAS QUE ENFRENTAN DOCENTES MASCULINOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN SINALOA, MÉXICO.....	7
MARIANA CASTRO FÉLIX, DANNA CECILIA ORRANTIA GUERRERO Y MARÍA FERNANDA VILLARREAL DOMÍNGUEZ	
02. PERSPECTIVA DOCENTE: SUPERANDO BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	23
DINORA GUADALUPE AGUIRRE MALDONADO, ALMA LIZBETH MEDRANO ARBALLO Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ	
03. ¿MEDIACIÓN ESCOLAR, UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN?: PERSPECTIVAS DOCENTES.....	39
HIMELDA GRECIA MOLINA ARÁMBURO	
04. PERSPECTIVAS DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	55
LESLIE XIOMARA CAMACHO INZUNZA, DULCE YESENIA HERNÁNDEZ MARCOS Y LITZY YARELY SÁNCHEZ REYES	
05. MAESTRA SOMBRA: UNA APROXIMACIÓN A SU PRÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	69
ALICIA SARAHÍ LEÓN LÓPEZ, MARÍA FERNANDA RODRÍGUEZ QUINTERO Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ	
SEMBLANZAS DE LOS COORDINADORES	77

01.

BARRERAS QUE ENFRENTAN DOCENTES MASCULINOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN SINALOA, MÉXICO

MARIANA CASTRO FÉLIX

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0003-6840-7448

DANNA CECILIA ORRANTIA GUERRERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0007-4012-615X

MARÍA FERNANDA VILLARREAL DOMÍNGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0006-4381-9093

INTRODUCCIÓN

El acceso y permanencia de docentes masculinos en educación preescolar es una temática que, en las últimas décadas, ha venido interpretándose de manera negativa. Esto se debe a las ideologías, la cultura y los prejuicios que existen dentro de la comunidad escolar, que confiere el papel de educadoras a docentes femeninas. Se cree que ellas son las personas más idóneas para ejercer la docencia preescolar bajo el supuesto de que, como mujeres, tienen el instinto maternal adecuado para la enseñanza a hijos e hijas más pequeños.

En la construcción del objeto de estudio de esta investigación se presenta una descripción detallada de cada uno de los elementos importantes que caracterizan a la educación inclusiva; específicamente aquellos antecedentes que la interceden, la manera en que se han ido presentando e integrando en nuestro país. Asimismo, se abordan otros conceptos relevantes para la delimitación del objeto de estudio, que explican de forma concisa la problemática, describen las preguntas y los objetivos de investigación.

De acuerdo con el Artículo 90 de la Ley General de Educación ([LGE], (2019): “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por ello se reconoce su contribución a la transformación social” (p. 23). Por lo tanto, ningún docente

debiera ser objeto de discriminación, y no debería ser negado su acceso y permanencia en las aulas de ningún nivel educativo.

Por su parte, el Capítulo 2 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros ([LGSCMM], (2019) expone: “De la admisión y promoción en educación básica”, Sección Primera “De la admisión en educación básica”, en el Artículo 39, apartado XIV, estableciendo que dentro de los procesos de admisión dentro de todos los servicios educativos del país “podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil profesional relacionado con el nivel, tipo de servicio, modalidad y materia educativa correspondiente y con los requisitos que se establezcan en las convocatorias” (p. 17).

Este estudio tiene como objetivo difundir la situación actual e informar sobre algunos de los cambios que se han observado con el surgimiento de nuevas y recientes ideologías. El propósito es promover acciones dirigidas a reducir políticas, prácticas, estereotipos y prejuicios de género que dificultan el acceso y la permanencia de docentes masculinos en el ámbito de la educación preescolar.

Lo anterior se justifica bajo el Marco de Acción del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), donde se busca que, a través de las políticas de gestión, todo personal docente sea inclusivo, con perspectiva de género (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], por sus siglas en inglés, 2015). Asimismo, el estudio se inscribe en la línea 3 Diversidad, género e inclusión educativa, establecida en las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México: investigación donde se analizan las barreras con las que se enfrentan los docentes masculinos en preescolar, tema que entrelaza la educación y el género, con fines de inclusión.

La revisión de la literatura incluyó elementos que fundamentan el objetivo del estudio, y se organizan en investigaciones que presentan relación con el tema y proporcionan el eje central del mismo. En estas investigaciones se incorpora el soporte teórico y una guía que permite desarrollar el análisis de los resultados obtenidos mediante instrumentos de recolección de datos.

Se conformó por dos partes. La primera se denomina *Estado del arte*, donde se describe lo que se ha investigado respecto a los docentes masculinos en preescolar; además,

se enriquecen los resultados del estudio. La segunda parte presenta el *Marco teórico*, donde se conceptualizaron los significados y categorías que brindaron sustento teórico al estudio.

En el Estado del arte se presentan documentos relacionados con el tema, cuyo propósito fue analizar la existencia de barreras culturales, políticas y prácticas hacia docentes masculinos en educación preescolar en Sinaloa, México. El objetivo fue obtener respaldo a partir de experiencias previas de investigaciones metodológicas, análisis, percepción de resultados y conclusiones, para aportar al desarrollo del presente documento.

Se exponen ocho investigaciones de carácter internacional, nacional y local. Las cuatro investigaciones internacionales son de Perú, Ecuador y Chile; hay tres nacionales; y una investigación local, elaborada en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México.

En el Marco teórico se presentan las definiciones y conceptos relacionados al tema de interés, empezando por la contextualización y siguiendo con la conceptualización de la educación inclusiva, haciendo un recuento de las conferencias internacionales que se han realizado con el objetivo de la mejora de la educación.

De igual forma, se definió cada uno de los conceptos claves que fundamentan el tema, desde la concepción de las barreras de aprendizaje y sus categorías, hasta la delimitación del nivel educativo, el sujeto y las políticas educativas que de ello coexisten (Tabla 1).

Tabla 1

Categorización e interpretación de datos

Categoría/Interpretación	Como barrera implícita en la cultura, política y práctica del centro educativo	No existe barrera en la cultura, política y práctica del centro educativo
Prejuicio de padres y madres de familia hacia el trabajo de docentes masculinos en preescolar (Pico Villancís, 2017; Martínez & Gutiérrez, 2013).	Relación negativa desde la perspectiva de padres y madres de familia, como vínculo a la identidad de género y el trabajo de la profesión docente en preescolar.	Relación integral y armónica entre padres y madres de familia hacia el docente.
Docentes Masculinos y su historia en la educación de la primera infancia (Valenzuela et al., 2002)	Prejuicio hacia ser vistos como personas con inclinaciones o tendencias homosexuales y personas con perversiones sexuales en contra de menores.	Mantienen un trato igualitario entre docentes masculinos y femeninos, libre de prejuicio.

Tabla 1

Categorización e interpretación de datos

Categoría/Interpretación	Como barrera implícita en la cultura, política y práctica del centro educativo	No existe barrera en la cultura, política y práctica del centro educativo
Dimensiones de la inclusión según el Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2006).	El centro escolar no es un lugar seguro para todos y todas, no se promueve la participación de todos y todas y la diversidad no es tomada en cuenta.	Promoción de una cultura inclusiva, el decreto de políticas inclusivas y el uso de prácticas inclusivas.

Para ello, se realizó una búsqueda previa en diferentes fuentes, que incluyó artículos, tesis, trabajos de grado, investigaciones, entre otras. A partir de ellas se compilaron y delimitaron autores y elementos importantes que ayudan a comprender de manera clara y precisa la problemática que se aborda, así como su desarrollo.

En el Método se describe minuciosamente el enfoque, método, técnicas e instrumentos aplicados. Asimismo, se describen los sujetos, tomados como muestra para la recolección de datos, y del contexto en que estos se desarrollan para obtener un mejor análisis.

Resultados, está compuesto por la descripción detallada de los hallazgos, mostrando una pequeña parte del contexto en el que los sujetos se desarrollan y viven las situaciones que se presentan dentro de las instituciones de educación preescolar. Por último, en Discusión y conclusiones están todas las reflexiones y perspectivas presentes dentro de las diversas investigaciones que se retomaron.

La problemática ha sido seleccionada con el objetivo de fomentar la reflexión entre quienes participan en la educación preescolar, incluyendo madres, padres y familiares de niñas y niños que estén cursando o próximos a cursar este nivel educativo. Asimismo, se busca instar a la toma de acciones que garanticen el acceso equitativo, sin distinción de género, a todos los niveles educativos, involucrando tanto al personal docente como a cualquier persona interesada en formar parte de dicho entorno.

Sanchidrián y Berrio (2010), mencionan que: “La educación preescolar recibe mayor importancia para los padres de familia ya que se debe obtener mayor conocimiento sobre la maduración psicológica y social de la infancia; fomento de políticas educativo-sociales y la consideración al niño como sujeto de derecho y no como propiedad de sus progenitores” (p. 374).

Lo anterior da lugar a reflexionar objetivamente sobre la *feminización* de la profesión docente en educación preescolar, que está repleta de estereotipos y prejuicios sociales hacia el profesorado varón, como mencionan Romero y Abril (2008): la falta de presencia de hombres durante la Educación Infantil se debe a motivos culturales, estereotipos, prestigio social y bajo salario, lo cual genera un cambio en la actitud del docente hacia el alumnado, comentarios no deseados y la idea de plantearse cambiar de nivel educativo para ejercer su profesión docente.

Bajo la visión anterior, dicha situación de acceso y permanencia de docente masculinos en preescolar, ha venido observándose de forma negativa, puesto que podría encontrarse implícita dentro de la cultura, las políticas y prácticas de las instituciones de educación preescolar, así como de los contextos en los que éstos se desarrollan o establecen. Por ello, el objetivo general fue analizar si se enfrentan o no barreras culturales, políticas y prácticas en docentes masculinos en educación preescolar en Sinaloa, México.

El estudio se enfoca en los supuestos: Los docentes masculinos tienen más experiencias negativas que positivas sobre su acceso a la educación preescolar; Así como: La mayoría de las instituciones no cuentan con una práctica inclusiva e impide la presencia de docentes masculinos en la educación preescolar en Sinaloa, México.

MÉTODO

ENFOQUE METODOLÓGICO

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo. Taylor y Bogdan (1987) mencionan que la metodología cualitativa se refiere al sentido más amplio de la investigación; produce datos descriptivos, que son las palabras de las personas, ya sean habladas o escritas y la conducta que podemos observar de estos. Este enfoque fue de gran importancia en la investigación mencionada al implementarse las preguntas semiestructuradas, observaciones y el aporte que nos brindó el sujeto.

Hernández Sampieri et al. (2010) definen al enfoque cualitativo como la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Se utilizó este enfoque porque nos permitió obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes, desde emociones, experiencias y otros aspectos subjetivos, hasta la vivencia de los docentes masculinos, con presencia o no, en la educación preescolar.

Dicho enfoque ayudó a comprender las temáticas analizadas mediante la recolección de datos para la descripción o afinación de preguntas y la interpretación de las mismas. Este enfoque se implementó para obtener un abordaje más amplio de la vivencia de los docentes masculinos en educación preescolar y una mejor comprensión del tema educativo tras la obtención de información relevante del sujeto.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se utilizó una entrevista semiestructurada, que es considerada de gran utilidad en las investigaciones cualitativas, porque es conveniente para crear un mejor acercamiento a los sujetos y para la obtención de respuestas provenientes de las preguntas planteadas como eje central del tema. Así fue posible conocer las principales barreras que enfrentan los docentes masculinos en educación preescolar en Sinaloa, México, y conocer sus experiencias, entre otros aspectos.

La entrevista semiestructurada proporcionan mayor flexibilidad que una estructurada, ya que se guía a través de preguntas previamente elaboradas, las cuales pueden irse ajustando según sean las respuestas de los entrevistados (Díaz, 2013). Además, da como ventaja la adaptación a los sujetos, reduciendo formalismos, identificando factores y aclarando diversos términos.

Las entrevistas semiestructuradas se implementaron para la recolección de datos, con el fin de tener una guía que permitiera orientar las interpretaciones con relación a los objetivos, permitiendo así conocer las barreras culturales, políticas y prácticas que enfrentan los docentes masculinos en educación preescolar. Para que este proceso fuera adecuado, fue necesario informarle al sujeto los objetivos generales y específicos de la investigación, así como las preguntas, para dirigir el rumbo de su reflexión.

Se realizaron dos formatos de entrevista semiestructurada. Una abordaba la percepción del actor institucional respecto a la presencia de docentes masculinos en la educación preescolar; la otra, se hizo desde la perspectiva de los propios docentes frente a grupo (Tabla 2).

Tabla 2

Características del entrevistado

Número de entrevistado	Género	Nivel de formación	Edad
1	Masculino	Maestría	53
2	Masculino	Licenciatura	38

Tabla 2*Características del entrevistado*

Número de entrevistado	Género	Nivel de formación	Edad
3	Masculino	Licenciatura	57
4	Masculino	Licenciatura	43

ESCENARIOS Y SUJETOS

Se seleccionaron docentes masculinos de educación preescolar como sujetos informantes, ya que pueden enfrentar barreras derivadas de la cultura, las prácticas y las políticas del nivel educativo, el cual suele estar dominado por mujeres encargadas de la educación infantil.

Como contexto esencial, se consideró algunas instituciones de educación preescolar del Estado de Sinaloa, México, donde se encontraban los sujetos, en puestos como directivos, docentes de educación física y de artes. Esto se realizó con el objetivo de recabar su experiencias y perspectivas sobre el contexto cultural, político y prácticas dentro de dichas instituciones.

PROCEDIMIENTO

El proceso que se realizó para el análisis e interpretación de los datos fue tomado en cuenta para la formulación del guion de la entrevista semiestructurada, la cual fue sometida a un previo proceso de validación. El procedimiento metodológico se realizó con el fin de comprender las problemáticas que surgen dentro de un contexto social, cultural, político, educativo y práctico.

RESULTADOS

Los resultados a la pregunta *¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los docentes masculinos en educación preescolar en Sinaloa, México, para ejercer su profesión?* se presentan en tres apartados.

El primer apartado se tituló *Prejuicio de padres y madres de familia hacia el trabajo de docentes masculinos en preescolar*, y permitió observar las perspectivas de los docentes hacia las relaciones de padres y madres de familia como un vínculo a la identidad de género, y a la labor que conlleva ser un docente masculino en educación preescolar. El segundo

apartado, *Docentes masculinos y su historia en la educación de la primera infancia*, describió los prejuicios que enfrentan los docentes masculinos en su labor: son vistos como personas con inclinaciones o tendencias homosexuales o como personas con perversiones sexuales en contra de menores. El tercer apartado se centró en las *Dimensiones de la inclusión según el Index*, y tras el análisis el objetivo fue identificar espacios seguros para todas las personas. Se destacó la importancia de promover la participación y valorar la diversidad tanto en la comunidad estudiantil como entre el profesorado, sin distinción de género, así como en la planta directiva.

La información se obtuvo por medio de un proceso de codificación y categorización de cuatro entrevistas aplicadas a los sujetos. Se rescató la reflexión de los docentes y el directivo de la institución educativa, de diversos preescolares, respuestas que se obtuvieron desde la perspectiva de los docentes frente a grupo y desde la perspectiva del encargado de una de las instituciones de preescolar. Estas perspectivas fueron desde el lado administrativo y otra desde una perspectiva práctica frente al aula con el alumnado y la comunidad de padres y madres de familia. Las entrevistas fueron aplicadas de manera presencial para llegar al proceso de triangulación de resultados, aplicado a los docentes de diversas Instituciones educativas públicas, ubicadas dentro de la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Para la codificación se llevó a cabo un proceso de análisis y categorización de algunos de los apartados presentes dentro del marco teórico, que sirvió de herramienta para la recolección de datos y su reflexión.

