

REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JUAN R. COCA Y ANABEL PARAMA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 1

Enero / Marzo

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Ruropa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE GRUPOS VULNERABLES EN PRIMARIA:
PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO DE SONORA MÉXICO**

**CHALLENGES IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF VULNERABLE GROUPS IN
ELEMENTARY: PERSPECTIVES OF THE SONORA MEXICO TEACHERS**

Dra. Reyna de Los Ángeles Campa Álvarez

Universidad de Sonora, México
reyna.campa@unison.mx

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela

Universidad de Sonora, México
blancav@sociales.uso.mx

Dra. Manuela Guillén Lúgigo

Universidad de Sonora, México
mguillen@sociales.uson.mx

Lic. Martha Lucia Campa Álvarez

Universidad de Sonora, México
luciacampalc@hotmail.com

Fecha de Recepción: 22 de agosto de 2019 – **Fecha Revisión:** 02 de noviembre de 2019

Fecha de Aceptación: 05 de diciembre de 2019 – **Fecha de Publicación:** 01 de enero de 2020

Resumen

El objetivo de la presente investigación es detectar los principales desafíos en la educación inclusiva en atención a estudiantes en una situación de vulnerabilidad (pobreza, familia disfuncional, discapacidad, entre otras) desde la perspectiva del profesorado de primarias públicas en el estado de Sonora, México. Mediante el análisis de las variables de tipo de vulnerabilidad, formación inicial y continua, práctica docente y recursos educativos para la inclusión. Se empleó una metodología con un enfoque mixto de tipo exploratorio – descriptivo y con un diseño no experimental, usando como técnicas de recopilación de datos el Cuestionario- escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas (Gento, 2008), Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000) y la técnica de grupos focales. La muestra se conformó por 105 profesores de educación primaria pública en Hermosillo, Sonora en la fase cuantitativa y en la cualitativa se seleccionaron a 30 profesores. Los resultados obtenidos reportan el tipo de vulnerabilidad más común en el aula es de orden social en relación a una situación económica baja, familia disfuncional, seguido de algún tipo de discapacidad (visual, motora, intelectual o auditiva), déficit de atención e hiperactividad. Los principales desafíos son en relación a la falta de formación docente en estrategias inclusivas generando inseguridad e inconformidad en el trabajo, la carencia de recursos materiales didácticos adaptados, instalaciones e inmobiliario en las escuela primarias públicas; así como personal especializado y maestros de apoyo capacitados en la atención de grupos vulnerables.

Palabras Claves

Inclusión– Grupo vulnerable – Profesorado – Recursos educativos

Abstract

The objective of this research is to detect the main challenges in inclusive education in attention to students in a situation of vulnerability (poverty, dysfunctional family, disability, indigenous ethnicity, among other) from the perspective of public primary teachers in the state of Sonora, Mexico. Through the analysis of the variables of type of vulnerability, initial and continuous training, teaching practice and educational resources for inclusion. A methodology with a mixed exploratory-descriptive approach and with a non-experimental design was used, using the Questionnaire-scale on the integration and inclusion of people with educational and diverse needs as data collection techniques (Gento, 2008), Index of inclusion (Booth and Ainscow, 2000) and the focus group technique. The sample was made up of 105 public primary education teachers in Hermosillo, Sonora in the quantitative phase and in the qualitative phase, 30 teachers were selected. The results obtained report the most common type of vulnerability in the classroom is social in relation to a low economic situation, dysfunctional family, followed by some type of disability (visual, motor, intellectual or auditory), attention deficit hyperactivity disorder. The main challenges are in relation to the lack of teacher training in inclusive strategies generating insecurity and disagreement at work, the lack of adapted didactic material resources, facilities and real estate in public elementary schools; as well as specialized staff and support teachers trained in the care of vulnerable groups.

Keywords

Inclusion – Vulnerable group – Teachers – Educational resources

Para Citar este Artículo:

Campa Álvarez, Reyna de Los Ángeles; Valenzuela, Blanca Aurelia; Guillén, Lúgigo, Manuela y Campa Álvarez, Martha Lucia. Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. Revista Inclusiones Vol: 7 num 1 (2020): 72-94.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)
Licencia Internacional



Introducción

La educación inclusiva ha adquirido un especial énfasis durante los últimos años en México, representando uno de los principales desafíos en el sistema educativo; en relación a políticas y prácticas de inclusión que permitan a la diversidad de estudiantes alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria¹. La educación en México parte de las políticas públicas encaminadas a la justicia social lo que demanda según la Secretaría de Educación Pública (SEP) una educación inclusiva que respete y valore la diversidad humana, que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. Para cumplir tales demandas se ha puesto como prioridad: la calidad en el aprendizaje del estudiante, la retención, el fortalecimiento de las escuelas y el servicio de asistencia técnica a la escuela².

Casanova³ menciona que la educación inclusiva es un nuevo modelo educativo, el cual supone un gran avance en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales y vulnerabilidad social; principalmente en etapas básicas del desarrollo humano. Esto implica en las escuelas una reestructuración en el currículum, ambientes de aprendizaje, actitudes, cultura y actividad pedagógica. En ese sentido, la educación básica constituye un hito en la vida de los individuos, la asistencia e inclusión de los niños y niñas a este nivel contribuirá en el desarrollo intelectual, social y emocional. Siendo en esta etapa donde se puede realizar un trabajo preventivo de las dificultades del aprendizaje y una pertinente evaluación diagnóstica, que permita introducir al estudiante en la aplicación de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje⁴.

Por lo cual, el enfoque de educación inclusiva pretende brindar atención educativa para aquellos grupos poblacionales en una situación de vulnerabilidad: personas en pobreza extrema, cuestiones de género, interculturalidad, etnia, discapacidad, entre otros; conformando colectivos sociales con singularidades propias y diversidad humana⁵. Siendo la exclusión social uno de los principales problemas que afecta a grupos vulnerables que viven situaciones de desigualdad social, económica, educativa, etcétera⁶.

¹ Gabriela Montiel Cantarell y Leticia Arias Gómez, "Práctica docente en atención de los alumnos con necesidades educativas especiales", *Revista Electrónica sobre tecnología, educación y sociedad* Vol: 4 num 7 (2017): 1-14; Blanca Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo y Reyna Campa Álvarez, "Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria", *Infancias Imágenes* Vol: 13 num 2 (2014): 64-75.

² Secretaría de Educación Pública. El modelo educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa (México: SEP, 2016), Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf (consultado 13 de mayo 2019).

³ María Antonieta Casanova, "El modelo de evaluación en una ley de consenso", *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* Vol: 1 num 23 (2015):1-12.

⁴ María Domínguez Garrido, Raúl González Fernández, María Medina Domínguez, Antonio Medina Rivilla, "Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio", *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete* Vol: 30 num 22 (2015): 227-245.

⁵ Angélica Barrero Pascuas, "Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil", *Infancias Imágenes* Vol: 15 num 2 (2016): 262-270.

⁶ Pilar Arnaiz Sánchez, "Luchando contra la exclusión: buenas práctica y éxito escolar", *Revista Innovación Educativa* num 21 (2011): 23-35 y Blanca Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo y Reyna Campa Álvarez, "Recursos para la inclusión...".