PREJUICIO DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA HACIA EL TRABAJO DE DOCENTES MASCULINOS EN PREESCOLAR

En este apartado se analizan los datos obtenidos con el instrumento de recolección aplicada, dando una respuesta a la pregunta *¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los docentes masculinos en educación preescolar en Sinaloa para ejercer su profesión?* Esta interrogante recupera la realidad que viven los docentes masculinos al ejercer su profesión en un nivel que trata a niños pequeños como la educación preescolar.

Ante la pregunta, se analizó la percepción conforme a la presencia y permanencia de los docentes masculinos en la educación preescolar; se mantuvo una respuesta mayormente favorable en perspectiva a la realidad que el docente enfrenta. La comunidad estudiantil y la cultura del centro escolar pueden fomentar, a través de sus prejuicios o ideologías, lo

que se debe, o no, presentar dentro de las aulas de preescolar, como el género de aquellos que imparten las clases.

Como argumenta Pico Villancís (2017), basados en lo que la sociedad establece que cada género debe poseer, como determinadas destrezas, prácticas, deseos y circunstancias propias se “incrementan la discriminación a los seres humanos con sus derechos y libertades fundamentales, generando jerarquías de género.” (p. 34). Éstas impiden que las prácticas de los docentes se desarrollen de manera plena en algunos casos.

Si lo anterior se presenta de manera recurrente, el docente podría encontrarse segregado y/o excluido en cierta etapa de su carrera como profesional de la educación. Incluso, podría no desarrollarse de manera plena en comparación con sus colegas mujeres, al estar constantemente juzgado por su género y desvalorizando sus habilidades o capacidades.

Se reflexionó acerca de las condiciones y percepciones que tiene la comunidad y el propio docente con su presencia en el nivel preescolar; profesión que, de acuerdo con diversos autores (Pico Villancís, 2017), tiene por propósito formar la ciudadanía mediante un trabajo colectivo con responsabilidad y corresponsabilidad... “así como las condiciones de convivencia favorecen en la comunicación empleándose procesos de socialización para desarrollar la afectividad cimentando relaciones familiares” (p. 26).

Se pudo observar que la presencia de los docentes masculinos en el nivel preescolar es positiva: padres, madres y tutores presentan una actitud positiva y accesible ante su presencia en las aulas, así como en la convivencia con los niños y niñas en la jornada escolar.

DOCENTES MASCULINOS Y SU HISTORIA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Como segundo apartado, se presentaron los prejuicios que enfrenta el docente de preescolar con base en su labor y al trabajar en un nivel con niños pequeños, siendo hombre. Los prejuicios que sufre el docente masculino durante su estancia en aulas de educación preescolar son fundamentales para su permanencia en este nivel educativo y, además, pueden desmotivar su labor docente, obstaculizando su práctica pedagógica.

Los prejuicios en contra de los maestros masculinos abren un camino hacia la segregación o exclusión de los mismos, cuestiones que impiden la permanencia en la educación preescolar, llevando al docente a permanecer como directivo, maestro de educación física o eligiendo un nivel educativo diferente para evitar conflictos de género.

Las respuestas que se obtuvieron por los docentes dan respuesta a la primera pregunta específica *¿Qué experiencias en los docentes masculinos en la educación preescolar tienen efectos negativos o positivos en su permanencia?*

Se consideró que las capacidades de la persona no tienen género; los puestos laborales deben ser ejercidos por personas capaces de llevar a cabo las labores requeridas por el puesto. Todas las personas que se prepararon para realizar su trabajo tienen el derecho a la elección de su profesión. Sin embargo, muchas personas no consideran seguir sus propios intereses debido a los acontecimientos que se presentan con una persona por no considerarse apropiada para la profesión de su interés. En este caso, son los docentes masculinos en la educación preescolar.

Como se mencionó anteriormente, los estereotipos de género están muy marcados en la sociedad y en la cultura, que se considera parcialmente capitalista. Las profesiones suelen ser atribuidas o destinadas a un género. En este caso, la sociedad argumenta que a la profesión de docencia se le atribuye ser feminizada. Por eso, al encontrarse con un género no establecido en la profesión, el género masculino, los docentes son juzgados con relación a los estereotipos de género, como la homosexualidad. Esto hace que la profesión no sea segura para los que la imparten, ya que puede contraer riesgos que salen de las manos del sistema magisterial (Valenzuela et al., 2002).

Los padres y madres de familia influyen en la labor docente. Los prejuicios establecidos por la sociedad actúan también dentro de los centros escolares. Respecto a la respuesta previa, el docente masculino enfrentó la situación de ser juzgado por su género frente a la profesión de docencia. Se podría considerar que, en su caso, los padres y madres de familia resultaron ser una barrera en cuanto a su labor docente. Hubo deserción de alumnos porque los padres de familia expresaron temor por el hecho de que el encargado de la educación de sus hijos menores a tan temprana edad fuera un docente masculino. Tales barreras orillaron al docente a dejar su labor frente a las aulas y encontrarse en la actualidad en el área de administración, como director de la institución.

Los padres y madres de familia consideraron que los puestos directivos deben ser encargados por el género femenino en el nivel de preescolar, ya que en este nivel educativo son más comunes las maestras que los maestros. Esto, debido a los prejuicios que se pueden presentar por los padres y madres de familia o tutores.

Se presentó una distinción entre la percepción de cada género al momento de presentar interés por la educación del alumnado. Como lo mencionan Valenzuela et al. (2002): las mujeres suelen tener visión más maternal asumiendo un rol donde su manera de educar se justifica mediante el amor, la paciencia, la comprensión y son consideradas asexuadas en cuanto a su vínculo con sus alumnos.

En el caso de los docentes masculinos, se presentó un trato más paternal, donde enseñan a sus alumnos con respeto, pero se carece de cariño y asumen su labor como un servicio que tienen que cumplir. La sociedad podría inferir que están relacionados con un trato de perversión sexual, por lo que, como varones, deben conocer los límites y tomar distancia de los infantes. Se considera que, entre menos presencia masculina en este nivel educativo, los padres y madres de familia estarán más tranquilos en cuanto a la protección de sus hijos.

Se observó que, culturalmente hablando, la sociedad está consciente de los roles de género que se establecen. Es decir, se asume que las mujeres son buenas para hacer algunas actividades y los hombres otras. Si por alguna razón un hombre es bueno realizando actividades que se designan al rol de la mujer, ellos son vistos como personas con inclinaciones o tendencias homosexuales (Valenzuela et al., 2002).

Se consideró importante que en la educación de un alumno se presenten las figuras masculina y femenina, pero se puso en perspectiva, de igual forma, que un hombre puede hacer las mismas actividades que una mujer y que una mujer puede hacer las mismas actividades que un hombre. Se señalaron también las cuestiones biológicas: los hombres pueden tener más fuerza física que una mujer, pero eso no sostiene que una mujer no pueda realizar las mismas actividades que los hombres; y viceversa, ya que se consideró que los hombres no deben tener un lado femenino.

Los puestos se asumen de acuerdo a las capacidades y la preparación de las personas. Entonces, si un hombre y una mujer han tenido la misma preparación profesional, no se observó un motivo para que ambos no puedan obtener el mismo puesto, pero en la sociedad aún abundan prejuicios sociales que influyen al sistema educativo (Valenzuela et al., 2002).

DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN SEGÚN EL ÍNDEX

En este apartado se identificaron las dimensiones de la inclusión, según el *Index* (Booth y Ainscow, 2006). Se mencionó la importancia de tener una cultura, políticas y prácticas

inclusivas, donde todos tengan las mismas oportunidades; donde puedan permanecer, ser escuchados y respetados sin distinción de género, raza, entre otras características personales. Las respuestas seleccionadas en este apartado permitieron observar una serie de problemáticas y factores que sobresalieron durante el proceso de permanencia de docentes masculinos en educación preescolar.

Booth y Ainscow (2015) mencionan que la inclusión, además de ser una forma de buscar construir escuelas inclusivas, busca hacer que se comprometan a ser “más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades o cualquier otra.” (p. 13). Se busca que todos y todas las personas se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerado un elemento importante para un buen desarrollo de los centros educativos y la comunidad escolar.

Se pretende crear un ambiente inclusivo donde el docente y los adultos deberían participar en el proceso de una mejora de las escuelas con el fin de crear un ambiente donde todos y todas las personas cuenten con un trato cordial e incluso de cariño (Booth y Ainscow, 2015).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019) contiene un eje articulador con un apartado completo acerca de la inclusión. Los movimientos educativos actuales pretenden que la educación en México sea inclusiva, como lo demanda la reforma del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el 2019. Las escuelas deben adaptarse a los contextos del alumnado, brindando una educación equitativa y de calidad, atendiendo las necesidades de todos y todas, así consiguiendo minimizar las barreras del aprendizaje y la participación.

En las leyes educativas de la educación preescolar se establece que estas sean, sin distinción alguna de género, por lo que cualquier docente debería poder acceder al nivel educativo para el que se encuentren correctamente formados. Sin embargo, lo anterior no se presenta con esa normalidad en docentes varones, pues su presencia es casi inexistente en es nivel educativo.

Con la realización de las entrevistas semiestructuradas se obtuvieron respuestas que permitieron analizar las distintas percepciones docentes ante las barreras culturales,

políticas y prácticas, además del bajo acceso y permanencia que los docentes masculinos enfrentan en el nivel de educación preescolar.

El objetivo general se cumplió. Los docentes entrevistados, en conjunto con el actor institucional, reiteradamente mencionaron haber recibido estereotipos y prejuicios de género, por ser docentes masculinos en un nivel donde se trabaja con menores y es dominado mayormente por mujeres.

Los docentes y el actor educativo entrevistados comentaron algunas anécdotas negativas sobre el trato que recibieron de padres y madres de familia, como malentendidos o disconformidades por corregir conductas del alumnado. Sin embargo, los entrevistados reiteran que, en general, la comunidad escolar se muestra cariñosa con ellos y logran en su aula de clases mantener un ambiente armónico, que los hace sentirse cómodos en su entorno laboral.

El supuesto número uno se cumplió. A través de las anécdotas contadas por los docentes varones y el actor institucional, se lograron conocer las experiencias negativas y las experiencias positivas que enfrentaron durante su permanencia en la educación preescolar.

Entonces el supuesto dos se cumple, con base en el *Index For Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), donde se analizaron las barreras culturales que enfrentan los docentes: prejuicios y estereotipos que la sociedad tiene impuesta en la cultura del país, las políticas que se muestran neutrales en cuanto al acceso, sin distinción de género. Sin embargo, no existe un interés por voltear la mirada hacia la feminización de la profesión en la educación preescolar. Por último, la barrera práctica, impuesta por los centros educativos hacia la planta docente.

La educación actual marca muchos movimientos sociales donde la presencia de ambos géneros amplía la visión de los niños y niñas, demostrando que los varones también pueden ejercer una paternidad siendo personas que cuidan a otras; se muestran cariñosos y sacan su lado creativo, como lo exige la profesión en un nivel donde se trata con menores.

Esta investigación se llevó a cabo con la finalidad de brindar una reflexión y concientización de todas las personas involucradas en el educación preescolar: padres y madres de familia que tengan o tendrán niños y niñas en este nivel educativo. El propósito es empezar a tomar acción sobre mantener una mente abierta al acceso libre y sin distinción de género a cualquier nivel educativo. Con ello se podría elaborar, en conjunto, un camino sólido para

la construcción de una verdadera educación inclusiva, con la participación activa de todas y todos como actores importantes en la educación.

REFERENCIAS

- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Center for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2015). *Index para la inclusión: Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). FU-HEM. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). McGraw Hill.
- LGE (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- LGSCMM (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Martínez, Y. A., Urdaneta, L., & Gutiérrez, M. G. (2013). La Educación Preescolar. Sus significados sociales desde la Madre. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 3(2), 198-208. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/interaccion/article/view/512>
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pico Villancís, D. A. (2017). *La formación del docente masculino en la educación preesco-*

lar [Tesis de licenciatura de la Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/4820d466-e1c0-4b5a-bf70-fd37145bfed6>

Romero, A. D., y Abril, F. M. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 40-50. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015205006.pdf>

Sanchidrián, C., y Ruiz Berrio, J. (Coords.). (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Grao.

Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo, R., y Zúñiga, L. (2002). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Instituto Nacional de las Mujeres de México.

02.

PERSPECTIVA DOCENTE: SUPERANDO BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

DINORA GUADALUPE AGUIRRE MALDONADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0009-2589-5000

ALMA LIZBETH MEDRANO ARBALLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0002-7579-3810

LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0003-3636-9742

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, se ha entendido que la educación es un derecho fundamental de todas las personas, como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), la cual reconoce en su Artículo 2 que todas las personas tienen el derecho a la educación, sin distinción alguna de raza, sexo, religión u origen social.

En este sentido, la educación inclusiva es un modelo educativo basado en derechos humanos, que tiene como objetivo garantizar el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, en igualdad de condiciones (Vinuesa Guamán et al., 2024). Sin embargo, a pesar de los avances en la integración de políticas educativas inclusivas a nivel mundial, persisten barreras al aprendizaje y la participación (BAP) que impiden que muchos estudiantes, especialmente aquellos con condiciones de vulnerabilidad, accedan de manera efectiva a una educación de calidad (Salinas-Cruz y Vilchez-Salés, 2024).

La educación inclusiva, por tanto, se presenta como un enfoque clave para superar estas barreras y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus caracte-

rísticas o necesidades, puedan participar plenamente en los procesos educativos (Elizondo, 2017). A través de la inclusión, se busca eliminar las barreras estructurales, pedagógicas y sociales que dificultan la participación de algunos estudiantes, promoviendo un modelo educativo que valore la diversidad y favorezca el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Pausich, 2020).

En las últimas décadas, el concepto de inclusión ha evolucionado, pasando del modelo médico —que considera a las personas con discapacidad como sujetos de intervención para corregir sus deficiencias— al modelo social, que reconoce que son las estructuras educativas las que deben transformarse para acoger a todos los estudiantes, sin importar sus características o necesidades (Fernández y Vivas, 2021). Esta evolución ha sido influenciada por los debates y acuerdos alcanzados en las conferencias mundiales sobre *Educación para Todos* (EPT), celebradas en Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), donde se subrayó la necesidad de garantizar una educación inclusiva que permita que nadie quede atrás (Elizondo, 2017).

En este contexto el docente juega un papel crucial, ya que las prácticas inclusivas dependen, en gran medida, de su disposición, formación y actitud frente a la diversidad. La perspectiva docente sobre la inclusión influye directamente en la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan un entorno de aprendizaje accesible para todos los estudiantes (Díaz y Betancur, 2022). Según Muntaner-Guasp et al. (2022), la inclusión educativa no debe garantizar la presencia de los estudiantes en el aula y su participación activa y el rendimiento exitoso en el proceso de aprendizaje. De esta manera, el concepto de inclusión se expande más allá de la integración física, abogando por una transformación integral de la educación que contemple, tanto la equidad, como la calidad educativa.