Al revisar estadísticas de corte nacional y estatal, nos revelan que en México 34 millones de personas están en rezago educativo, entre ellas 8.9 millones son analfabetas, 3,537, 926 de niños y jóvenes entre los 4 y 14 años de edad no asisten a la escuela y más de 1.3 millones tienen menos de cuatro años de estudio⁷. Se estima en el estado de Sonora, de acuerdo con la SEP⁸ un registro de alumnos inscritos en el nivel de educación primaria 317,692 (55.89%) durante el ciclo 2016-2017; el 86.8% de personas en edad entre 6 a 12 años se encuentran realizando sus estudios en educación primaria y el 13.8% no acuden a la escuela.

Por otra parte, la Encuesta de Salud y Nutrición (ENSANUT)⁹ indica que un 30.9% de las niñas y niños habitan en hogares donde existe carencia por acceso a la alimentación, dicha cifra muestra la mayor vulnerabilidad que enfrenta la población infantil en materia de alimentación y nutrición; afectando en el desarrollo cognitivo, motriz y emocional. Por otra parte, cerca de 10 mil 704 niñas y niños de 0 a 14 años, equivalentes al 1.4% de la población infantil tienen dificultades para realizar actividades cotidianas, porque tienen algún tipo de discapacidad¹⁰. Los datos anteriormente expuestos revelan indicadores de vulnerabilidad y riesgo de exclusión educativa y social. El no acceso a la educación básica o a la interrupción de los estudios significa que los grupos de población que se enfrentan en condición de vulnerabilidad tienen mayores posibilidades de desempleo o empleo informal en una edad adulta y al no tener acceso a los mínimos espacios de bienestar requeridos repercuten en su calidad de vida.

Investigaciones previas entorno al objeto de estudio, evidencian como principales desafíos la construcción de un sistema educativo cada vez más justo, oportuno y pertinentes, a fin de trazar nuevas formas para promover un currículum adaptado que se expresa en un nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, perfiles docentes en el contexto del servicio profesional docente, el empleo estrategias didácticas en atención a las necesidades de los estudiantes, implicando una formación inicial y continua que incida en la enseñanza y evaluación; y gestión escolar¹¹. Por otra parte, un estudio realizado Beaven, Campa, Valenzuela y Guillén¹² aluden a evaluaciones en el proceso del programa y principalmente disponer de personal preparado para la atención, intervención y seguimiento de casos en el contexto educativo básico.

⁷ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (México: INEGI, 2012). Recuperado de: <http://expresauacm.org/2012/11/20/educacion-en-mexico-cada-vez-mas-pobre-y-desigual/> (consultado 12 de junio 2019).

⁸ Secretaría de Educación Pública (SEP). Sistema Interactiva de Consulta de Estadística Educativa (México: SEP, 2018). Recuperado de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (consultado 12 de junio 2019).

⁹ Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT). Resultados por entidad federativa. Sonora. (México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2016). Recuperado de: <https://ensanut.insp.mx/informes/Sonora-OCT.pdf> (consultado 14 de junio 2019).

¹⁰ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Sonora (México, INEGI 2016). Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidosespanol/bvinegi/p/rodutos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/7028250791.pdf (consultado 14 de junio 2019).

¹¹ Aldo Ocampo González, "Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva", Investigaciones y Postgrado Vol: 29 num 2 (2014): 83-111; Rosa Mendoza Zuany, "Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso", Sinéctica Revista Electrónica de Educación num 50 (2018): 1-16.

¹² Nabil Beaven Ciapara, Reyna Campa Álvarez, Blanca Valenzuela y Manuela Guillén Lúgigo, "Inclusión educativa: factores psicosociales asociados a conducta suicida en adolescentes", Prisma Social Revista en Ciencias Sociales num 23 (2018): 185-207.

En tal sentido, los profesores son actores claves en el contexto escolar, debido a que las prácticas docentes tienen que prestar énfasis en ciertas actividades dentro del aula que permitan involucrar a los participantes en el quehacer educativo¹³. González, Gento y Orden¹⁴ mencionan que la dimensión formativa es de vital importancia, en especial la inicial como continua, para la mejora de la calidad educativa en sus propias instituciones. Es importante que desde el nivel de educación básica hasta la educación superior, el profesorado cuente con una formación adecuada que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes; así como contar con constantes capacitaciones que permitan dentro del aula resolver conflictos, propiciar una comunicación y motivación en los alumnos.

Tal panorama, conduce a plantearse las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de vulnerabilidad social presentan los estudiantes de educación primaria?, ¿Cuál es la formación de profesorado en atención de los estudiantes con énfasis en aquellos con desventaja y vulnerabilidad social?, ¿Cómo es la práctica docente efectuada para atender las necesidades de los estudiantes? y ¿Qué recursos educativos se cuenta para desarrollar una educación inclusiva? Partiendo de lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es detectar los principales desafíos en la educación inclusiva en atención a estudiantes en una situación de vulnerabilidad (pobreza, familia disfuncional, discapacidad, etnia indígena, etcétera) desde la perspectiva del profesorado de primarias públicas en el estado de Sonora, México. Mediante el análisis de las variables de tipo de vulnerabilidad, formación inicial y continua, práctica docente y recursos educativos para la inclusión.

Dentro de este contexto, el artículo se estructura primeramente con los conceptos centrales de vulnerabilidad en la niñez y aportaciones teóricas sobre la educación inclusiva. Posteriormente se esboza la metodología empleada para la investigación, teniendo un enfoque mixto, tipo exploratorio – descriptivo. Finalmente, se muestran los resultados derivados en el estudio; que permitieron generar conclusiones y discusiones; así como propuestas para posteriores investigaciones para reconsiderar los avances, desafíos y retos en la educación inclusiva a nivel básico en México.

Vulnerabilidad en la niñez

La vulnerabilidad representa un estado de debilidad, ruptura de un equilibrio precario, que genera efectos negativos en el individuo o grupo de personas inmersos en estas situaciones. Uno de los rasgos distintivos es la incapacidad de actuar o de reaccionar a corto plazo, la vulnerabilidad no se limita a la falta de satisfacción de necesidades materiales, también incluye las conductas discriminatorias¹⁵. La Real Academia de la Lengua Española (RAE)¹⁶ define como vulnerable (del latín *vulnerabilis*) a quien “puede

¹³ Reyna Campa Álvarez; Blanca Valenzuela y Manuela Guillén Lúgigo “Armonización entre las competencias docentes y discentes en educación secundaria y superior”, Revista Enseñanza & Teaching num 35 (2017): 37-54.

¹⁴ Raúl González Fernández; Samuel Gento Palacios y Vicente Orden Gutiérrez, “Importancia de la Dimensión formativa de los líderes pedagógicos”, Revista Iberoamericana de Educación Vol: 70 (2016): 131-144.

¹⁵ Jesús Acevedo Alemán; María de los Ángeles Trujillo Pérez y María Luz López Saucedo, Problemática de los Grupos Vulnerables Visiones de la realidad (México: Nueva Era, 2014), 5-9.

¹⁶ Real Academia de la Lengua Española (RAE), Definición de Vulnerable (España: RAE, 2017). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=c5dW2by> (consultado 16 de junio 2019).

ser herido o recibir lesión, física o moralmente”. De acuerdo con Busso¹⁷, se puede entender en términos generales la vulnerabilidad como el daño o prejuicio físico o moral que puede recibir una persona o grupo de personas.

Por su parte Chambers define vulnerabilidad como

“la exposición a contingencias y tensión y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales”¹⁸.

Al referirse a la vulnerabilidad social se puede aludir a un proceso de exclusión acentuado¹⁹ que repercute en forma amplia el rezago social y bienestar de grupos poblacionales que no alcanzan los beneficios de inversión social.

Uno de los grupos más vulnerables es la niñez, debido a que en esta etapa se da un proceso de desarrollo y formación humana, donde se mantiene una relación de dependencia con otras personas para realizar las actividades cotidianas, lo que implica una mayor situación de vulnerabilidad en este grupo poblacional. La vulnerabilidad aumenta cuando los padres y madres presentan condiciones de carencia social y pobreza, pues en la mayoría de los casos a los menores se les adjudican responsabilidades ajenas a ellos, renunciando a las oportunidades futuras, como lo es concluir satisfactoriamente su educación.

De acuerdo a Méndez, Pastor y Cruz²⁰ mencionan que los factores de riesgo de vulnerabilidad social que pueden afectar el desarrollo en la infancia, puede agruparse en 4 categorías: 1) las características del menor (diversidad funcional, enfermedades crónicas, trastornos del comportamiento, psicopatología, etc.); 2) el ambiente familiar (familias disfuncionales o en situación de violencia); 3) su contexto social (carencias en la vivienda familiar, etc.), y finalmente, 4) la pertenencia a minorías étnicas, en cuanto a las posibles dificultades que pueden ocasionar en la socialización e integración en la escuela.

Lo antes mencionado, evidencia un escenario social de exclusión y desigualdad social, representando un problema que atañe a los grupos más vulnerables. Por lo cual, en el campo de las Ciencias Sociales se busca crear espacios alternativos de formación que permitan el reconocimiento de experiencias y conocimientos plurales que ayuden a potenciar los procesos de atención de niños, niñas y jóvenes que viven en dichos

¹⁷ Gustavo Busso, Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI (Chile: Comisión Económica para América Latina – CEPAL y Centro Latinoamericano y Caribeño Demografía, 2001). Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/vulnerabilidad-social-nociones-e-implicancias-de-politicas-para-latinoamerica-a-inicios-del-siglo-xxi.pdf> (consultado 12 de junio 2019).

¹⁸ Robert Chambers, “Editorial Introduction: Vulnerability, Coping and Policy”, IDS Bulletin Vol: 20 num 2 (1989): 1.

¹⁹ Gerardo Ordóñez Barba, “Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México”, Revista Región y Sociedad Vol: 30 num 71 (2018): 1-30.

²⁰ Jorge Luis Méndez Ulrich, Crescencia Pastor Vicente y Mari Cruz Molina Garuz, “Vulnerabilidad, riesgo social y resiliencia en la infancia: el cuento como recurso didáctico”, UTE Revista de Ciències de l'Educació num 2 (2017): 18-28.

contextos de vulnerabilidad. Siendo elemental según Subirats²¹ que en este proceso de inclusión se reconstruya la condición de los actores sociales, siendo un proceso compartido por la comunidad y sociedad en general; añadiendo al profesorado como un actor en la formación de los menores; donde se busca que se reconozca los derechos y las oportunidades de acceso a los sistemas sociales y educativos.

Educación inclusiva

Booth y Ainscow²² señalan que la educación inclusiva hace referencia a un proceso que pretende reducir las barreras del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, dicho proceso consta de tres dimensiones, 1) cultura, 2) política y 3) práctica. Dentro de la dimensión cultural, se refiere a la comunidad educativa con valores y creencias compartidas. En la segunda dimensión, la inclusión es el impulsor del centro educativo y delimita las modalidades de apoyo para dar frente a la diversidad. En la tercera, las prácticas promueven las actividades de participación plena y efectivo acorde a la cultura y capacidades del estudiante.

Por tanto, la educación inclusiva tiene una particular relevancia, como una vía para consolidar sociedades democráticas y justas, que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su máximo potencial, con miras a un futuro sostenible y una existencia plena y digna²³. Lo que implica un cambio global en sistema educativo, que afecta a todos los estudiantes con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, segregación o discriminación²⁴. Cabe destacar que autores como Echeita y Ainscow²⁵, aluden al término de inclusión para referirse al énfasis que hace en aquellos grupos de alumnos (as) vulnerables, en riesgo de exclusión o rezago escolar, tales como individuos en situación de pobreza y marginación, migrantes, indígenas, e infantes que presentan discapacidad, siendo así una gran diversidad de población estudiantil.

Para la atención educativa de dichos grupos, la formación del profesorado ha de realizarse como una práctica innovadora, dado que la razón última de la actualización profesional es aprender a innovar y tomar decisiones creativas, que conviertan el acto educativo en una verdadera oportunidad formativa y transformadora. Profundizando en el ámbito de la educación básica, Zabalza y Zabalza²⁶ señalan seis elementos básicos que constituyen la estructura fundamental para una óptima formación del profesorado: el conocimiento del desarrollo, el dominio del currículum del nivel educativo, el adecuado

²¹ Joan Subirats, “Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social”, ATPS. Revista Internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales num 5 (2013): 13-26.

²² Tony Booth y Mel Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition) (Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education, 2011), 13-17.

²³ Viviana Sobrero, “Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación”, *Revista Chilena de Pediatría* Vol: 89 num 1 (2018):7-9.

²⁴ Joan Jordi Muntaner Guasp, María Rosa Rosselló Ramón y Begoña De la Iglesia Mayol, “Buenas prácticas en educación inclusiva”, *Educatio Siglo XXI* Vol: 34 num 1 (2016): 31-50

²⁵ Gerardo Echeita Sarrionandia y Mel Ainscow, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* num 12 (2011): 26-46

²⁶ Miguel Ángel Zabalza Beraza y María Ainoha Zabalza Cerdeiriña, “La formación del profesorado de Educación Infantil”, *CEE Participación Educativa* Vol: 16 (2011): 103-113.

manejo de las técnicas de trabajo didáctico propias del nivel, el conocimiento de la profesión, el conocimiento de ellos mismos como docentes y el conocimiento de las propias instituciones educativas.

Lo que refiere a la práctica docente, se puede señalar como un pilar fundamental en los haceres cotidianos que tiene el profesor y en el marco de la inclusión es indispensable que los centros educativos cuenten con adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones; a la vez que se involucran en las actividades educativas a los padres de familia y que exista un trabajo colaborativo entre los estudiantes. Esteve²⁷ indica que para conseguir una educación de calidad es necesario modificar las estrategias didácticas y las formas de trabajo que la atención de estos niños y niñas requieren.

Por lo cual, para el desarrollo de una escuela inclusiva se requiere de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)²⁸ contar con infraestructura; es decir las características de los espacios físicos y materiales didácticos necesarios para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades; para ello es necesario la eficacia de políticas educativas que potencien el alcance de las inversiones en los recursos educativos.

Lo antes citado, permite evidenciar que la educación inclusiva constituye un desafío para responder y abordar la vulnerabilidad social, se busca favorecer la ampliación y democratización de las oportunidades de formación, en el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y como un derecho; propiciando un ambiente de aprendizaje que promueva el desarrollo integral, personal y académico de los estudiantes sin distinción alguna.