En este sentido, las BAP siguen siendo una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los sistemas educativos. Estas barreras se pueden presentar en diversas formas, como factores sociales, económicos, culturales o físicos, que limitan las oportunidades de algunos estudiantes para acceder y participar activamente en el proceso educativo (Díaz y Betancur, 2022). Así, el desafío no solo radica en la presencia de los estudiantes en el aula, sino en garantizar que las condiciones sean adecuadas para que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el aprendizaje y alcanzar su máximo potencial.

Finalmente, la educación inclusiva depende de políticas institucionales y de las decisiones y prácticas que cada docente adopta en el aula. De esta manera, los docentes

juegan un papel fundamental al establecer sus propias estrategias para atender la diversidad, pero al mismo tiempo, sus percepciones y formas de enseñanza pueden convertirse en barreras que dificultan la inclusión (Rolón, 2024). La manera en que interpretan y aplican la inclusión influye directamente en la participación y el aprendizaje de los estudiantes, por lo que su compromiso y sensibilidad son esenciales para transformar el entorno educativo en un espacio accesible y equitativo para todos (Ayala de la Peña et al. 2023).

Esta investigación tuvo como objetivo examinar cómo las BAP afectan la implementación de la educación inclusiva en el aula, analizando las perspectivas docentes y las prácticas inclusivas aplicadas en diversos contextos educativos. A través de esta investigación, se busca proporcionar una comprensión más profunda de los desafíos actuales y las estrategias necesarias para superar las barreras que limitan la participación plena de todos los estudiantes, promoviendo un entorno educativo que sea verdaderamente inclusivo y equitativo.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo el método de estudio de caso, con un enfoque cualitativo y diseño exploratorio-descriptivo. La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, lo que permitió una interacción abierta y flexible con los participantes, quienes fueron docentes con experiencia en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas diversas. Las entrevistas se llevaron a cabo en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México. Participaron siete docentes de nivel secundaria, quienes compartieron sus percepciones sobre la inclusión educativa y las estrategias implementadas en sus aulas.

Tabla 1

Características de los participantes

Participante	Formación	Asignatura que imparte	Años de experiencia
D1	Lic. en Arquitectura Idioma Inglés	Inglés	25 años
D2	Lic. en Odontología	Vida saludable	11 años
D3	Escuela de artes	Artes	28 años
D4	Lic. en Derecho	Tecnología	8 años
D5	Lic. en Educación	Geografía e Historia	23 años
D6	Maestría en Educación	Historia	24 años

Tabla 1*Características de los participantes*

Participante	Formación	Asignatura que imparte	Años de experiencia
D7	Lic. en Derecho	Cívica y ética	5 años
	Lic. Fisioterapia	Biología y ciencias	

El análisis de los datos se realizó a través de un enfoque de análisis de contenido, que permitió identificar patrones en las respuestas de los docentes sobre su comprensión de la educación inclusiva, las barreras que enfrentan en el aula y las estrategias utilizadas para superarlas (Peña Loaiza et al., 2020). Además, se revisaron documentos institucionales y planes de estudio de las escuelas participantes para contrastar las perspectivas de los docentes con las políticas oficiales y las directrices sobre inclusión educativa.

RESULTADOS

La organización de estos resultados facilitó la comprensión y el análisis de las percepciones y prácticas docentes en el contexto educativo actual. Por lo tanto, este apartado expone los hallazgos derivados de la investigación, estructurados en tres categorías (Tabla 2).

Concepción docente sobre la educación inclusiva, que examina las percepciones y comprensiones de los docentes sobre la educación inclusiva y las BAP. Este apartado analiza las narrativas docentes en torno a la inclusión educativa y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Representación docente de los paradigmas antecesores de la inclusión, que presenta fragmentos de entrevistas donde los docentes expresan sus opiniones sobre los estudiantes que enfrentan BAP. Se examina cómo los modelos educativos previos influyen en la concepción actual de la inclusión.

Prácticas docentes inclusivas, que analiza las estrategias implementadas en el aula para atender a estudiantes con BAP. Se estudian los enfoques de planificación, metodologías de enseñanza, criterios de evaluación y mecanismos utilizados para garantizar la participación y el aprendizaje equitativo.

Tabla 2*Cuadro de categoría de análisis*

Categoría	No inclusivo	Inclusivo
Concepción docente de la educación inclusiva	Si su concepción parte de la perspectiva del modelo médico de la inclusión	Si su concepción parte de la perspectiva del modelo social de la inclusión
Representación docente de los paradigmas antecesores de la inclusión	Si representa la educación inclusiva desde el paradigma de la exclusión, segregación e integración.	Si representa la educación inclusiva desde el paradigma de inclusión.
Prácticas docentes inclusivas	Las prácticas docentes no atienden las necesidades del alumnado.	Las prácticas atienden a la diversidad de necesidades del alumnado.

Los resultados obtenidos permitieron comprender el grado de apropiación y aplicación de la educación inclusiva en la práctica docente, así como los desafíos que persisten en la atención a la diversidad.

CONCEPCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este primer apartado se presenta el análisis que corresponde a las percepciones que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva, así como de las BAP, lo cual da respuesta a la pregunta de investigación *¿Cómo el docente concibe la educación inclusiva dentro del aula respecto a los alumnos de secundaria que enfrentan BAP?* Esta pregunta abre la problemática que se ha estudiado, ya que al retomar la perspectiva del docente se aprecia la realidad sobre cómo el modelo inclusivo se lleva a cabo en la escuela por medio de los docentes.

Por lo anterior, se muestran las respuestas que los docentes brindaron en la entrevista, siendo evidente que la mayoría no conoce ni utiliza el paradigma de inclusión en su práctica docente. Sin embargo, como señalan Ayala de la Peña et al. (2023), la educación inclusiva no solo implica la presencia de todos los estudiantes en el aula, sino también su participación y aprendizaje efectivo. Cabe recalcar que esta falta de conocimiento se debe a distintos factores que se han de evidenciar en las siguientes respuestas, donde se observan tres niveles de comprensión sobre la educación inclusiva: *Desconocimiento total*: Docentes que no han escuchado el término o no comprenden su significado; *Concepción errónea*: Docentes que limitan la inclusión a alumnos con discapacidad; *Concepción asertiva*: Docentes que reconocen la diversidad de BAP.

Tabla 3*Niveles de comprensión docente sobre la concepción de la educación inclusiva*

Nivel de comprensión	Docente	Fragmento de entrevista
Desconocimiento total	D1	“No tengo claro qué es eso.”
	D2	“Puede estar relacionada desde el preescolar, es la base para primaria y secundaria.”
	D4	“No había escuchado ese término hasta ahora.”
Concepción errónea	D3	“Es trabajar con alumnos con capacidades diferentes e incluirlos en actividades.”
Concepción asertiva	D5	“Es atender a todos, no solo a personas con discapacidad, sino a quienes enfrentan barreras para aprender.”
	D6	“Permitir una educación igual para todos, sin distinciones de raza o condición.”
	D7	“Lograr que todos los alumnos se desarrollen académicamente sin exclusión.”

El análisis revela que D1, D2 y D4 carecen de conocimientos sobre educación inclusiva, lo que evidencia una falta de formación en el tema. Esta carencia repercute en su práctica docente, ya que, sin una comprensión clara de la inclusión, resulta difícil generar estrategias que promuevan la equidad en el aula, reforzando lo que Pérez–Castro y García Olvera (2021) menciona respecto al papel central de los docentes en la concreción de acciones inclusivas dentro del aula. Por su parte, el D3 concibe la inclusión únicamente como la integración de alumnos con discapacidad, sin tomar en cuenta otros factores como el contexto social o económico, lo que refuerza la idea de que la inclusión sigue siendo vista desde una perspectiva integracionista.

En contraste, los docentes D5, D6 y D7 muestran una comprensión más amplia al reconocer que la inclusión debe garantizar equidad para todos los alumnos. No obstante, su enfoque sigue orientado a la igualdad, sin profundizar en la necesidad de ajustar las estrategias educativas según las necesidades individuales de cada estudiante. Esto refuerza lo señalado por Hernández Sánchez y Ainscow (2018), quienes evidencian que, aunque existe una intención de garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, la perspectiva de equidad aún no se ha consolidado plenamente en la práctica docente; la equidad implica reconocer la diversidad del estudiantado y ofrecer respuestas ajustadas a sus necesidades para minimizar las desigualdades.

A partir de lo anterior, resulta fundamental que los docentes reciban formación en estrategias inclusivas que les permitan atender la diversidad en el aula y eliminar las BAP. En este sentido, la inclusión no solo implica la presencia del estudiante en el aula, sino su participación activa y significativa, asegurando que cada alumno reciba los apoyos y ajustes razonables que necesite para su aprendizaje.

La finalidad de la inclusión es abordar la diversidad que existe en los contextos educativos y transformar estas diferencias en una fortaleza, en lugar de considerarlas como una barrera. Para ello, es necesario que, tanto docentes como alumnos, se sientan cómodos, sean tomados en cuenta en la toma de decisiones y puedan participar activamente en un entorno educativo que les valore y les ofrezca oportunidades equitativas para su desarrollo.

REPRESENTACIÓN DOCENTE DE LOS PARADIGMAS ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN

Este apartado explora la percepción de los docentes sobre las BAP, así como la manera en que conceptualizan la educación inclusiva, permitiendo ubicar su pensamiento dentro de los paradigmas previos a la inclusión (exclusión, segregación e integración) o en la inclusión misma.

Tabla 4

Conceptualización de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Docente	Conceptualización de las BAP
D1	Dificultades individuales para aprender.
D2	Factores externos (tecnología, comunidad).
D3	Diferencias en estilos de aprendizaje.
D4	“Límites” en el aprendizaje.
D5	Se originan en la escuela y el hogar.
D6	Los docentes pueden ser una barrera.
D7	La falta de identificación de necesidades es un problema.

Los fragmentos analizados evidencian un conocimiento heterogéneo sobre las BAP. Mientras algunos docentes las definen de manera simplificada, como dificultades individuales para aprender, otros las atribuyen a factores externos como el acceso a tecnología o la comunidad donde se encuentra la escuela. Algunos las entienden como “límites” o diferencias en los estilos de aprendizaje, pero sin vincularlas con el contexto social, político y cultural.

Esta visión reduccionista de las BAP coincide con lo señalado por Pérez–Castro y García Olvera (2021), quien explica que los docentes suelen confundir el concepto con el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sin reconocer que las barreras pueden estar en el entorno y no únicamente en el estudiante.

Sin embargo, otros docentes presentan una visión más acertada, entendiendo que las BAP pueden originarse tanto en la escuela como en el hogar, y que los propios maestros pueden convertirse en una barrera si no identifican y atienden las necesidades de los estudiantes. Este enfoque se alinea con Covarrubias (2019), quien señala que la educación inclusiva debe considerar un espectro más amplio de estudiantes y no solo aquellos con discapacidad.

Por otra parte, el análisis de las respuestas de los docentes refleja distintos paradigmas respecto a la inclusión (Tabla 5).

Tabla 5
Representación de los paradigmas de la inclusión

Docente	Paradigma identificado
D1	Exclusión – segregación
D3	Exclusión – segregación
D5	Integración
D6	Inclusión
D7	Inclusión

PARADIGMA DE EXCLUSIÓN – SEGREGACIÓN

Este paradigma corresponde a la exclusión–segregación, ya que se basa en la idea de que los estudiantes con discapacidad o dificultades deben recibir atención especializada fuera del aula regular. Algunos docentes asocian las dificultades de aprendizaje con enfermedades o discapacidades. Se observa en frases donde se describe a los estudiantes como “loquitos” o donde se considera que ciertas conductas son resultado de “padecimientos”. Esto sugiere una visión en la que el problema está en el estudiante y no en el entorno, lo cual coincide con la crítica de Guajardo-Ramos (2018) sobre cómo la educación especial tradicional ha reforzado la idea de que los déficits deben ser diagnosticados y tratados individualmente.

PARADIGMA DE INTEGRACIÓN

Otros docentes reconocen que algunos alumnos enfrentan dificultades, pero mantienen la idea de que la solución es adaptarlos al sistema educativo existente en lugar de transformar las condiciones del aula para incluirlos. Por ejemplo, la afirmación de que “si un niño normal no logra el 100%, difícilmente lo hará un niño con barreras” sugiere que se sigue midiendo a todos con los mismos estándares, en lugar de flexibilizar el aprendizaje para todos.

Finalmente, los hallazgos revelan que persiste una visión fragmentada sobre las BAP y la inclusión. Aunque algunos docentes comienzan a reconocer su responsabilidad en la eliminación de barreras, muchos aún operan bajo paradigmas tradicionales que sitúan el problema en el estudiante y no en el sistema educativo. Esto sugiere la necesidad de formación docente para fortalecer el conocimiento sobre la inclusión y promover un cambio de paradigma en la práctica educativa.

PARADIGMA INCLUSIVO

Algunos docentes reconocen su papel activo en la eliminación de barreras, señalando la importancia de conocer a los alumnos y adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades. Estas respuestas muestran un avance hacia la educación inclusiva, donde el foco está en la adaptación del entorno en lugar de la adaptación del estudiante.

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

Este apartado responde a la pregunta: *¿Cómo el docente atiende las barreras del aprendizaje y la participación en el aula?* Se busca conocer cómo planifican sus clases, evalúan y garantizan la participación de todos los estudiantes.

Ayala de la Peña et al. (2023) destacan que la educación inclusiva implica la transformación de políticas, culturas y prácticas para eliminar barreras. Los fragmentos muestran que algunos docentes aún no logran este enfoque, mientras que otros avanzan en la adaptación de estrategias para garantizar la participación de todos (Tabla 6).

Tabla 6
Estrategias de la práctica docente

Docente	Práctica docente
D1	Les pongo trabajos fáciles, porque me conformo con que aprendan lo básico.
D1	Evalúo con trabajos de clase, asistencia, participación y el examen, a todos les aplico lo mismo.
D3	Se les da un tipo de trabajo a los alumnos “normales” y otro a los alumnos con dificultades.
D4	Planea en función de tres tipos de aprendizaje.
D7	Adapto actividades para que todos puedan trabajar.
D5	Aplico ajustes razonables en la planeación según el grupo.
D6	Realizo ajustes para que los estudiantes avancen a su ritmo sin hacerlos sentir diferentes.

Las prácticas docentes identificadas reflejan distintos niveles de avance hacia la inclusión. Algunos docentes aún aplican estrategias tradicionales que no consideran la diversidad del aula, lo que puede perpetuar la exclusión de ciertos estudiantes. Esto se evidencia en respuestas donde mencionan que se conforman con que los alumnos aprendan lo básico o que evalúan a todos con los mismos criterios, sin realizar adecuaciones según las necesidades individuales. Esta visión coincide con lo señalado por San Martín et al. (2020), quienes destacan que la resistencia al cambio y la falta de formación en inclusión educativa son factores que limitan la transformación de las prácticas docentes.

Otros docentes han adoptado un enfoque integrador, en el que diferencian las tareas para los alumnos con dificultades, pero sin transformar completamente el entorno de aprendizaje. Si bien esta estrategia reconoce la existencia de necesidades distintas, sigue manteniendo una estructura rígida que no garantiza una verdadera inclusión. Este hallazgo se relaciona con lo expuesto por San Martín et al. (2020) quienes señalan que la integración escolar ha sido una etapa intermedia donde los estudiantes con barreras reciben atención diferenciada sin que se modifiquen las condiciones del aula regular.