Metodología

Enfoque y tipo de investigación

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto, en el cual se recolectan datos tanto cuantitativos y cualitativos mediante un proceso sistemático, posteriormente se analizan y se hace una integración de los resultados; este tipo de enfoque ofrece una mayor entendimiento del objeto de estudio. El tipo de estudio es exploratorio - descriptivo, para poder establecer una descripción entre las variables de investigación; en este caso se tiene como variables: tipo de vulnerabilidad de estudiantes, formación docente (inicial y continua), práctica inclusiva y recursos educativos para la inclusión.

Se empleó un diseño no experimental-transeccional, debido a que las variables a trabajar no fueron manipuladas, se basó en la observación del contexto natural, sin estar expuestos a estímulos o modificación de variables; y al ser transeccional la investigación se centró en un periodo temporal establecido. La recolección de datos corresponde a un pilotaje efectuado en el primer semestre del año 2019.

²⁷ José Esteve, La tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento (España: Paidós, 2010).

²⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE (Chile: UNESCO, 2017). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247571> (consultado 12 de junio 2019).

Muestra

La muestra es de corte no probabilística intencional, ya que se conformó por un subgrupo de la población, tomando en consideración las características de la investigación y que cumpliera con los siguientes criterios: escuelas de educación primaria de tipo público que cuentan con servicios de apoyo para la inclusión (USAER) pertenecientes al municipio de Hermosillo del estado de Sonora, México. Se acudió al municipio como un primer pilotaje y accesibilidad para realizar la investigación.

En una primera fase se utilizó el enfoque cuantitativo para la recolección de datos, participaron 105 profesores de primaria, un 63% son mujeres y un 46% hombres; el grado educativo que imparten, se encontró que un 15.01% atiende a primer grado, de igual manera un 20.8% segundo año, un 18.9% atienden tercer, un 17.9 cuarto año, un 14.2% quinto grado y un 13.2% sexto grado. En la segunda fase se utilizó el enfoque cualitativo, los participantes fueron 30 profesores (54% mujeres y 46% hombres) que imparten diversos grados educativos.

Instrumentos de recolección de datos

Fase cuantitativa:

- *Cuestionario-escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas*, elaborado por Gento en el año 2008. En donde se evaluó los siguientes aspectos: tipo de vulnerabilidad estudiantil, formación docente (inicial y continúa) y recursos educativos para la inclusión. Se realizaron adecuaciones a los reactivos para enfocarse al contexto de estudio. La escala de evaluación utilizada es de tipo likert, con opciones 1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La duración de la aplicación es aproximadamente de 15 minutos. La alfa de Cronbach obtenida fue de .812.
- *Índice de inclusión* elaborado por Booth y Ainscow en el año 2000, el cuestionario consta de 45 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert, 4 (completamente de acuerdo), 3 (de acuerdo), 2 (en acuerdo) y 1 (necesito más información). Evalúa tres dimensiones: a) cultura inclusiva, b) políticas inclusivas y c) prácticas inclusivas. Para efectos de la investigación se retomó la dimensión c, para medir las prácticas inclusivas. El impacto internacional del Índice ha generado que se desarrolle en diversos países propuesto por la UNESCO como una medida para favorecer la inclusión. Para efectos del estudio se realizó una adaptación a las características idiosincráticas de México y del contexto de la región noroeste del país. La duración de la aplicación es aproximadamente de 15 minutos. La alfa de Cronbach obtenida fue de .912.

Fase cualitativa:

- *Grupos focales*: la técnica consiste en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y semi-estructurada, se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. El uso de dicha técnica permite conocer las opiniones en torno a los desafíos en la educación inclusiva de los grupos vulnerables, para ello se elaboraron preguntas claves referentes al tipo de vulnerabilidad estudiantil, la formación docente inicial y continua, prácticas inclusivas y los recursos educativos para la inclusión.

Procedimiento y análisis de datos

Para la aplicación de las técnicas de recolección de datos se acudió a escuelas primarias del municipio de Hermosillo del estado de Sonora, México. Primeramente, se contactaron a los respectivos directivos para tener la autorización para realizar el estudio, se presentó una carta explicativa con los fines de la investigación. Una vez obtenida la autorización, se prosigió a reunir a los profesores para tener su consentimiento para participar.

La aplicación de instrumentos y los grupos focales se realizaron en los planteles educativos de las escuelas primarias, en el horario asignado por los respectivos directores. En cuanto a la aplicación de ambas técnicas se indicó que respondieran con la mayor veracidad y se garantizó el anonimato.

Una vez concluida la recolección de datos tanto de la fase cuantitativa como la cualitativa, se prosigió a su respectivo análisis. Para el análisis cuantitativo se empleó la base estadística de datos SPSS versión 21.00 para realizar un análisis estadístico de fiabilidad y descriptivo de los resultados. La información cualitativa obtenida se analizó mediante el programa Atlas Ti (v 6), para crear diagramas explicativos de la información recabada y se realizó un análisis del discurso.

Resultados

Los resultados cuantitativos en la investigación indican que los profesores han atendido en mayor porcentaje los siguientes tipos de vulnerabilidad y necesidades de los estudiantes: 54% problemas socioeconómico (situación de pobreza), 45% dificultades visuales y déficit de atención e hiperactividad, 42% familia disfuncional, 35% problemas de aprendizaje, 15% dificultades motoras, 8% problemas auditivos, 8% discapacidad intelectual (síndrome de Down) y un 5% autismo (Ver gráfico 1).

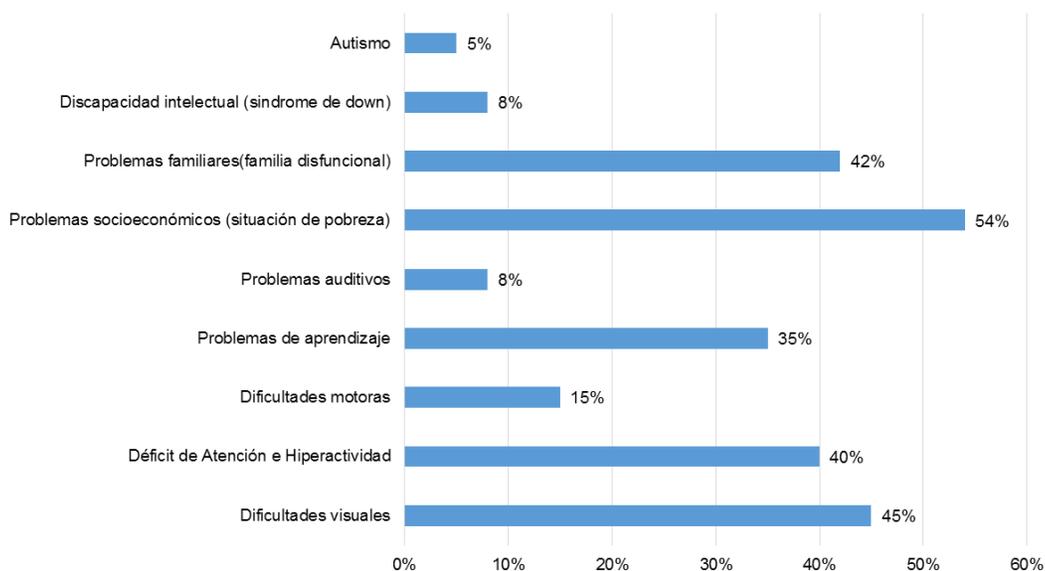


Gráfico 1

Tipos de vulnerabilidad y necesidad educativa atendida por el profesorado de Primaria

Fuente: Elaboración propia (2019)

En los resultados cualitativos, se muestran los testimonios alusivos referentes al proceso de inclusión de los estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad, siendo los siguientes:

“...Para la inclusión de personas con algún tipo de vulnerabilidad entre ellas la discapacidad depende del nivel educativo, y de la severidad de la discapacidad con la que se cuenta. Es necesario contar con recursos en la escuela para avanzar en esta cuestión...” (Participante 7, profesor de segundo grado de primaria).