Por otro lado, un grupo más reducido de docentes ha logrado implementar prácticas inclusivas, como la adaptación de actividades para asegurar la participación de todos los estudiantes, la aplicación de ajustes razonables en la planeación y la flexibilización del ritmo de aprendizaje sin generar discriminación.

En general, los resultados evidencian que el proceso de cambio hacia la inclusión educativa aún es heterogéneo. Mientras algunos docentes han comenzado a modificar sus enfoques y a reconocer su papel en la eliminación de barreras, otros continúan operando bajo paradigmas tradicionales que sitúan la dificultad en el estudiante y no en el sistema educativo. Esto refuerza lo señalado por Pérez–Castro y García Olvera (2021), quien explica que muchos docentes confunden las BAP con NEE, sin comprender que estas barreras pueden originarse en el entorno y no únicamente en el estudiante.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva para promover un cambio de paradigma en la práctica educativa, como lo señala Covarrubias (2019), quien destaca que la inclusión no debe limitarse a estudiantes con discapacidad, sino considerar un espectro más amplio de diversidad dentro del aula.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reflejan la complejidad de la educación inclusiva en el contexto docente y evidencian la coexistencia de distintos paradigmas en la conceptualización de las BAP, la educación inclusiva y las prácticas docentes. Como señalan Ayala de la Peña et al. (2023), la inclusión requiere transformar no solo las prácticas pedagógicas, sino también las creencias y la cultura escolar. Sin embargo, las evidencias sugieren que este proceso aún es incipiente en algunos docentes, quienes mantienen concepciones tradicionales sobre la diversidad en el aula.

Uno de los principales hallazgos es la falta de una comprensión clara y precisa del concepto de educación inclusiva entre los docentes participantes, quienes en muchos casos lo confunden con el de integración. En particular, la mayoría de los docentes perciben las BAP como limitaciones inherentes a los estudiantes, en lugar de reconocerlas como el resultado de una interacción compleja entre las características individuales de los estudiantes y el contexto educativo. Esta visión reduccionista coincide con lo señalado por Pérez–Castro y García Olvera (2021) sobre la tendencia a confundir las BAP con las NEE.

Este enfoque está influenciado por el modelo médico, que considera las dificultades de aprendizaje como deficiencias individuales que requieren atención especializada fuera del aula regular. Tal como Guajardo–Ramos (2018) lo señala: la discapacidad y otras dificultades de aprendizaje siguen concibiéndose como problemas inherentes a los estudiantes, lo que justifica la permanencia de estrategias de exclusión, segregación o integración parcial.

Si bien algunos docentes han comenzado a adoptar una perspectiva más amplia, reconociendo la influencia de factores escolares, familiares y docentes en la generación de barreras, el modelo social de inclusión, que propone modificar el contexto educativo para responder a la diversidad del alumnado, aún no está suficientemente arraigado en las prácticas docentes. Estas evidencias refuerzan lo señalado por Covarrubias (2019), quien destaca la importancia de analizar la inclusión desde un enfoque sistémico, en el que las barreras no son problemas del estudiante, sino de la estructura educativa.

Otro hallazgo significativo es que, en la práctica, muchos docentes continúan aplicando estrategias homogéneas sin considerar las necesidades específicas de sus estudiantes, creando desigualdades en el aprendizaje y limitando la posibilidad de construir entornos inclusivos. En algunos casos, los docentes han comenzado a implementar ajustes diferenciados, aunque estos siguen basados en un modelo de atención focalizada y no en una transformación estructural del aula. Esto concuerda con lo señalado por Guajardo-Ramos (2018), quien enfatiza que la inclusión requiere romper con la lógica de normalización que aún persiste en las escuelas.

Además, los docentes identificaron diversas barreras para la implementación de estrategias inclusivas, siendo la falta de recursos y de formación adecuada una de las principales limitaciones. A pesar de la existencia de políticas que promueven la inclusión, los docentes señalaron sentirse desmotivados debido a la ausencia de apoyo institucional, tanto en términos de recursos materiales como de capacitación especializada. Esta brecha entre las políticas educativas y la realidad del aula evidencia que, aunque la inclusión es un objetivo establecido en los marcos normativos, su implementación sigue dependiendo de condiciones externas que muchas veces no están garantizadas.

Por otra parte, los resultados sugieren que la percepción docente sobre la educación inclusiva sigue estando influenciada por paradigmas previos, como la exclusión, integración y la segregación. Este fenómeno resalta la necesidad urgente de realizar cambios sustanciales en la formación docente y en la sensibilización hacia los principios de la educación inclusiva. Aunque los docentes muestran un compromiso con la inclusión, carecen de las herramientas necesarias para aplicar prácticas inclusivas en sus aulas, lo que limita la efectividad de sus esfuerzos.

En conclusión, aunque algunos docentes han comenzado a modificar su perspectiva y sus prácticas, aún persisten concepciones y estrategias tradicionales que limitan el derecho

a una educación equitativa para todos los estudiantes. Para avanzar en la consolidación de la educación inclusiva, es imprescindible fortalecer la formación docente, proporcionar recursos adecuados y promover un cambio en la cultura escolar que favorezca la diversidad y la equidad.

CONCLUSIONES

La presente investigación destaca la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en el marco de la educación inclusiva, con un enfoque particular en la transición del modelo médico tradicional al modelo social de inclusión. En este contexto, es esencial implementar programas de capacitación continua que brinden herramientas concretas y enfoques pedagógicos diferenciados, lo que permitirá a los docentes aplicar estrategias inclusivas que favorezcan la participación de todos los estudiantes en condiciones de igualdad (Covarrubias, 2019).

Se identificó que muchos docentes no comprenden adecuadamente el concepto de BAP, lo cual obstaculiza la implementación efectiva de la educación inclusiva en las aulas. Esta falta de comprensión y la limitada formación docente generan prácticas pedagógicas uniformes que no responden a la diversidad del alumnado, afectando su desarrollo académico.

Además, la investigación resalta la importancia de generar cambios estructurales en las políticas educativas y escolares, con el fin de garantizar que la educación inclusiva no se quede en un discurso, sino que se traduzca en prácticas efectivas y sostenibles. Es crucial que las instituciones educativas proporcionen un apoyo continuo a los docentes, tanto en términos de recursos materiales como en el desarrollo de sus habilidades pedagógicas.

La inclusión educativa debe ser vista como una meta colectiva que se alcanza a través del esfuerzo conjunto de políticas educativas, formación docente y apoyo institucional. Este enfoque colaborativo es esencial para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el impacto de la formación docente sobre la implementación de la educación inclusiva, así como en la percepción del alumnado sobre la efectividad de las prácticas inclusivas en las aulas de secundaria. Solo a través de una preparación adecuada y una comprensión integral de la diversidad estudiantil será posible crear una educación inclusiva auténtica y efectiva.

REFERENCIAS

- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R., y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- 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). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf
- Díaz, M., y Betancur, C. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagógicas de la inclusión. Fórum Aragón* (22), 28 – 31. <https://feae.eu/wp-content/uploads/2017/11/ForumAragon22.pdf>
- Fernández, M. M., y Vivas, A. (2021). Discapacidad intelectual: aportes de la bioética al modelo social en educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.14422/rib.i15.y2021.004>
- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153. <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272/221>
- Hernández Sánchez, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.2.2018.24223>
- Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- ONU (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf
- Pausich, M. (2020). *Paradigmas ideológicos que influyen en la interpretación del concepto de Inclusión Educativa en los docentes de la escuela secundaria N° 82 Liga de los Pueblos Libres de la Ciudad de Paraná* [Tesis de licenciatura de la Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11270/1/paradigmas-ideologicos-inclusion-educativa.pdf>

- Peña Loaiza, M. G. X., Peñaloza Peñaloza, M. W. L., y Carrillo Minchalo, E. M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194–200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/835>
- Pérez–Castro, J., y García Olvera, R. (2021). Los valores de la docencia inclusiva. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE-2021*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0055.pdf>
- Rolón, M. (2024). *Percepción de los docentes sobre las políticas de educación inclusiva como fundamento de su quehacer pedagógico* [Tesis de doctorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1554/1475>
- Salinas-Cruz, M. A., y Vilchez-Salés, E. P. (2024). Educación inclusiva: un derecho para todos, independientemente de sus habilidades o contexto. *Revista Cuidado y Salud Pública*, 4(1), 17–23. <https://doi.org/10.53684/csp.v4i1.101>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. https://revistas.ucevalpar.cl/revistainclusiva/article/view/14_2_012
- Vinueza Guamán, F. D., Lindao González, L. S., Salazar Jiménez, M. A., y Alvaro Hernández, S. del R. (2024). Educación inclusiva en tiempos de crisis. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42226. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)226](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)226)

03.

¿MEDIACIÓN ESCOLAR, UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN?: PERSPECTIVAS DOCENTES

HIMELDA GRECIA MOLINA ARÁMBURO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0007-1430-0134

INTRODUCCIÓN

En los espacios escolares actuales, la violencia se manifiesta en diversas formas y dimensiones. Esta problemática ha sido reconocida a nivel mundial, nacional y local. Por lo tanto, la prevención y reducción de la violencia en el ámbito escolar deben ser prioridades. Esto implica apearse a los valores éticos universales y principios pedagógicos establecidos en el plan y los programas de estudio vigentes, así como a los principios de una educación inclusiva. El objetivo es asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos, independientemente de sus características, necesidades, intereses, habilidades, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la mediación escolar es una estrategia fundamental para la inclusión, ya que permite gestionar la diversidad de manera pacífica, fomenta la convivencia y asegura que todos los estudiantes tengan un espacio donde sean escuchados y valorados en un ambiente de respeto, equidad y de convivencia escolar. En este sentido, la mediación no solo representa un mecanismo para la resolución de conflictos, sino que también se convierte en una herramienta clave para fortalecer la participación de todos los estudiantes, sin importar sus características, necesidades o condiciones. A través del diálogo y la construcción de acuerdos, se propicia un ambiente en el que cada estudiante tiene la oportunidad de expresar sus inquietudes y formar parte activa en la solución de los conflictos. Esto contribuye a la eliminación de barreras actitudinales y relacionales que limitan la inclusión, promoviendo una cultura escolar donde la diversidad se reconoce y se valora como un elemento enriquecedor del aprendizaje y la convivencia.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OECD] por sus siglas en inglés, 2018), en México, el 23% de los estudiantes informaron haber sufrido acoso escolar (*bullying*) al menos algunas veces al mes. México ocupa el decimoséptimo lugar en porcentaje de estudiantes que han sufrido cualquier tipo de acoso entre iguales, entre los 37 países que conforman la OECD.

Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través de la *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia 2014* (ECOPRED) reveló que el 32.2% de las víctimas de *bullying* pertenece al grupo etario de 12 a 18 años. Con estos datos la ECOPRED permite estimar que, del total de 4.22 millones de jóvenes de 12 a 18 años que asisten a la escuela, 1.36 millones sufrieron acoso escolar o *bullying* durante 2014. El 74% fue afectado por maltrato de tipo verbal; 21%, por maltrato psicológico; 17%, por maltrato físico; 9%, por maltrato sexual; y, 9% fue acosado a través de internet (INEGI, 2014).

El acoso escolar y la violencia escolar representan problemáticas muy serias en Sinaloa, México; este estado ocupa el tercer lugar a nivel nacional en cuanto a la incidencia de estos casos. Esta preocupante situación lo ubica detrás únicamente de la Ciudad de México y Jalisco, México. Es importante resaltar que esta clasificación se realiza en proporción a la población de cada entidad, lo que significa que, a pesar de que Sinaloa tiene una población considerablemente menor en comparación con la Ciudad de México y Jalisco, su incidencia de acoso escolar y violencia escolar es significativa. Sinaloa enfrenta un desafío grave en términos de seguridad y bienestar en el entorno escolar, a pesar de no tener una población tan densa como la Ciudad de México o Jalisco. Esto, de acuerdo con el Primer Reporte Mundial de la Organización No Gubernamental *Internacional Bullying sin Fronteras*, correspondiente a los años 2020 y 2021.

El impacto de la violencia y la delincuencia que afecta a México ha cobrado tal importancia en la vida cotidiana de la ciudadanía, que en fechas recientes ha sido considerada como la problemática más importante que afecta al país (México Unido Contra la Delincuencia [MUCD], 2023). En el estado de Sinaloa desde hace algunos años ha incrementado la violencia en sus diferentes tipos y dimensiones. Ha sido una problemática local, muestra de ello son algunas de las siguientes notas periodísticas:

La violencia ha sido tal que autoridades locales declararon, de facto, un estado de excepción y suspendieron actividades en varios puntos de la entidad, sin que al

momento se conozcan los alcances, límites y controles existentes para garantizar la protección y vigencia de los derechos de las y los habitantes (MUCD, 2023).

Reconocer que Sinaloa es un estado donde existe la violencia es fundamental para poder actuar y mitigar las consecuencias de la violencia. Si bien es cierto que la violencia se aprende y se replica, también es cierto que la escuela desempeña un papel clave en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y actitudes para aprender la paz y vivir en sociedad. En este sentido, la escuela tiene una gran responsabilidad, especialmente en el marco de la inclusión educativa, concepto que ha cobrado relevancia en los últimos años. Para garantizar la inclusión, la escuela debe eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), siendo la violencia escolar una de las más significativas. Como respuesta a esta problemática, se han desarrollado diversas estrategias de inclusión a nivel nacional, orientadas a erradicar la discriminación, la exclusión y la segregación, promoviendo así el aprendizaje de todo el alumnado en entornos inclusivos y de sana convivencia.

El objetivo de esta investigación es analizar los conflictos presentados en el aula que se resuelven con mediación escolar, desde la perspectiva docente. Para lograr una educación inclusiva y eliminar las BAP es fundamental que las autoridades educativas, los docentes y la sociedad en su conjunto trabajen de manera colaborativa implementando medidas que garanticen un entorno escolar seguro y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes enfatizando sobre una de las propuestas de resolución de conflictos, la cual es la mediación escolar.

La mediación escolar permite abrir más espacios para hablar y plantear caminos para gestionar los problemas; en el campo escolar su implementación es reciente, y no ha sido fácil por la cultura tradicional predominante en escuelas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2022) la mediación:

Es un proceso que busca la resolución del conflicto de manera pacífica y mediante acuerdos. Se utiliza cuando las partes involucradas en el conflicto han agotado ya las posibilidades de resolverlo por sí mismas y por ello acuden de forma voluntaria a la persona mediadora que los apoyará a abordarlo mediante: la comunicación entre las partes, la creación de un ambiente que favorezca el encuentro, el respeto, la confianza mutua y la disposición, para buscar soluciones y lograr acuerdos con la participación neutral de la persona mediadora (p. 21).

En este sentido se enfatiza la importancia de la mediación como un proceso voluntario y estructurado para resolver conflictos de manera pacífica y llegar a acuerdos con la ayuda de un mediador neutral. Sin duda, es una herramienta efectiva para la inclusión educativa, que es un tema de interés a nivel internacional que ocupa a los diferentes sistemas educativos de los países involucrados para garantizar igualdad de oportunidades, de participación y aprendizaje a todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales, así como de sus diferencias en habilidades y capacidades.