“...Depende de la dificultad que tenga el niño, cuando uno intenta integrarlo a veces es muy difícil, también por las actitudes que tenga el niño y los compañeros. Por ejemplo yo tengo en el aula un niño con síndrome de Down, los compañeros han convivido con ellos, ya lo conocen y no hay problema por integrarlo...” (Participante 2, profesora de quinto año de primaria).

“...Realmente es una cuestión bastante compleja, ya que considero que al momento de excluir a una persona de una situación o un algo le perjudicas, pero existen personas que necesitan un apoyo distinto en ciertas cuestiones educativas, pero no por ello se les debe dejar fuera de actividades relacionadas con la educación, por el contrario, es necesario encontrar la manera de hacer que se forme del conjunto y el verdadero reto se encuentra en crear la consciencia firme en toda la ciudadanía...” (Participante 6, profesor de sexto año).

Los discursos de los participantes aluden principalmente a la educación inclusiva como una cuestión compleja y un reto socioeducativo en la puesta en práctica del derecho a la educación para todos los estudiantes bajo un enfoque incluyente, independientemente de sus características y diferencias humanas en cuestiones de género, cultura, clase social, discapacidad, entre otras. En ese sentido, se deben de considerar estrategias de enseñanza-aprendizaje, promoción de actitudes, cultura inclusiva y una infraestructura adaptada a las necesidades de los educandos.

Por otra parte, lo relacionado a la formación docente inicial y continua, los datos cuantitativos indica que un 50% de los profesores cursaron un plan curricular de formación inicial con materias relacionadas con la inclusión y diversidad; haciendo una revisión al plan de estudios de la licenciatura en educación primaria del profesor normalista, se detecta que se sólo se incluyen dos materias referentes a la inclusión educativa, estas son: atención a la diversidad impartida en quinto semestre y la materia atención educativa para la inclusión impartida en séptimo semestre. Por lo cual se puede detectar que no hay una formación sólida para atención a grupos vulnerables.

En la tabla 1, se muestra los resultados de la variable formación inicial recibida por los participantes del estudio, se encontró que el profesorado no cuenta con una formación en atención a grupos vulnerables y necesidades educativas especiales, indicando debilidades en las siguientes áreas: evaluación diagnóstica (34%), estrategias de inclusión (41%), trabajo interdisciplinario (40%) y conocimientos teórico - práctico (35%), también se encontró que un 54% recibió formación en adaptaciones curriculares acorde a la vulnerabilidad estudiantil y un 48% en evaluación del aprendizaje.

Tal situación genera dificultades para el proceso de inclusión educativa.

Formación inicial del profesorado de primaria		
Áreas de formación	Frecuencia (N=105)	Porcentaje
Plan curricular	52	50%
Adaptaciones curriculares	56	54%
Evaluación diagnóstica	32	34%
Estrategias de inclusión	43	41%
Evaluación del aprendizaje	50	48%
Trabajo interdisciplinario	42	40%
Conocimiento teórico- práctico.	47	45%

Tabla 1
Formación inicial del profesorado de primaria pública
Fuente: Elaboración propia (2019)

En relación a la formación continua, se detectó que el grupo de profesores tienen un porcentaje bajo en este rubro, señalando poca capacitación (49%), falta de una especialidad o maestría (45%) y realizar actividades de investigación (32%) (Ver gráfico 2).

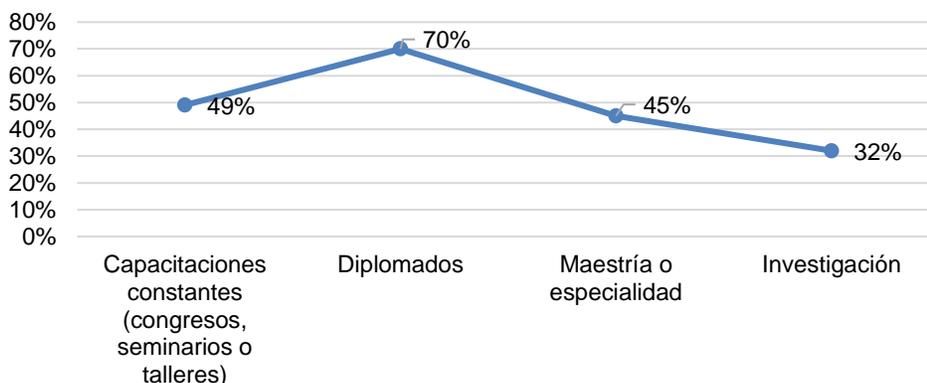


Gráfico 2
Formación continua del profesorado de primaria
Fuente: Elaboración propia (2019)

Los profesores señalan en sus discursos alusivos lo siguiente:

“... Me gustaría que nos capacitaran para cómo enseñarles, que nos brinden mecanismos y logística que se necesita y que no se tiene, que si volteamos a otros países nos damos cuenta que nos falta y debemos de aspirar a ese punto de lograr una educación inclusiva, se ha cual fuera la discapacidad o desventaja social, es que nosotros no tenemos los medios para tratarlo como estudiante normal...” (Participante 2, profesora de quinto grado de primaria).

“... Siempre es un reto para lograr identificar el tipo de necesidad, diseñar la estrategia adecuada, lograr involucrar al padre de familia y coordinarme con la institución o USAER para la atención y seguimiento del estudiante...” (Participante 13, profesora de cuarto grado de primaria).

El análisis del discurso muestra que los profesores consideran que no cuentan con los recursos y la formación necesaria para responder a la vulnerabilidad estudiantil, convirtiéndose esto en una barrera para la educación inclusiva. En la variable de práctica inclusiva, los resultados indican que en las escuelas primarias públicas se aceptan a los

alumnos con algún tipo de vulnerabilidad con una media alta de 3.84, cuenta con una filosofía inclusiva (3.67), se brinda un trato justo e igualitario (3.78) y se promueven valores inclusivos (3.85). Sin embargo, existen dificultades en la atención debido a que un poco porcentaje de docentes realizan adecuaciones a los programas académicos (2.43), hay un escaso empleo de estrategias basadas en una visión común (2.89), en las escuelas hay una escases de campañas para promover la inclusión (2.42), se tiene una poca convivencia escolar entre los miembros (2.29) y la participación de los padres es reducida (1.98). Tales resultados estadísticos se muestran en la Tabla 2.