De acuerdo con la SEP (2017):

La educación inclusiva implica que el sistema escolar debe adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y simultáneamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, sin distinción de ningún tipo, contribuyendo por esa vía a enfrentar los procesos de exclusión social que afectan a los grupos y personas en situación de desventaja social. (p. 20)

Lograr una educación verdaderamente inclusiva es un desafío que demanda voluntad, recursos y un trabajo constante, pero sus beneficios son invaluable: una sociedad más justa, conviviendo en un ambiente de paz, más equitativa y consciente del valor de la diversidad humana.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que el objetivo fue conocer de forma más amplia y global la realidad sobre un tema o problemática en el ámbito educativo. Este método de investigación busca enfatizar en el seguimiento puntual de la naturaleza del objeto de estudio para lograr conceptualizar con base en conocimientos, actitudes, experiencias y valores, los cuales permiten ofrecer una descripción clara sobre las perspectivas docentes en torno a la mediación escolar y su relación con la inclusión.

Conocer las perspectivas docentes es una variable subjetiva y de interpretación (Hernández Sampieri et al., 2010):

El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (p. 9).

La investigación se llevó a cabo bajo el método estudio de caso, ya que este método identifica una problemática como un caso único y facilita el análisis de situaciones en un contexto específico. En esta investigación se analizaron los conflictos presentados en el aula que se resuelven con mediación escolar.

De acuerdo con la ruta del método de estudio de caso, la técnica idónea es la aplicación de entrevistas semiestructuradas de corte cualitativo. Esta facilita el acercamiento directo con los sujetos de estudio, que son los docentes, y propicia la recolección de información necesaria para la investigación. De acuerdo con Díaz-Bravo et al., (2013) la entrevista es muy útil, principalmente en los estudios descriptivos. Tiene como propósito obtener información en relación a un tema determinado; se busca que esta información sea lo más precisa posible y se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a las temáticas en cuestión.

La investigación se encuentra centrada en recuperar las perspectivas del docente, por lo tanto, los sujetos de estudio fueron seis docentes quienes se desempeñan profesionalmente frente a grupo en el turno vespertino en la escuela primaria *General Gabriel Leyva Solano*, federalizada, general de organización completa, ubicada en una zona urbana de la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

En la institución se han presentado situaciones de conflicto entre los estudiantes. Como consecuencia, se han generado casos de violencia escolar entre estudiantes, dentro de los salones de clases y durante el recreo, derivados de conflictos que en ocasiones no son atendidos de manera eficaz y pertinente, provocando violencia física, verbal y de diferentes tipos y magnitudes entre los estudiantes de la escuela.

En esta institución educativa no existe un departamento o un área encargada específicamente en resolución de conflictos; son los docentes frente a grupo quienes resuelven las problemáticas que se presenten y en casos donde los docentes no logren resolver los conflictos entre los estudiantes, los casos son turnados a la dirección, para que la directora intervenga.

RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron a partir del proceso de codificación y categorización de seis entrevistas semiestructurada; cinco se realizaron de manera presencial y una a través de

llamada telefónica. Se expone el análisis correspondiente a las opiniones brindadas por los docentes entrevistados en torno a los conflictos que se presentan en el aula y que se resuelven con mediación escolar. Para lograrlo, se prestó atención a las percepciones de los docentes entrevistados, siendo lo anterior, el parteaguas que permitió iniciar con la descripción de estas manifestaciones y nociones.

Ante distintas preguntas formuladas, los docentes brindaron respuestas diversas donde evidenciaron sus experiencias. Cabe señalar que esto se debe a distintos factores y argumentos que se han de exponer en las siguientes respuestas:

Docente 6:

“Algunos ejemplos de conflictos pues es el comportamiento de algunos alumnos, desacuerdo entre los alumnos, falta de comunicación, problemas por la poca empatía entre alumnos.

Una de las contribuciones más significativas de la mediación escolar en la resolución de conflictos es llegar a tomar acuerdos en donde salgan beneficiados los implicados, mayor comunicación y diálogo, respeto hacia los demás.

Los conflictos que se resuelven con Mediación escolar son las diferencias entre los alumnos que en ocasiones llegan a ocasionar conflictos tanto internos como externos, se atienden de manera directa tratando de dar la mejor solución posible para ambos casos”.

La docente entrevistada mencionó algunos ejemplos de conflictos específicos que se han resuelto exitosamente mediante la mediación escolar en su aula, incluyendo el comportamiento de algunos alumnos, desacuerdos entre los estudiantes, falta de comunicación y problemas derivados de la poca empatía entre ellos. Destacó que este proceso no solo promueve la resolución pacífica de conflictos, sino que también fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo al atender las diversas necesidades y perspectivas del alumnado.

En este sentido, la mediación escolar se presenta como una herramienta versátil que no solo fortalece la convivencia y la interacción entre los estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de un ambiente de respeto, equidad y participación para todos, independientemente de sus características o capacidades.

Según la entrevistada, la contribución más significativa de la mediación escolar en la resolución de conflictos es la capacidad de llegar a acuerdos que beneficien a todas las partes involucradas. Además, destacó la importancia de una mayor comunicación y diálogo, así como el fomento del respeto hacia los demás. La intervención la realizó de manera directa, buscando dar la mejor solución posible para ambas partes; la intervención directa y la búsqueda de soluciones equitativas indican un enfoque activo en la resolución de conflictos, destacando la importancia de abordar las diferencias de manera efectiva.

Docente 1:

“Algunos ejemplos de conflictos pues son los insultos, indisciplina.

La contribución más significativa es reflexionar sobre la importancia de tener una convivencia sana

Casi la mayoría de los conflictos se pueden resolver con mediación, por ejemplo, el niño que no quiere hacer caso, el niño peleonero, insultos, faltas de respeto, entre otros”.

El docente entrevistado afirmó que los conflictos que se presentan y se resuelven exitosamente mediante la mediación escolar, son los que tienen que ver con insultos e indisciplina. También refirió que la mediación escolar se utiliza principalmente para abordar una variedad de conflictos en el aula, incluyendo situaciones que involucran insultos, indisciplina, falta de respeto y comportamientos disruptivos, con la frase que menciona de “niño que no quiere hacer caso” podría indicar que la mediación se utiliza para abordar situaciones en las que la resistencia a seguir las instrucciones es un problema recurrente. Es decir, que la mediación no solo se limita a resolver conflictos entre pares, sino que también se aplica a la relación entre el maestro y el estudiante.

Reflexionó sobre la importancia de una convivencia sana. Esto indica una comprensión de que la mediación no solo busca resolver problemas puntuales, sino que contribuye al establecimiento de una convivencia sana y pacífica, un clima escolar de paz, positivo y constructivo. Desde el punto de vista del entrevistado la mediación escolar se percibió como una herramienta esencial para abordar una amplia gama de conflictos en el aula, desde comportamientos disruptivos, hasta situaciones más sutiles que afectan la convivencia y el respeto en el contexto escolar.

Los conflictos escolares pueden suceder entre alumnos o incluso entre docentes; los más comunes en las escuelas se relacionan con la convivencia y la disciplina de los estudiantes. Dentro de los conflictos más frecuentes se encuentran los problemas como insultar, peleas, comentarios despectivos, agresiones para ridiculizar, entre otros. La mediación escolar suele utilizarse eficazmente en distintos conflictos surgidos dentro del aula, por ejemplo, cuando hay desacuerdos entre los compañeros, *bullying* o acoso escolar, problemas de comunicación, comportamientos desafiantes, falta de respeto, conflictos familiares, problemas de exclusión, entre otros.

Docente 2:

“Algunos ejemplos de conflictos es cuando un alumno toma lo que no le pertenece, la persona se molesta, pero, cuando le dice, es que sí te lo puedo prestar, pero me lo tienes que pedir, entonces está autorregulando, pero a la vez le está diciendo al compañero que hay un paso a seguir, está demostrando que se puede hacer algo si se respeta la norma.

Algunas de las contribuciones más significativas de la mediación escolar son el haber logrado que haya una regulación en el grupo, el que se haya hecho un compañerismo, pero a la vez hay un grupo sólido, donde se respetan, se prestan, se apoyan, pero también sacan adelante un trabajo, ya sea un trabajo en equipo, ya sea si un compañero no trae lunch, hacen ellos; como ellos dicen un picnic, y se comparten. “Yo no traigo, pero aquí hay”. Se fortalecen los valores, hay un intercambio de empatía, porque cuando uno no trae le da el otro, lo hacen de manera consciente, con esa parte del valor, de la correspondencia.

Cuando un compañero toma algo que no le corresponde y tiene un llamado de atención, le digo si tu fueras el afectado, reaccionarías igual, estarías de acuerdo, ser agredido de esa manera, no. Entonces ¿crees que es justo lo que está pasando? El niño hace el juicio, y dice que no. ¿Entonces te gustaría hacer el cambio? Está bien. Hace un análisis, una reflexión, pero a la vez acepta que se equivocó, y eso es bueno, porque el error va fortaleciendo el valor. He visto el rol de la autoridad cuando hay alumnos, hay alumnos aquí que imponen esa autoridad, pero la manejan, no para manipular, la manejan como un líder, como guía, para encontrar soluciones”.

Los argumentos expuestos por la docente proporcionan información sobre la forma en que se abordan y resuelven los conflictos en un contexto escolar. Mencionó un ejemplo específico de conflicto relacionado con la posesión de objetos. Cuando un alumno toma algo sin permiso, destacó que la persona se molesta inicialmente. Sin embargo, resaltó que la situación se aborda de manera positiva cuando el alumno explica que puede prestar el

objeto siempre y cuando se siga un procedimiento adecuado. Esto sugiere una perspectiva de autorregulación y respeto por las normas.

Destacó contribuciones positivas como la regulación del grupo y la formación de compañerismo sólido. Asimismo, enfatizó la importancia de valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. La descripción de compartir durante el recreo, hacer un *picnic* o ayudar a un compañero sin almuerzo indica una comunidad solidaria y empática que valora la colaboración y el apoyo mutuo.

La docente entrevistada ilustró cómo utiliza el conflicto como una oportunidad para enseñar valores, aborda situaciones de conflicto planteando preguntas reflexivas a sus alumnos, fomentando el análisis y la toma de decisiones basada en la empatía y el respeto. Resaltó la importancia de aprender de los errores y cómo estos contribuyen al fortalecimiento de los valores. Identificó también, que algunos alumnos asumen roles de autoridad de manera positiva, actuando como líderes y guías para encontrar soluciones en lugar de utilizarla para manipular.

Docente 3:

“Algunos ejemplos de conflictos que se han resuelto mediante la mediación escolar son malos entendidos, insultos, hablar mal del otro. Problemas entre niños y niñas debido a las diferencias en cuanto a gustos y conducta, también han surgido conflictos en trabajos en equipo porque algunos no trabajan.

La contribución más significativa es que las agresiones físicas y verbales entre niños y niñas han disminuido. Considero que el hacerles entender a los alumnos la importancia de tener una convivencia sana y pacífica para poder relacionarse y convivir de una mejor manera para todos.

Los conflictos en donde los niños se agreden física y verbalmente, intervengo teniendo un diálogo con los involucrados, además de hablar con los padres para que no se repita el conflicto. Como ya lo mencioné, malos entendidos, insultos, faltas de respeto, hablar mal del otro, intervención como mediador, entre otros”.

De acuerdo con la percepción docente, la contribución más significativa de la mediación escolar es la disminución de agresiones físicas y verbales entre niños y niñas. Su respuesta sugiere que la mediación ha tenido un impacto positivo y tangible al reducir comportamientos

agresivos. Además, se subraya la importancia de hacer entender a los alumnos la necesidad de una convivencia sana y pacífica para mejorar las relaciones entre ellos.

Por otro lado, menciona que, en los casos de conflictos más graves, como agresiones físicas y verbales, interviene mediante el diálogo con los involucrados. Además, destaca la importancia de hablar con los padres para prevenir la repetición del conflicto. La intervención como mediador se menciona específicamente en situaciones como malentendidos, insultos, faltas de respeto y hablar mal del otro.

Docente 4:

“Algunos ejemplos de conflictos específicos son el liderazgo de algunos alumnos promueve en ocasiones conflictos dentro del aula, obstaculizando tanto la convivencia como la fluidez en el trabajo, esto ha disminuido en un 30%, utilizando la mediación como estrategia.

Una de las contribuciones más significativas es lograr que dos comunidades vecinas, teniendo problemas de muchos años, hoy en día trabajan en conjunto para su bien común

Los conflictos que se resuelven utilizando la mediación escolar son los problemas en los juegos, cuando no respetan las reglas; liderazgo y actitud, platicando con los alumnos y llegando a acuerdos con beneficios mutuos”.

De acuerdo con sus argumentos, la entrevistada indicó que la mediación escolar tiene un impacto positivo tanto a nivel interno del aula, abordando problemas de liderazgo y convivencia, como a nivel comunitario, facilitando la colaboración entre comunidades previamente en conflicto. Además, destacó el valor de la mediación en la reducción de tensiones y la promoción de acuerdos favorables para todos los involucrados. Señaló que el liderazgo de algunos alumnos ha sido fuente generadora de conflictos, pero la implementación de la mediación ha contribuido a reducir este tipo de situaciones en un 30%. Esto sugiere que la mediación escolar ha sido efectiva para abordar conflictos relacionados con la dinámica de liderazgo entre estudiantes, mejorando la convivencia y la eficacia en el trabajo en el aula.

La mediación escolar ha tenido una contribución significativa al lograr que dos comunidades vecinas, con problemas de varios años, trabajen juntas para su bien común, sugiriendo que la mediación no solo aborda conflictos a nivel individual o grupal, sino que

también puede tener un impacto positivo en relaciones comunitarias más amplias. Los conflictos que menciona incluyen problemas en los juegos cuando no se respetan las reglas, así como situaciones relacionadas con el liderazgo y la actitud de los estudiantes, la intervención la realiza a través de conversaciones con los alumnos, buscando llegar a acuerdos que beneficien a ambas partes.

Docente 5:

“Un ejemplo de conflicto que se ha resuelto con mediación escolar es el maltrato verbal.

La contribución más significativa es que el diálogo ha mejorado entre mis alumnos.

Los conflictos que resuelvo utilizando la Mediación escolar es cuando no respetan las reglas de los juegos, cuando no llegan a acuerdos, se propone una solución que beneficie a ambos”.

La persona entrevistada argumentó que la mediación escolar ha sido exitosa en la resolución de conflictos específicos relacionados con el maltrato verbal, este ejemplo indica que la mediación se utiliza para abordar situaciones emocionales y comportamentales complejas dentro del aula. La mediación no solo se centra en resolver conflictos de manera directa, sino que también tiene un impacto positivo en la comunicación y las relaciones dentro y fuera del aula.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La percepción de los docentes ante los conflictos que se presentan en el aula es que sí se pueden resolver utilizando la mediación escolar como una herramienta. Argumentan que se destacan contribuciones positivas como la regulación del grupo o la formación de compañerismo sólido. Asimismo, se enfatiza la importancia de valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. Además, se subraya la importancia de reflexionar sobre la necesidad de una convivencia sana y pacífica para mejorar las relaciones entre los alumnos.

Por otro lado, se menciona que, en los casos de conflictos más graves, como agresiones físicas y verbales, se interviene mediante el diálogo con los involucrados. Además, destacan la importancia de hablar con los padres para prevenir la repetición del conflicto.

La intervención como mediador se menciona específicamente en situaciones como malentendidos, insultos, faltas de respeto y hablar mal del otro.

Los resultados de la presente investigación revelan que los docentes tienen una visión general sobre la mediación escolar. A partir de la descripción detallada de los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, se observa que, si bien los docentes reconocen la importancia de la mediación escolar, también se identifican ciertas limitaciones y áreas de mejora en su implementación. Uno de los hallazgos más destacados es la falta de capacitación formal en mediación escolar entre los docentes entrevistados, lo cual sugiere la necesidad de una mayor oferta de programas de formación en este campo. Esta carencia de formación podría limitar la eficacia de las estrategias de mediación aplicadas en el aula y afectar la resolución adecuada de los conflictos.

Asimismo, se detecta una confusión entre los docentes sobre el rol del mediador, ya que muchos consideran que la intervención en la resolución de conflictos es una responsabilidad exclusiva del docente, sin tener en cuenta el potencial de los estudiantes como mediadores pares. Esta percepción podría estar limitando la participación activa de los alumnos en la gestión de conflictos y en la promoción de una cultura de paz y respeto mutuo en el entorno escolar.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, se reconoce la percepción positiva de los docentes respecto a la eficacia de la mediación escolar en la resolución de conflictos. Se destacan sus beneficios en la regulación del grupo, el fomento del compañerismo y la promoción de valores como el respeto y la empatía. Estos hallazgos ofrecen valiosas oportunidades para mejorar las prácticas docentes y fomentar entornos escolares más pacíficos y colaborativos a través de la mediación escolar como herramienta para mejorar la convivencia y reducir los conflictos en el ámbito educativo

Los resultados ponen en evidencia que los docentes tienen una visión general e integral sobre la mediación escolar. A través de la descripción detallada de los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas, se evidencia un panorama en el que los docentes reconocen la importancia de la mediación escolar, pero también revelan ciertas limitaciones y áreas de mejora en su implementación. Uno de los hallazgos destacados es la falta de capacitación formal en mediación escolar por parte de los docentes entrevistados, lo que sugiere la necesidad de una mayor oferta de programas de formación y promoción de conocimientos en este campo. Esta carencia de formación puede limitar la eficacia de

las estrategias de mediación implementadas en el aula y afectar la resolución de conflictos de manera adecuada.

Los hallazgos indican que el proceso de mediación escolar no solo promueve la resolución pacífica de conflictos, sino que también es una herramienta que fomenta un entorno inclusivo al atender las diversas necesidades y perspectivas del alumnado. La mediación escolar se presenta como una herramienta versátil que no solo fortalece la convivencia y la interacción entre los estudiantes, sino que también contribuye a la construcción de un ambiente de respeto, equidad, inclusión y participación para todos, independientemente de sus características o capacidades.

La educación inclusiva es un pilar fundamental para construir sociedades más equitativas, ya que busca que el sistema educativo se adapte a las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias y promoviendo su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, la mediación escolar es una estrategia esencial para gestionar la diversidad de manera pacífica, fomentando la convivencia y asegurando que todos los alumnos sean escuchados y valorados en un ambiente de respeto y equidad.

Se reconoce la percepción positiva de los docentes hacia la eficacia de la mediación escolar en la resolución de conflictos, destacando sus beneficios en la regulación del grupo, el fomento del compañerismo y la promoción de valores como el respeto y la empatía. Esta valoración positiva sugiere un potencial prometedor para la mediación escolar como herramienta para mejorar la convivencia y reducir los conflictos en el ámbito escolar. Estos hallazgos ofrecen oportunidades para mejorar las prácticas docentes y promover entornos escolares más pacíficos y colaborativos.

Los hallazgos indican que todos los docentes reconocen la mediación como un mecanismo positivo para resolver conflictos, destacando la importancia de la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos en dicho proceso. Se observa que la mediación se concibe como una herramienta para alcanzar un objetivo común, considerando las necesidades e intereses de ambas partes. Se destacan beneficios como una mayor comunicación, resolución de conflictos, diálogo efectivo y una convivencia más saludable.

Además, se evidencia que la mediación contribuye a mantener un ambiente escolar positivo y a aplicar valores, siendo eficaz en la resolución de diversos conflictos, como desacuerdos y comportamientos inapropiados. Los docentes señalan que la mediación ha

mejorado el diálogo entre los estudiantes, reducido la agresión física y verbal, y fortalecido la convivencia entre comunidades vecinas.

Aunque este estudio se centró en seis docentes de nivel primaria, se espera que sus resultados sean de utilidad para reconocer la mediación escolar como una herramienta valiosa y necesaria en todas las instituciones educativas. Esta investigación desea contribuir al fortalecimiento de la práctica de la mediación escolar y al fomento de ambientes escolares más inclusivos y pacíficos.

La mediación escolar permite resolver conflictos de manera dialogada y fortalece la participación de los estudiantes en la construcción de una convivencia armónica. Sin embargo, existen desafíos en su implementación, uno de los principales obstáculos identificados es la falta de capacitación formal en mediación por parte de los docentes, lo que puede limitar la efectividad de las estrategias aplicadas en el aula.

Asimismo, persiste una visión que delega exclusivamente en los docentes la resolución de conflictos, sin aprovechar el potencial de los estudiantes como mediadores pares, a pesar de estas limitaciones, los docentes reconocen el valor de la mediación escolar para mejorar la convivencia, reducir la violencia y fortalecer la inclusión. Su aplicación efectiva no solo beneficia a los alumnos en su desarrollo académico y emocional, sino que contribuye a la construcción de una cultura de paz dentro de la comunidad educativa.

Es imperativo, entonces, fortalecer la formación docente en mediación escolar y promover su integración en las prácticas pedagógicas cotidianas. Solo así se logrará consolidar espacios inclusivos donde cada estudiante se sienta respetado, comprendido y capaz de participar activamente en la resolución de conflictos, convirtiendo la escuela en un modelo de convivencia democrática y solidaria.

REFERENCIAS

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela- Ruiz, 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)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2004). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- INEGI (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/ecopred/2014/>
- MUCD. (2023, 5 de enero). *Pronunciamiento ante la ola de violencia y estado de sitio en Culiacán, Sinaloa*. México Unido Contra la Delincuencia. <https://www.muco.org.mx/2023/01/pronunciamiento-ante-la-ola-de-violencia-y-estado-de-sitio-en-culiacan-sinaloa/>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA/Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- SEP. (2017). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- SEP. (2022). *Resolución de Conflictos en los Centros Escolares. ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar?* Secretaría de Educación Pública. https://educacion-basica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf

04.

PERSPECTIVAS DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

LESLIE XIOMARA CAMACHO INZUNZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO.

ORCID: 0009-0008-2431-7500

DULCE YESENIA HERNÁNDEZ MARCOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO.

ORCID: 0009-0003-5724-8146

LITZY YARELY SÁNCHEZ REYES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO.

ORCID: 0009-0006-7772-9467

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho de todas y todos, por lo que es necesario que este se haga efectivo. Para ello es fundamental que en los centros educativos ocurra un cambio: pasar de la integración a la inclusión. Se deben conformar escuelas que estén abiertas a la diversidad; ésta día a día se multiplica, por lo que es primordial que la formación del profesorado o profesionales de la educación sea la adecuada para el desarrollo de la educación inclusiva.

Para que se cumpla con esta característica del derecho a la educación, según la Ley General de Educación (2019), es necesario eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación, los cuales son obstáculos que se presentan en diferentes contextos, desde el aula hasta la comunidad. Al mismo tiempo, es necesario que se implementen estrategias para combatir la segregación, la integración y la exclusión.

Es necesario identificar los factores que pudieran influir de manera significativa en el desarrollo exitoso de la educación inclusiva. Destacan aquellas barreras culturales inmersas en los futuros profesionales de la educación, ya que es de suma importancia considerar la

responsabilidad que ellos, como agentes educativos, tienen.

Esta investigación analizó las perspectivas culturales de futuros profesionales de la educación para el desarrollo de la educación inclusiva. Se trabajó mediante un enfoque cualitativo bajo el método de estudio de caso, el cual está orientado a recoger, explorar, interpretar y comprender conceptos, experiencias, comportamientos, emociones y creencias de las personas.

El objetivo fue analizar el impacto del campo de educación inclusiva en futuros profesionales de la educación ante el desarrollo de las barreras culturales del estudiantado de pedagogía. Además, se describió qué barreras están presentes y que percepción tienen esos profesionales sobre integración e inclusión. Asimismo, esa información permitirá visualizar si los futuros profesionales de la educación tienen una visión individual o social sobre el desarrollo de la educación inclusiva. Del objetivo se desprendió la interrogante principal: *¿Cómo es la percepción cultural de los futuros profesionales de la educación sobre el desarrollo de la educación inclusiva?* y las interrogantes específicas: *¿Cuáles son las barreras culturales presentes en los futuros profesionales de la educación?*, *¿Qué perspectiva tienen los futuros profesionales de la educación sobre integración e inclusión?*

El resultado se conformó de dos apartados: el análisis de respuestas y el apartado de reflexión de análisis documental. El primer apartado se desarrolló por categorías, de acuerdo con las preguntas y los objetivos de la investigación. Las respuestas obtenidas de las y los futuros profesionales de la educación se agruparon según las coincidencias que arrojó cada pregunta realizada, permitiendo clasificar los resultados de la siguiente forma: *Percepciones sobre educación inclusiva, Barreras al aprendizaje y a la participación, y Estrategias de inclusión.*

EDUCACIÓN INCLUSIVA: LAS BARRERAS AL APRENDIZAJE, A LA PARTICIPACIÓN, Y LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

El derecho a la educación y sus distintos modelos han sido una lucha y una conquista de la humanidad. La educación en México ha tenido grandes cambios con base en las necesidades que han surgido en el transcurso de su implementación, para alcanzar un desarrollo social. La meta principal es que los ciudadanos, que viven en su territorio, reciban por parte del gobierno una educación gratuita, que les brinde la oportunidad de que todos

reciban educación sin importar etnias, género, o discapacidad. La educación debe ser un derecho para las personas y una obligación para cada uno de los gobiernos (Ley General de Educación, 2019).

Sin embargo, se sigue trabajando para que esto suceda. A lo largo de la historia surgieron debates, declaraciones y conferencias internacionales que han luchado por años por una educación integrada e inclusiva para todos y todas las alumnas que tienen necesidades educativas especiales y/o se enfrentan a barreras para el aprendizaje y para la participación.

Aunque en esta lucha existen muchos acontecimientos históricos de importancia, fue hasta 1994 cuando los delegados de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos en Salamanca, España, reafirmaron su compromiso para brindar Educación para Todos (EPT); reconocieron la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

Ainscow et al. (2006) mencionan que la educación inclusiva implica el desarrollo de una organización y de unas prácticas en el aula que tengan como objetivo acercarse a todos los niños como aprendices, intentando eliminar las barreras que impiden que ellos participen en clase. Se busca eliminar todo aquello que impida una educación de calidad, para ello, es necesario que se analice e investigue cada uno de los que participan en el acto educativo.

Para enfrentar estos problemas, el *Foro Mundial sobre la Educación 2015* realizado en Incheon, República de Corea (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] por sus siglas en inglés, 2015), confirma que para poner en relieve la equidad, inclusión e igualdad de género se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conforme a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de niños, jóvenes y adultos de una educación y un aprendizaje de calidad (p. 10). Como estrategia indicativa propone “determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas” (p. 20).

La educación inclusiva es una herramienta para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos y superar la pobreza, reducir las desigualdades sociales, visualizar y atender

aquellas sociedades que han sido marginadas y desatendidas. Esta perspectiva reconoce que día a día los seres humanos están en constante interacción en contextos que facilitan o dificultan su desarrollo integral. Dichas barreras pueden ser actitudinales, culturales y políticas.

Ainscow et al. (2006), en su conocido *Index for Inclusión*, hacen referencia a estos elementos y los definen de la siguiente manera:

La cultura escolar puede referirse a los valores y a las creencias compartidas, o no, por parte de la comunidad educativa de manera más o menos explícita (por ejemplo, sobre la valoración de la diversidad del alumnado, la importancia del sentido de comunidad, la relación entre equidad y calidad, el papel de las familias, la forma de entender la evaluación, el aprecio por la colaboración entre docentes o, entre otros muchos aspectos, cómo desarrollar las competencias básicas del currículo);

Las políticas de los centros educativos aluden a la organización y funcionamiento interno de las instituciones (recursos, materias, etc.). Las escuelas inclusivas deben constituir una aportación en la sociedad para lograr ser más igualitarias y menos excluyentes y entender que los procesos de inclusión tienen una estructura multi-dimensional que comprende los siguientes contextos social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva, que trasciende la propia dimensión educativa, es decir, que la inclusión comparte valores comunes a todos los contextos en que se lleva a la práctica;

Y, por último, las prácticas es lo que ocurre en el aula y donde las decisiones pedagógicas del profesorado para trabajar en cada una de sus sesiones encarnan, o no, determinados valores y principios inclusivos (p. 8).

Una parte fundamental en los procesos de inclusión es el profesorado, ya que sus creencias, actitudes y acciones generan un contexto favorable hacia la inclusión. El docente deja de ser sólo un transmisor de conocimiento para ser un agente comprometido con el cambio y la transformación.

De acuerdo con López Melero (2012):

Para el profesorado la enseñanza es más que una mera colección de conocimientos y destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, muchísimo más que un puñado de cosas que han de aprenderse (p. 20).

Lo que confirma que la formación de futuros profesionales de la educación deberá ser concebida a partir de que dentro de las aulas hay seres humanos diversos, que aprenden a diferentes tiempos, ritmos y estilos; y no como se ha venido formando tradicionalmente bajo una atención estándar y homogeneizada.

Según la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros, uno de los objetivos de éstos es:

Contribuir a la excelencia de la educación en un marco de inclusión y equidad, bajo los principios, fines y criterios previos en la ley general de educación y los referentes a la nueva escuela mexicana” (2019, p. 3).

Sin embargo, sigue predominando el problema de la formación de futuros profesionales de la educación, ya que los agentes educativos replican aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que han sido formados. Si se quieren futuros profesionales de la educación formados para atender la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas desde la formación inicial, por lo que a las instituciones y, en específico a las instituciones formadoras de profesionales de la educación, les compete atender y crear los mecanismos que hagan posible que futuros profesionales de la educación estén formados para la atención de la educación inclusiva.

En el aula, el profesorado se convierte en el promotor del aprendizaje de las y los estudiantes, y una de sus tareas ha de ser más que mantener el control, orientar y planificar sus actividades reconociendo los principios de flexibilización y accesibilidad del currículum.

Entre los factores claves de la organización del trabajo de aula y algunas estrategias que forman parte de las recomendaciones para la creación de aulas inclusivas y han dado prueba de ser estrategias exitosas para responder a la diversidad, se encuentra también el clima del aula. Es así como las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos y todas pueden aprender y las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (U. Central, 2015).

El Principio de Accesibilidad Universal propone un modelo para el diseño de programas educativos (Diseño Universal de Aprendizaje) que afronta el desafío de dar respuesta a la diversidad en el aula de clases, y sugiere materiales educativos, técnicas y estrategias flexibles que permiten que un programa de estudio satisfaga necesidades variadas. Es accesible y aplicable para todos los estudiantes independiente de sus condiciones y, de

igual modo, es aplicable por profesores con diversos estilos de enseñanza, provenientes de diferentes culturas y dentro de una variedad de contextos educativos.

Este modelo se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción; y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos alumnos, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias (CAST, 2011).