	Media	D.E.	Alfa de Cronbach
Prácticas inclusivas			.91
Se acepta en el centro educativo a los alumnos con algún tipo de diversidad.	3.84	.578	
Se emplean estrategias basadas en una visión común.	2.89	1.234	
Adecuaciones a los programas a las necesidades de los estudiantes.	2.43	1.145	
En la escuela se cuenta con una filosofía inclusiva.	3.67	.657	
Se propicia un ambiente de aprendizaje colaborativo.	3.39	.717	
Se brinda un trato justo e igualitario.	3.78	.621	
Se promueven valores inclusivos en la escuela.	3.85	.435	
Comunicación entre los miembros.	2.21	.723	
Convivencia escolar entre los miembros.	2.29	.987	
Se realizan campañas que favorezcan la inclusión.	2.42	1.234	
Los estudiantes participan activamente en actividades	2.10	.972	
Se promueve la participación de las familias en las actividades escolares.	1.98	1.110	

Tabla 2
Prácticas inclusivas en educación primaria
Fuente: Elaboración propia (2019)

En relación a los resultados cualitativos en la figura 1, se muestra un diagrama elaborado a partir de la perspectiva y opiniones del profesorado, en donde se indica que la inclusión educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, dependerá del diagnóstico y necesidad que tenga y el grado de severidad del mismo, aludiendo lo siguiente

“...Se tiene que ser realista, hay niños que por la severidad del síndrome (en caso que sea una discapacidad) no se permite la inclusión al plantel

educativo por eso es muy importante el diagnóstico...” (Participante 8, profesor de tercer grado de primaria).

“...Se deben de incluir cualquier tipo de vulnerabilidad o necesidad, si estamos promoviendo la igualdad pues no hay que marcar diferencias, a nosotros como maestros se nos debe de capacitar para tratarlos” (Participante 14, profesor de primer grado de primaria).

Esto permitirá la colocación de los alumnos en el centro educativo regular, especial y el algunos casos en ambos:

“...Creo que deben de permanecer en escuelas especiales, pero también el caso de cada niño se debe analizar muy bien porque algunos sí podrían estar en regular y otros en especial según sus necesidades...” (Participante 10, profesora de cuarto grado de primaria),

“...Dependiendo de la gravedad del problema y del tipo si es cuestión académica, conductual, psicológica, física, etc...” (Participante 11, profesor de sexto grado de primaria),

“...Eso depende de las capacidades de cada niño (a), ya que en ciertos casos si es mejor que sean atendidos en escuelas especiales. En el caso de aquellos que presenten capacidad suficiente podría asistir a una escuela regular, esto para desarrollar tanto sus capacidades intelectuales, sociales, afectivas y personales en mayor medida...” (Participante 22, profesor de segundo grado de primaria).

Se señala que para efectuar prácticas inclusivas de calidad se requiere lo siguiente:

“...Lo que necesitamos en la escuela es un maestro, psicólogo, comunicólogo, trabajador social, un médico, necesitamos una persona de apoyo para cada aula. Pero desgraciadamente en esta escuela no tenemos, nomás contamos con el apoyo de USAER, pero vienen nada más una vez a la semana. Todo eso corta el seguimiento del alumno...” (Participantes 8, profesor de tercer grado de primaria).

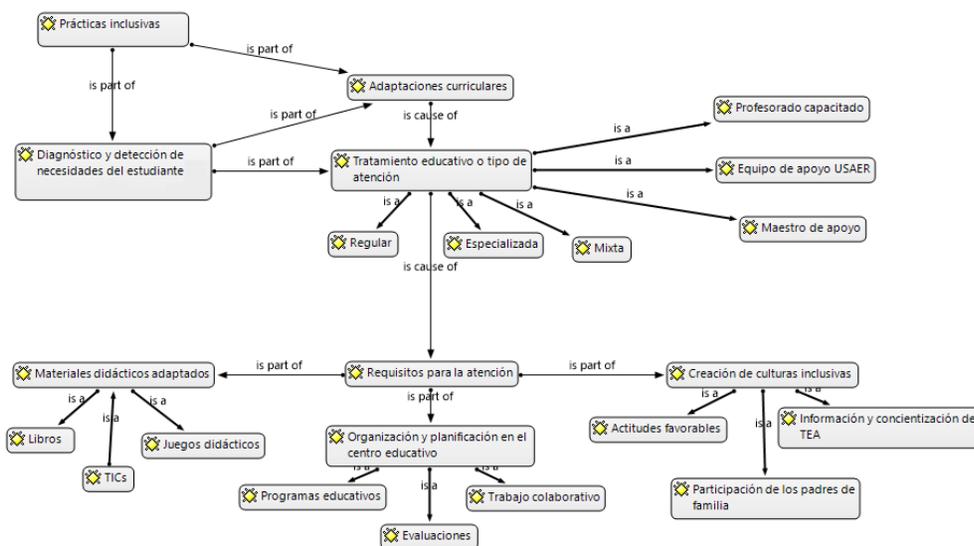


Figura 1
Prácticas inclusivas perspectivas del profesorado de educación primaria
Fuente: Elaboración propia (2019)

De igual forma se alude que en las escuelas primarias se requieren profesores capacitados para atender estas necesidades educativas y un equipo multidisciplinario (especialistas, maestros de apoyo, médicos, etc.)

“...No tenemos el conocimiento de cómo atender a cierto tipo de niños como es el caso de los autistas, se me hace muy difícil su integración a escuelas regulares, en primer lugar porque desconocemos el sistema de comunicación con este tipo de niños al igual que los que tienen alguna discapacidad física (silla de ruedas) porque las escuelas no cuentan con la infraestructura adecuada. Pero por otro lado al integrarlos socialmente a un grupo normal puede ayudarlos en su autoestima...” (Participante 6, profesora de sexto grado de primaria),

...Siempre cuando se den todos los requerimientos para él. Como capacitaciones y actualización docente, infraestructura, etc...” (Participante 4, profesor de primero grado de primaria).

Por otro lado, se requiere para desarrollar prácticas inclusivas contemplar los siguientes elementos: infraestructura, organización y planificación, práctica docente inclusiva, actitudes favorables por la sociedad en general y culturas inclusivas.

“...se tendrían que ver instalaciones acondicionadas, programas educativos adaptados, personal capacitado para estas personas, toda una infraestructura, toda una inversión que se necesita para atender a estas personas desde el preescolar hasta a nivel licenciatura” (Participante 18, profesor de segundo grado de primaria).

“...Por los beneficios que aporta a una comunidad escolar que trabaja bajo el enfoque inclusivo, que respeta las diferencias y que mira la diversidad como una fortaleza y no como una barrera. Hace falta información, capacitación, desarrollo de competencias docentes para brindar seguimientos adecuados a las necesidades específicas pero la apertura y la actitud de la planta docente es importantísimo para que el resultado sea significativo para los alumnos y familias...” (Participante 14, profesora de cuarto grado de primaria).

Lo referente a los recursos educativos para la inclusión, los resultados cuantitativos muestran que es en relación a recursos materiales y recursos personales, en la tabla 3 se describe los resultados encontrados en las escalas. Se detecta que los profesores requieren material didáctico adaptado a las necesidades de los alumnos (4.23) y a la vez se requiere profesional especializado y profesores de apoyo para la atención a la diversidad de estudiantes (4.13) (ver tabla 3).

Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México pág. xx	Media	D.E.	Alfa de Cronbach
Recursos materiales			.78
Centros y aulas adaptados.	3.42	1.294	
Instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos.	3.93	1.044	
Con mobiliario adecuado a las necesidades de los alumnos.	4.12	1.002	
Con mobiliario adecuado a las necesidades de los alumnos.	4.23	.897	.87
Con materiales didácticos adaptado a sus necesidades.	4.02	1.078	
	4.13	1.079	
	4.12	1.039	
	3.98	1.051	
Recursos humanos	3.54	1.236	
Profesores convencidos con la inclusión educativa.			
Personal especializado de apoyo a las necesidades especiales de los alumnos.			