MÉTODO

Hernández Sampieri et al. (2010) afirman que la investigación cualitativa es un método de investigación que implica recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre experiencias vividas, emociones o comportamientos, con los significados que las personas les atribuyen. La investigación cualitativa es una herramienta invaluable que permite analizar y comprender aquellos datos no numéricos que sustentarán la investigación.

Taylor y Bogandan (1986) manifiestan que la metodología cualitativa se caracteriza por orientar la producción de datos descriptivos, expresados de manera verbal y escrita, además de la conducta observable. Al igual que Cuetto (2020) lo corrobora y señala que la investigación cualitativa es “una realidad, producto de la perspectiva de los instrumentos cognitivos y del lenguaje que permiten percibir y comunicar a los sujetos las experiencias de estos de un modo eficaz” (p. 2).

El enfoque cualitativo está orientado a recoger, explorar, interpretar y comprender conceptos, experiencias, comportamientos, emociones y creencias de las personas, este enfoque es el más apropiado para indagar a profundidad en los conceptos, opiniones, experiencias, así como comportamientos.

Los investigadores que utilizan el método cualitativo son capaces de percibir una increíble variedad de información valiosa y así comprender el comportamiento y el entorno que influye en las experiencias y perspectivas de las personas, así como la complejidad de la experiencia humana, explorando los significados, perspectivas y procesos sociales que dan forma a nuestra vida.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en una universidad pública que se encuentra en el municipio de Culiacán, Sinaloa, México, y oferta servicio educativo matutino y vespertino. Ofrece: Licenciatura de Pedagogía; Licenciatura en Educación; Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés; Licenciatura en Intervención Educativa-Línea de Formación en Educación Inicial; Licenciatura en Psicología Educativa; Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar; y, Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.

PARTICIPANTES

El grupo de participantes estuvo conformado por seis alumnos de 8^{vo} semestre de pedagogía del campo de docencia, educación inclusiva y comunicación educativa. Como parte significativa de este proyecto, la información obtenida de las y los futuros profesionales se trabajó de manera confidencial y con anonimato, por lo que, para dirigirse a ellos, se estableció una nomenclatura: Informante N (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución y características de los participantes

Número de entrevistados	Licenciatura	Campo formativo	Semestre	Género	Edad
Informante 1	Pedagogía	Comunicación educativa	8 ^{vo} semestre	Femenino	22 años
Informante 2	Pedagogía	Docencia	8 ^{vo} semestre	Masculino	21 años
Informante 3	Pedagogía	Educación inclusiva	8 ^{vo} semestre	Femenino	27 años
Informante 4	Pedagogía	Comunicación educativa	8 ^{vo} semestre	Femenino	22 años
Informante 5	Pedagogía	Educación inclusiva	8 ^{vo} semestre	Femenino	21 años
Informante 6	Pedagogía	Docencia	8 ^{vo} semestre	Femenino	36 años

INSTRUMENTOS O TÉCNICAS

En una investigación con enfoque cualitativo existen diversas técnicas e instrumentos para recoger información. Esta investigación buscó analizar, describir e identificar la perspectiva cultural de futuros profesionales de la educación ante el desarrollo de la educación inclusiva. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

De acuerdo con Arias (2012), sobre la entrevista semiestructurada:

Aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otras no contempladas inicialmente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional o extraordinaria. Esta técnica se caracteriza por su flexibilidad. Además de sus instrumentos específicos, tanto la entrevista estructurada como la no estructurada pueden emplear instrumentos tales como el grabador y la cámara de vídeo (p. 75).

La entrevista semiestructurada funciona como un medio para acceder a las percepciones, opiniones, experiencias y puntos de vista desde el propio lenguaje de los participantes. Del mismo modo, posibilita recolectar información con mayor profundidad y con mayores posibilidades de expresión.

Por otro lado, el análisis documental, como técnica, proporciona una búsqueda más amplia y relevante de un documento, que sirve para recuperar, analizar y comparar la pertinencia de los programas de estudio de los campos existentes de la Licenciatura en Pedagogía.

Según Hernández Sampieri et al. (2010):

La investigación documental es detectar, obtener y consultar la biografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio.

La aplicación de esta técnica proporcionó las nociones que facilitan el acercamiento a lo que pretende visualizar dicha investigación. Es decir, contrastar que es importante que en los campos formativos de la Licenciatura en Pedagogía se desarrollen asignaturas que se vinculen a la educación inclusiva.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el análisis de resultados se conformaron dos apartados: el análisis de respuestas y el apartado de reflexión de análisis documental. El primer apartado se desarrolló por categorías, de acuerdo con las preguntas y objetivos de la presente investigación. Las respuestas obtenidas de las y los futuros profesionales de la educación se agruparon según las coincidencias que arrojó cada pregunta realizada, permitiendo clasificar los resultados de la siguiente forma: *Percepciones sobre educación inclusiva, Barreras al aprendizaje y la participación y Estrategias de inclusión.*

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los profesionales participantes en la investigación otorgaron su consentimiento informado y la información fue tratada con confidencialidad.

RESULTADOS

Es importante que a los futuros profesionales de la educación se les brinde una orientación acerca del desarrollo de la educación inclusiva, especialmente a aquellos que están interesados en esta oposición. Los futuros profesionales de la educación presentan confusión en su perspectiva ante el desarrollo de la educación inclusiva: tienen la idea de que la inclusión es “integrar o incluir” a las y los alumnos a la educación; y que éstos son quienes se tienen que adaptar al entorno educativo. Por eso afrontan que la inclusión consiste en que el estudiante alcance los aprendizajes esperados (Tabla 2).

Es fundamental que los futuros profesionales reciban una orientación más específica por parte de la institución educativa. Deben tener más oportunidades de formación continua ante la educación inclusiva con cursos, talleres, asignaturas en más campos, que les sirva para mantener una definición más clara sobre el tema.

Tabla 2
Percepciones sobre la educación inclusiva

Percepciones sobre educación inclusiva	Informantes
Perspectiva confundida y/o nula ante la educación inclusiva	Informante 1: “Un tipo de educación que incluya o que integre a todas las personas o alumnos sin importar su condición”.
Inclusión es “integrar o incluir”	Informante 2: “Siento que no es muy conocido todo el término de la educación inclusiva, no todos lo conocen correctamente como es, todos a veces tenemos una noción de lo que es, pero en realidad, no”.
La inclusión consiste en que el estudiante alcance los aprendizajes esperados	Informante 6: “Entiendo que la inclusión es mejorar las condiciones del estudiante para que se adapte al entorno educativo”.

Esto afirma que los futuros profesionales de la educación presentan confusiones en su perspectiva ante el desarrollo de la educación inclusiva, pues mencionan que la inclusión es “integrar o incluir” a las y los alumnos a la educación, y que son ellos quienes se tienen que adaptar al entorno educativo, asumiendo que la inclusión consiste en que el estudiante alcance los aprendizajes esperados. En este sentido, la Tabla 3 presenta fragmentos de las

entrevistas que ilustran estas concepciones sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Tabla 3

Concepciones de futuros profesionales de la educación sobre la educación inclusiva

Informante 3	“Cuando se atiende a la diversidad de las personas o del bien de los alumnos, ya sea si cuentan con alguna discapacidad, ya sea intelectual, visual o de cualquier índole y es cuando se atienden en las instituciones educativas”.
Informante 4	“Es un proceso por el cual tiene la educación, que se basa más que nada en formar tanto a niños, adultos y adolescentes, para que puedan adquirir una educación de calidad”.
Informante 5	“La educación inclusiva va dirigida a todas las personas y busca disminuir las barreras del aprendizaje, les pone énfasis a los grupos minoritarios”.

Esto expone que los futuros profesionales de la educación presentan una perspectiva positiva y más amplia ante el desarrollo de la educación inclusiva, comprenden que la inclusión va más allá de solo garantizar el derecho a la educación y atender a la diversidad, hacen referencia a una educación de calidad, que preste atención a grupos marginados y en zona de vulnerabilidad (Tabla 4).

Tabla 4

Barreras al aprendizaje y a la participación

Categoría	Informantes
Barreras culturales inmersas en los futuros profesionales de la educación	Informante 1: “No hay gente preparada y que los maestros muchas veces no saben que usar para ciertos niños”.
Carencia de conocimiento sobre las BAP	Informante 2: “Yo siento que con los maestros ya que tienen más tiempo a lo mejor que, que no se actualizan en esas áreas pues, pues que no le den tanta importancia, pues porque si la tiene. Pero tienes que darle un cierto apoyo más especial hacia él. Con barreras de aprendizaje, la acabamos de ver nosotros, no hace tanto y se me olvido”.
Actitudes evasivas sobre el tema	Informante 6: “Mejorar las condiciones del estudiante para que se adapte al entorno educativo. No hay una preparación ni una implementación ni por instituciones el docente no puede actuar libremente. La institución que no promueve o no fomenta a que se aplique la educación inclusiva”.

Estos hallazgos revelan que los futuros profesionales de la educación tienen actitudes evasivas y desconocen qué son las barreras al aprendizaje y la participación. Según sus argumentos, la institución carece de formación, recursos y prácticas que fomenten la edu-

cación inclusiva. Asimismo, mencionan que los docentes no están preparados ni cuentan con las herramientas para atender a ciertos estudiantes (Tabla 5).

Tabla 5

Percepciones de los informantes sobre las condiciones institucionales para la educación inclusiva

Sujeto	Fragmento
Informante 3	“No hay, bueno se dice que son una escuela inclusiva, pero por ejemplo porque solamente tiene algunas, como decirlo... algunas de la estructura, algunas rampas, pero en si tiene rampas, pero como estamos en un tercer piso si alguna persona tiene alguna discapacidad no va a poder subir al tercer piso, entonces esta entre comillas lo de ser una escuela inclusiva”.
Informante 5	“Obstáculos que se le presentan a la persona al momento de interactuar con el ambiente o, en su caso. las personas cuando tiene una visión clínica o médica”.

Para los sujetos, es responsabilidad de las instituciones proveer las herramientas y conocimientos que permitan desarrollar una educación inclusiva (Tabla 6).

Tabla 6

Categorías analíticas sobre concepciones y prácticas de la educación inclusiva

Categoría	Informantes
Prácticas integradoras	Informante 1: “Un tipo de educación que incluya o que integre a todas las personas o alumnos sin importar su condición. Siento que sí, pero si ha de haber ciertas diferencias. Pero desconozco”.
Desconocimiento total del paradigma inclusivo	Informante 2: “Integración, una es por ejemplo integrar a todos los alumnos, a todos los grupos, un decir, ya fuera en el aula, integrar a todos los alumnos a que trabajen, integrarlos a los equipos e inclusión ya tiene que llevar, yo siento que un respeto hacia las personas, saber cómo debes hablarles, saber de qué manera tratarlos, saber respetar sus gustos, todo”.
Carencia de prácticas inclusivas	Informante 6: “Hay un poco de confusión con la integración y con la inclusión. Es lo que todo mundo confundimos con inclusión, aceptar a todas las personas con alguna discapacidad intelectual o discapacidad física en el entorno educativo. La inclusión tienes que preocuparte por que el estudiante alcance los aprendizajes, ósea y la integración no, la integración es nada más aceptar la escuela al estudiante con necesidades especiales intelectuales o físicas”.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

Las y los futuros profesionales de la educación distinguen que para el desarrollo de la inclusión educativa es necesario realizar ajustes en las actividades dependiendo las necesidades e intereses del alumnado, por ende, deben brindar en su práctica educativa un currículo sea flexible y diversificado, es decir, en donde las y los alumnos aprendan lo mismo, pero con experiencias diferentes (Tabla 7).

Tabla 7*Distinciones y confusiones entre integración e inclusión en la formación docente*

Sujeto	Fragmento
Informante 3	“integrarlo e incluirlo en las actividades y adecuar las actividades a su estilo de aprendizaje, pero no ponerle una actividad diferente sino adecuar la actividad que ya voy a poner en el grupo para que el también este haciendo lo mismo que los demás”.
Informante 5	“Es muy diferente porque la integración como lo dije, la persona se tiene que adaptar al currículo y la inclusión es lo contrario, se tiene que buscar que todo este visto no solamente para esa persona sino para todas las personas”.

Se demuestra que las y los futuros profesionales de la educación presentan confusiones acerca del desarrollo de los dos paradigmas, debido a la formación inicial que han llevado. Es importante que sean formados con una visión inclusiva. Sin embargo, hay un contraste en las respuestas, donde se hace mención a un currículo flexible, lo cual implica que hay nociones aisladas de cómo se debe llevar a cabo la inclusión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación fue Analizar el impacto del campo de educación inclusiva en futuros profesiones de la educación ante el desarrollo de las barreras culturales del estudiantado de pedagogía. Los resultados sugieren que los futuros profesionales presentan una compleja duda acerca de la educación inclusiva.

Esta investigación arrojó aspectos preocupantes: los futuros profesionales no cuentan con una asesoría directa sobre el desarrollo de la educación inclusiva. Esto permite reflexionar sobre una ausencia de asignaturas relacionadas a la educación inclusiva en los trayectos formativos iniciales de futuros profesionales de la educación. Lo anterior deja a una parte de su estudiantado sin ningún conocimiento previo al tema.

Se evidenció que, en la institución educativa, la preparación inicial formativa no es suficiente para dotar al estudiantado en formación de elementos teóricos y pedagógicos para el logro de la educación inclusiva, exceptuando a quienes se encuentran en el campo de la educación inclusiva.

La ausencia de contenidos se convierte en un obstáculo, ya que los futuros profesionales de la educación tendrán que buscar, por sí mismos, en el mejor de los casos, los conocimientos, herramientas y estrategias que permitan atender a la diversidad que coexiste en el aula, aludiendo a favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de las y los alumnos.

Para lograr una perspectiva real sobre el desarrollo de la educación inclusiva en las y los futuros profesionales de la educación, fue conveniente un trato directo con el alumnado de la Licenciatura en Pedagogía que conforman los tres campos formativos: Educación inclusiva, Docencia y Comunicación educativa. Esto implicó desarrollar tres categorías para responder a los supuestos de investigación. Dichas categorías fueron: *percepciones sobre educación inclusiva; barreras al aprendizaje y la participación y estrategias de inclusión.*

La investigación reveló que existen barreras culturales en los futuros profesionales de la educación sobre el desarrollo de la educación inclusiva. A partir de la información brindada se confirmó que sí existen barreras culturales en los futuros profesionales, y éstas dificultan el desarrollo de una educación inclusiva. Además, se asume el desconocimiento, errores en el lenguaje, acciones e ideas respecto a una verdadera inclusión, lo que implica que este supuesto está muy lejano a la realidad de las y los futuros profesionales de la educación, impidiéndoles el efectivo desarrollo de una educación inclusiva.

En conclusión, esta investigación proporciona una gran comprensión sobre la necesidad que presentan las y los futuros profesionales en contenidos que desconocen. Muchos de ellos muestran interés en el campo formativo de la educación inclusiva, pero no cuentan con una asesoría directa. Por lo tanto, se le recomendó a la institución educativa ofrecer más asignaturas relacionadas con la educación inclusiva para que los futuros profesionales tengan mejores oportunidades de aprendizaje continuo.