Personal auxiliar para ayudar a los alumnos con necesidades especiales.			
Con intervención de padres de familia.			
Con no más de dos alumnos con necesidades especiales por aula o grupo de alumnos.			

Tabla 3

Recursos educativos para la inclusión
Fuente: Elaboración propia (2019)

En cuanto a la valoración de los aspectos que permiten mejorar la inclusión de los estudiantes en situación vulnerable; el más señalado fue el referido *recursos materiales*, siendo las instalaciones adecuadas a las necesidades especiales, seguido de mobiliaria y material didáctico adecuado a las necesidades. Con relación a los *recursos personales*, en lo general el personal especializado de apoyo es la opción que se considera más importante para mejorar la inclusión. Asimismo se mencionaron como aspectos relevantes la intervención de los padres y del personal auxiliar para apoyar a los grupos vulnerables.

De manera general los profesores, refieren sobre los recursos educativos que se necesitan llevar a cabo una educación inclusiva dentro de las primarias públicas; se puede clasificar en las siguientes categorías: 1) Equipamientos de las escuelas (infraestructura y materiales didácticas), 2) Capacitación docente y 3) Personal auxiliar (ver tabla 4).

Referente	Referencia	Significado	Sentido
Equipamiento en las escuelas (infraestructura y material didáctico).	Demanda de infraestructura para una educación inclusiva de calidad.	Existe una carencia de materia didáctico. A la vez no se cuentan con las instalaciones e infraestructura adecuada para la atención.	Exigencia
Capacitación	Sugerencia recibir una formación inicial y continua en educación inclusiva.	Los profesores reportan no estar preparados en cuanto a su formación y capacitación docentes para la atención de grupos vulnerables e inclusión.	Necesidad
Personal auxiliar	Proponen personal de apoyo.	No se cuenta con el personal especializado y de apoyo para atender las necesidades de los estudiantes.	Condición para trabajar .

Tabla 4
 Recursos para una educación inclusiva en primarias
 Fuente: Elaboración propia (2019)

El discurso se dice mostrando una preocupación por cubrir con las necesidades de los estudiantes, de tal manera que se cumpla con los criterios de inclusión dentro de las primarias públicas. Asimismo, se pone como condicionamiento o exigencia para trabajar con grupos vulnerables, la contratación de un maestro de apoyo dentro del aula que sirva como monitor, además que el gobierno proporcione diferentes materiales didácticos y de infraestructura para el trabajo educativo; y finalmente, que exista una capacitación para todos los profesores que atenderán este tipo de necesidades para que puedan hacer frente a los desafíos que se presenten.

Conclusiones y discusiones

La educación inclusiva es transversal a todos los niveles académicos, lo que equivale que el sistema escolar debe estar preparado para la inclusión de estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad; lo que implica un reto en la labor docente en la atención de las necesidades de los educandos, tarea que inicia con el reconocimiento de la pluralidad humana y los diversos cambios generados en el entorno social a partir de la globalización. Con lo ante dicho, la trascendencia de explorar y tener una aproximación en el contexto de educación primaria recae en la identificación de los principales desafíos suscitados en dicho proceso inclusivo, que busca crear sociedades más justas y acrecentar el desarrollo humano que impacta en los sistemas sociales.

De acuerdo con el objetivo y preguntas de investigación planteadas, en relación a la formación inicial y continua de los profesores en educación inclusiva, se evidencia una necesidad y demanda de capacitaciones constantes. En este contexto, los planes de estudios de formación docente inicial sólo incluyen dos materias referentes a este rubro, por lo tanto, se detecta una escasa formación para atención a grupos vulnerables e inclusión. Por otro lado, los profesores especializados en educación especial trabajan en centros especializados como Centro de Atención Múltiple y el personal que brinda apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los cuáles acuden solamente una vez por semana a las escuelas primarias regulares; siendo factores que interfieren para un adecuado diagnóstico y tratamiento en los casos que se requieran.

En este sentido, se afirma que la formación entorno al conocimiento y tratamiento educativo de la vulnerabilidad impacta en las prácticas educativas principalmente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En la investigación, se detectó un esfuerzo en las prácticas inclusivas, esto es debido que a pesar del panorama observado y la situación que se vive día a día en los contextos educativos, en las escuelas primarias se cuenta una filosofía inclusiva, el profesorado promueve valores y apoyo entre los estudiantes en el aula. Por lo cual, se puede decir que se lleva a cabo un proceso de integración social dejando a un lado las actividades diseñadas en el aprendizaje de los grupos vulnerables. Se detectó que el tipo de vulnerabilidad más común es de orden social en relación a una situación económica baja, en algunos casos pobreza extrema; situación que deriva problemas de aprendizaje y aunado a ello el tener una familia disfuncional afecta en su desempeño en el aula; por otro lado, también se detectó el tipo de vulnerabilidad relacionada con la discapacidad (visual, motora, intelectual o auditiva), déficit de atención e hiperactividad.

Tales resultados concuerdan con investigaciones realizadas por Pegalajar y Colmenero²⁹, donde se evidencia que los profesores que no cuentan con una adecuada formación inicial y la falta de recursos materiales, repercute en las prácticas inclusivas. En el mismo orden de ideas, Esteve³⁰ señala que para conseguir una educación de calidad es necesario el desarrollo de una formación que atienda con éxito a estos niños (as) con dificultades, e igualmente, modificar las estrategias didácticas y las formas de trabajo requerida por los estudiantes. Las competencias para atender a los grupos vulnerables

²⁹ María del Carmen Pegalajar Palomino y María de Jesús Colmenero Ruiz, "Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria", Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol: 19 num 1 (2017): 84-97.

³⁰ José Esteve, La tercera Revolución Educativa...

han de caracterizarse en identificar las necesidades de los estudiantes, desarrollar estrategias innovadoras para la inclusión, realizar adaptaciones curriculares y conformar redes de apoyo escolar³¹.

Con lo mencionado hasta el momento, se puede señalar que las escuelas primarias en el estado de Sonora se encuentra en un desafío de avanzar hacia una escuela inclusiva, puesto que se ubica en un proceso donde se evidencia una escuela integrativa, ya que aún no se logra la participación efectiva de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuentan con el acceso a la educación pero no con los procesos de permanencia y promoción para una educación con calidad. Razón por la cual, es necesario un modelo de mejora de la escuela donde la planificación debe realizarse de modo colaborativo, comprendiendo la realidad y las perspectivas de todos los agentes implicados; para lograr la transformación en una institución educativa es necesario la planificación compartida, la comunicación, los medios adecuados, la implicación de las familias, el liderazgo pedagógico, apoyo de las administraciones y autoridades educativas. De igual forma la SEP,³² siguiendo los lineamiento de la reforma educativa se contempla entre uno de sus objetivos asegurar equidad y educación de calidad a todos los niños y niñas, recomendando la reorganización de los centros escolares, recursos, procesos y acciones a seguir para promover e impulsar la educación inclusiva.