Lo visto resaltó que los saberes, creencias y actitudes de las personas entrevistadas sobre educación inclusiva, las barreras al aprendizaje y la participación y las estrategias de inclusión provoca dificultades en su ser y su quehacer educativo, debido a los escasos conocimientos teóricos, conceptuales y a estrategias de inclusión, que son necesarias para el desarrollo de la inclusión educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cueto, E. (2020). *La investigación cualitativa: enfoques y perspectivas metodológicas*. Editorial académica.
- DOF (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México: Presidencia de la República. Diario Oficial de la Federación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Ley General de Educación (2019). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros (2019). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21). <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- U. Central (2015). Informe Autoevaluación de Competencias. Escuela de Educación Diferencial. La Serena: Facultad de Ciencias de la Educación.

05.

MAESTRA SOMBRA: UNA APROXIMACIÓN A SU PRÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ALICIA SARAHÍ LEÓN LÓPEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

ORCID: 0009-0008-2107-3416

MARÍA FERNANDA RODRÍGUEZ QUINTERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

ORCID: 0009-0005-3093-1986

JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO.

ORCID: 0000-0002-2254-8486

INTRODUCCIÓN

La maestra *sombra* es una figura emergente que nace de la necesidad de acompañar al alumno que enfrenta alguna barrera de aprendizaje y participación (BAP) o alguna necesidad educativa especial (NEE) dentro del aula regular. Atiende desde el nivel educativo preescolar hasta la educación secundaria, con la finalidad de que al alumno que apoya se relacione activamente en las cuestiona académicas y sociales que requiera la escuela.

La práctica de la maestra *sombra* y su incorporación en las aulas regulares se ha vuelto un tema controversial porque se desconoce su quehacer. Y resulta difícil para los padres de familia de un alumno que enfrenta BAP, encontrar una maestra *sombra* que acompañe a su hijo/a en el aula.

Se hace patente que la labor de la maestra *sombra* dentro de los contextos escolares es requerida para mejorar el avance académico y social de los estudiantes que enfrentan BAP, pues ofrecen una atención más personal de acuerdo con las necesidades del estudiante. Por eso surge la interrogante: *¿Cómo es la práctica de la maestra sombra dentro de estos contextos y a que se enfrenta?*

El cuestionamiento anterior permitió formular el objetivo de esta investigación: Describir el quehacer de la maestra *sombra*, según la perspectiva de la educación inclusiva. Para analizar esta problemática se tuvo por objeto de estudio a maestras *sombra*, pues permite adentrarnos más a la realidad que viven estas figuras dentro del contexto educativo.

Al obtener de primera mano los insumos, se recuperó la perspectiva que tienen las maestras *sombra* en cuanto a su desempeño dentro de una institución y los diversos desafíos específicos a los que se enfrentan en su práctica diaria. Esto generó mayor interés en investigar dicha cuestión dado el poco reconocimiento que se le da dentro del sistema educativo. Además, permitió poner en evidencia una problemática para las maestras/os *sombra*, ya que se carece de un conocimiento de las prácticas de esta figura al trabajar con un alumno que enfrenta BAP o NEE y no se les da el reconocimiento a la labor que desempeñan.

Los resultados de la investigación se enfocan en el quehacer de la maestra *sombra* desde la perspectiva de la educación inclusiva, y las funciones que realizan como parte de su quehacer dentro del contexto educativo; todo recuperado a partir de un primer acercamiento a la práctica que desempeña la maestra *sombra* dentro del contexto educativo.

A manera de cierre se retoma la perspectiva que tienen las maestras *sombra* sobre su práctica y la relación con la inclusión educativa. También se recuperaron los hallazgos generales durante el proceso de aplicación de entrevistas y codificación para responder a la pregunta de investigación: *¿Cómo se desempeñan las funciones de la maestra sombra en el apoyo a estudiantes con BAP y de qué manera colabora con otros profesionales para promover prácticas inclusivas?*

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de corte descriptivo, con la intención de conocer en profundidad y de manera más cercana la realidad del problema de estudio dentro del ámbito educativo. La selección de este enfoque permitió analizar y describir las experiencias, trayectoria y quehacer de la maestra *sombra* partiendo de la perspectiva de la educación inclusiva.

Para ello, se retomó a Monje (2011), quien plantea que “la perspectiva cualitativa de la investigación muestra una mayor tendencia a examinar el sujeto en su interacción con el

entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa.” (p. 14). Por lo tanto, se debe de tomar en cuenta la parte cualitativa en la investigación, ya que esto permitió adentrarse al contexto social con el que se interactuó, conociendo más a profundidad a los sujetos que actúan e intervienen como parte del problema.

Se implementó el método de estudio de caso porque permitió explorar y describir la perspectiva de la maestra *sombra* en su quehacer profesional dentro de los espacios educativos. Esto aportó un panorama más cercano a la realidad educativa de la maestra *sombra* y su labor con los alumnos que enfrentan alguna BAP o NEE. “El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16), lo que permite estudiar un fenómeno particular que sucede dentro del contexto educativo. De esta manera da lugar a analizar y comprender el objeto de estudio de esta investigación: la práctica de la maestra *sombra*.

La técnica e instrumento utilizado en este trabajo de investigación fue la entrevista semiestructurada de corte cualitativo, donde se recolectan datos aptos para conocer la trayectoria de la maestra *sombra*, cuál es su formación, cuáles son sus prácticas, experiencias, entre otros datos relevantes. Con este instrumento se recuperó la práctica de la maestra *sombra* según la perspectiva de la educación inclusiva.

Con relación a lo anterior, Díaz-Bravo et al (2013) hacen referencia a que con este tipo de entrevista se busca que el entrevistado exprese sus opiniones de manera más clara y abierta posible, ya que suele responderse respecto a sus experiencias, a lo que han vivido y de qué manera lo llevan a cabo; realizar este tipo de entrevista es la mejor herramienta para conocer más acerca lo que se pretende investigar. Realizar entrevistas de esta índole tiene una mayor ventaja debido a la estructura que tienen, siempre que se tenga claro qué se quiere obtener de manera clara y precisa.

Participaron cuatro personas en la investigación; tres eran maestras *sombra* y otro era un maestro *sombra*. Todos se encuentran laborando dentro de aulas en instituciones educativas de índole públicas o privadas de la ciudad de Culiacán, México.

RESULTADOS

Se exponen los resultados obtenidos tras el proceso de investigación para responder la pregunta *¿Cómo se desempeñan las funciones de la maestra sombra en el apoyo a estudiantes con BAP y de qué manera colabora con otros profesionales para promover practicas inclusivas?*

El análisis de la información, recuperada a partir del instrumento aplicado, se encuentra referido al quehacer de la maestra *sombra*, sus funciones y trabajo en conjunto con otros profesionales. Se tomó en cuenta la perspectiva de las maestras *sombra*

PRÁCTICA DE LA MAESTRA SOMBRA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN

Se identificó que solo tres de las cuatro personas entrevistadas conocen gran parte de lo que les corresponde hacer dentro de la institución, tanto con el alumno como con otros actores; una de las maestras mostró cierta confusión respecto a sus acciones dentro de la institución. Se presentan algunos fragmentos recuperados de las entrevistas que reflejan la perspectiva que tienen las y los entrevistados sobre su rol ejercido como maestra/o *sombra*.

Maestro *sombra* 01: Pues es la persona que, que da el apoyo al paciente que lo requiere.

Maestra *sombra* 02: Apoyarlo en todo lo que se, lo que él requiera... uno como maestra *sombra* es estar al pendiente de él todo el tiempo, porque son niños que muchas veces no miden el peligro, que no saben lo que es la hora de comer, la hora de lonchar, la hora de salir al receso, y uno esta como instruyendo en ese proceso para que lo pueda aprender.

Maestra *sombra* 03: estar pendiente de él en cuanto a la socialización, que aprenda a esperar turno, que pueda convivir con sus compañeros sin la necesidad de agredirlos, y sobre todo que se vaya adaptando, que llegue al punto que ya no me necesite, que pueda realizar cosas por sí solo, y que llegue el punto donde ya no necesite de un acompañamiento de una maestra.

Se logró identificar que los y las maestras *sombra* tienen una noción específica sobre quién es una maestra *sombra*. Destacaron, principalmente, que esta figura es quien está acompañando al alumno en su día a día dentro del contexto educativo. Si bien logran identificar que buscan meramente lograr la socialización del alumno, destaca que su práctica está basada en usar el modelo asistencial y médico.

Al respecto, Guajardo-Ramos (2018) menciona que el modelo asistencial considera a los niños y jóvenes que enfrentan una BAP como ineducables, por lo que bajo este modelo no forman parte de la matrícula, y solo reciben asistencia en sus necesidades básicas y de cuidado para evitar daños. El modelo médico considera a los niños y jóvenes como enfermos asignando etiquetas diagnósticas, tampoco forman parte de la matrícula de las

escuelas regulares. Sin embargo, de acuerdo con su condición, pueden ser elegibles para formar parte de la matrícula de escuelas de educación especial, donde se les proporciona terapias de rehabilitación para tratar con la BAP que enfrentan considerándola como una enfermedad.

Si bien el enfoque asistencial y médico no se concentran en buscar la socialización del alumno, los maestros *sombra* sí integran esta característica en la rutina académica de los alumnos. No obstante, es necesario esclarecer que el uso del modelo asistencial y médico limita las actividades de los alumnos porque se concentra en el cuidado del alumno.

Cabe mencionar que mediante una de las preguntas de la entrevista se recuperó cuál era su quehacer dentro del ámbito educativo.

Maestra sombra 03: orientarlo en cuanto a aprendizaje, pero sí es llevarlo de la mano porque siento yo que cuando se requiere de una maestra sombra es porque el alumno no se adapta al contexto escolar, y requiere demasiado apoyo para ello. Que, pues hasta ahorita yo es darle seguimiento a la vida escolar del alumno, y con ello me refiero a que situaciones afectan a que, a que el alumno pueda integrarse a las actividades de su escuela.

Una interpretación de la respuesta anterior lleva a identificar que el quehacer de la maestra *sombra* no solo conlleva un apoyo en las actividades académicas y conductuales del alumno, sino también la comunicación, tanto con el alumno y con la maestra titular. Esto desde la perspectiva de las y los maestros *sombra*.

Maestro sombra 01: es muy importante porque ella conoce al paciente o al alumno en este caso, entonces ella te da la base para que tu vayas aprendiendo como tratarlo, hee, o como intervenir exactamente...

Maestra sombra 03: tengo lo que es buena comunicación con la maestra de grupo, y lo cual me permite hacerles ajustes razonables a las actividades del niño, no solamente trabajo lo conductual, sino también un poco lo académico.

Esta comunicación que tienen las maestras *sombra* con la maestra titular de grupo permite crear un mejor trabajo para beneficio del alumno, pues es la maestra de grupo quien presenta la planeación o material con que se trabaja para poder realizar las adecuaciones necesarias en relación a las necesidades del alumno. Esto, desde la perspectiva y experiencias de las y los mismos maestros *sombra*.

Se identificó también la intervención de otros actores o profesionales en el proceso del alumno que trabajan en conjunto con la maestra *sombra*.

Maestra *sombra* 04: para mi USAER fue de mucha ayuda a lo que pues de esta manera yo ya cuestionaba a la maestra y le preguntaba de qué manera se trabaja y así y también ahorita he, dentro de maestra *sombra* pues me ha ayudado...

Maestra *sombra* 02: las maestras de USAER son las que se basan más a platicar con uno, dándonos consejos, qué necesitamos, qué no necesitamos, trabajos nuevos, para que el niño pueda trabajar.

El trabajo en conjunto con otros especialistas, desde la perspectiva de las maestras *sombra*, permite tener más preparación para saber cómo atender al alumno.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([Mejoredu], 2022):

La USAER es la instancia técnico-operativa de la educación especial encargada de proporcionar, por medio de la intervención de su equipo interdisciplinario, apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a los establecimientos de educación básica, todos ellos orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, a partir de la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). (p. 38)

Con estos hallazgos de las entrevistas semiestructuradas, las y los maestros *sombra* señalaron las diversas acciones que llevan a cabo, que conforman su práctica dentro de las instituciones. Son una figura que necesaria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones obtenidas a lo largo del proceso de investigación. Las y los maestros *sombra* son fundamental en la educación inclusiva porque facilitan, tanto el progreso académico, como la integración social de estudiantes que enfrentan BAP.

La inclusión es un tema que en la actualidad resplandece en todas sus áreas. Dentro del contexto educativo se habla de inclusión educativa para ofrecer el servicio educativo a todos sin importar sus características individuales. A raíz de esto se vislumbra la atención a los alumnos que enfrentan BAP o NEE, y surge la necesidad de incorporar a maestras *sombra* dentro del proceso educativo de estos alumnos para su mejora académica.

La práctica de la maestra *sombra* se hace cada vez más necesaria dentro de las aulas para mejorar el progreso académico de los alumnos que enfrentan alguna condición específica, donde requieren una atención más centrada. La figura de la maestra *sombra* puede considerarse un trabajo que puede realizar cualquier persona o que no conlleva preparación. Sin embargo, al desconocer su práctica no nos acercamos a la realidad que desempeña esta figura.

Existe una brecha significativa entre la teoría de la inclusión y su aplicación práctica. Las y los maestros *sombra* enfrentan barreras como la falta de reconocimiento, formación insuficiente y una percepción limitada de su rol.

Las respuestas brindadas en las entrevistas semiestructuradas permitieron dar a conocer la realidad que viven los y las maestras *sombra* desempeñando su práctica con un alumno dentro de una institución de carácter público o privado, donde su percepción se consolida conforme las acciones que ponen en práctica y aquellos desafíos que enfrentan al desempeñar sus funciones.

Partiendo de lo anterior, el quehacer que desempeñan las y los maestros *sombra* está ligado a diversas actividades y relaciones profesionales. Para dar cumplimiento y respuesta al objetivo general de investigación se encontró que los y las maestras *sombra* deben tener una relación con el alumno, la maestra titular, los padres de familia y otros profesionales como maestras de USAER. Esto, a fin de que en conjunto se trabaje para que el alumno tenga avances significativos, tanto académica como socialmente.

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de la necesidad de que la figura de los y las maestras *sombra* sea reconocida como un agente interno a las instituciones educativas, dado que su labor tiene gran influencia en los avances académicos de los alumnos.

REFERENCIAS

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela- Ruiz, 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)
- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y crítica de la psicología*, 11, 131-153. <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272>
- Mejoredu (2022). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica_usaer-primarias.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.

SEMBLANZAS DE LOS COORDINADORES



LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

luis.diaz@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3636-9742>

Tiene el Grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad Internacional de la Rioja, Máster en Educación Inclusiva por la Universidad Católica de Valencia y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. En la actualidad se encuentra haciendo una Estancia Postdoctoral por México de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es Docente e Investigador tiempo completo Titular B en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) como Candidato a Investigador y del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos como Investigador Honorífico. Su trabajo en los últimos años se ha enfocado en el desarrollo de la Educación Inclusiva, donde ha contribuido con la publicación de diferentes artículos, capítulos de libro y libros.



JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

juan.ramirez@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2254-8486>

Es Licenciado en Filosofía y Maestro en Ciencias Religiosas por el Instituto de Estudios Superiores Vizcaya del Pacífico y Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Realiza una Estancia Posdoctoral por México de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en la Universidad Autónoma de Occidente. Es Profesor-Investigador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) como Candidato y del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos como Investigador. Su línea de trabajo se centra en la educación inclusiva, la formación docente y las figuras emergentes para la inclusión educativa.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS



Trans[®]
digital
editorial