Lo que respecta a los recursos educativos para la inclusión, los principales desafíos son en relación a la falta de recursos materiales didácticos adaptados, instalaciones e inmobiliario en las escuela primarias públicas; así como personal especializado y maestros de apoyo capacitados en la atención de grupos vulnerables. Los hallazgos aluden dentro de las ventajas en el proceso de inclusión son: la integración social, participación, valores y aprendizaje. La UNESCO³³ menciona la relación entre la infraestructura y el aprendizaje; siendo las características de los espacios físicos de las escuelas una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Para ello es necesario que las políticas educativas en materia de inclusión se traduzcan en la práctica, debido a que en la actualidad las demandas de trabajo son complejas, derivado a la falta de organización e infraestructura insuficiente para potencializar las capacidades de los alumnos, con recursos materiales y didácticos limitados; y con poco apoyo especializado; siendo barreras para una educación inclusiva.

Por último, se puede concluir que la inclusión de estudiantes en condición de vulnerabilidad representa un desafío para los profesores; debido al desconocimiento en el tratamiento educativo y la falta de formación en estrategias inclusivas, generando inseguridad e inconformidad en el trabajo. En la triangulación de los datos, se puede señalar la demanda y necesidad de capacitaciones contantes que permitan ampliar los conocimientos y técnicas de trabajo con niños y niñas con algún tipo de vulnerabilidad, debido a la gran gama que se puede encontrar genera un rechazo y estigma social, siendo un área de exploración para próximas investigaciones con el estudio de las variables de actitudes, percepción y significado social; así como ampliar la muestra incorporando a los padres de familia y a los directivos.

³¹ José María Fernández Batanero, "Competencias docentes y educación inclusiva", Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol: 15 num (2013): 82-99.

³² Secretaría de Educación Pública. El modelo educativo 2016...

³³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Suficiencia, equidad y efectividad...

Finalmente, se puede señalar que la educación inclusiva implica una transformación y concientización de las necesidades de la comunidad educativa para avanzar en condiciones culturales, políticas y de prácticas favorables en el proceso de inclusión. Siendo base fundamental del sistema educativo, responder y afrontar situaciones complejas que requieren el desarrollo de nuevas habilidades, para desempeñar eficazmente el rol de los actores como formadores de las próximas generaciones. Además, de una actualización continua con actividades de enriquecimiento profesional.

Referencias

Acevedo Alemán, Jesús; Trujillo Pérez, María y López Saucedo, María. Problemática de los Grupos Vulnerables Visiones de la realidad. México: Nueva Era. 2014.

Arnaiz Sánchez, Pilar. “Luchando contra la exclusión: buenas práctica y éxito escolar”. Revista Innovación Educativa num 21 (2011): 23-35.

Barrero Pascuas, Angélica. “Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil”. Infancias Imágenes Vol: 15 num 2 (2016): 262-270.

Beaven Ciapara, Nabil; Campa Álvarez, Reyna; Valenzuela, Blanca y Guillén Lúgigo, Manuela. “Inclusión educativa: factores psicosociales asociados a conducta suicida en adolescentes”. Prisma Social Revista en Ciencias Sociales num 23 (2018): 185-207.

Booth, Tony y Ainscow, Mel. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education. 2011.

Busso, Gustavo. Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Chile: Comisión Económica para América Latina – CEPAL y Centro Latinoamericano y Caribeño Demografía, 2001. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/vulnerabilidad-social-nociones-e-implicancias-de-politicas-para-latinoamerica-a-inicios-del-siglo-xxi.pdf> (consultado 12 de junio 2019).

Campa Álvarez, Reyna; Valenzuela, Blanca y Guillén Lúgigo, Manuela. “Armonización entre las competencias docentes y discentes en educación secundaria y superior”. Revista Enseñanza & Teaching num 35 (2017): 37-54.

Casanova, María Antonieta. “El modelo de evaluación en una ley de consenso”. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España Vol: 1 num 23 (2015):1-12.

Chambers, Robert. “Editorial Introduction: Vulnerability, Coping and Policy”. IDS Bulletin Vol: 20 num 2 (1989): 1-7.

Chambers, Robert. “Editorial Introduction: Vulnerability, Coping and Policy”. IDS Bulletin Vol: 20 num 2 (1989).

Domínguez Garrido, María; González Fernández, Raúl; Medina Domínguez, María y Medina Rivilla, Antonio. “Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio”. ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete Vol: 30 num 22 (2015): 227-245.

Echeita Sarrionandia, Gerardo y Ainscow, Mel. “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura num 12 (2011): 26-46

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT). Resultados por entidad federativa. Sonora. (México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2016). Recuperado de: <https://ensanut.insp.mx/informes/Sonora-OCT.pdf> (consultado 14 de junio 2019).

Esteve, José. La tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. España: Paidós. 2010.

Fernández Batanero, José. “Competencias docentes y educación inclusiva”. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol: 15 num (2013): 82-99.

González Fernández, Raúl; Gento Palacios, Samuel y Orden Gutiérrez, Vicente. “Importancia de la Dimensión formativa de los líderes pedagógicos”. Revista Iberoamericana de Educación Vol: 70 (2016): 131-144.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. México: INEGI, 2012. Recuperado de: <http://expresauacm.org/2012/11/20/educacion-en-mexico-cada-vez-mas-pobre-y-desigual/> (consultado 12 de junio 2019).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Sonora. México, INEGI 2016. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidosespanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/7028250791.pdf (consultado 14 de junio 2019).

Méndez Ulrich, Jorge; Pastor Vicente, Crescencia y Molina Garuz, Mari. “Vulnerabilidad, riesgo social y resiliencia en la infancia: el cuento como recurso didáctico”. UTE Revista de Ciències de l'Educació num 2 (2017): 18-28.

Mendoza Zuany, Rosa. “Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso”. Sinéctica Revista Electrónica de Educación num 50 (2018): 1-16.

Montiel Cantarell, Gabriela y Arias Gómez, Leticia. “Práctica docente en atención de los alumnos con necesidades educativas especiales”. Revista Electrónica sobre tecnología, educación y sociedad Vol: 4 num. 7 (2017): 1-14.

Muntaner Guasp, Joan; Rosselló Ramón, María y De la Iglesia Mayol, Begoña. “Buenas prácticas en educación inclusiva”. Educatio Siglo XXI Vol: 34 num 1 (2016): 31-50

Ocampo González, Aldo. “Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva”. Investigaciones y Postgrado Vol: 29 num 2 (2014): 83-111.

Ordóñez Barba, Gerardo. “Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México”. Revista Región y Sociedad Vol: 30 num 71 (2018): 1-30.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. Chile: UNESCO, 2017. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247571> (consultado 12 de junio 2019).

Pegalajar Palomino, María y Colmenero Ruiz, María. "Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria". Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol: 19 num 1 (2017): 84-97.

Real Academia de la Lengua Española (RAE). Definición de Vulnerable. España: RAE, 2017. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=c5dW2by> (consultado 16 de junio 2019):

Secretaría de Educación Pública (SEP). El modelo educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: SEP, 2016. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf (consultado 13 de mayo 2019).

Secretaría de Educación Pública (SEP). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. México: SEP, 2018. Recuperado de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (consultado 12 de junio 2019).

Sobrero, Viviana. "Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación". Revista Chilena de Pediatría Vol: 89 num 1 (2018):7-9.

Subirats, Joan. "Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social". ATPS. Revista Internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales num 5 (2013): 13-26.

Valenzuela, Blanca; Guillén Lúgigo, Manuela y Campa Álvarez, Reyna. "Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria". Infancias Imágenes Vol: 13 num 2 (2014): 64-75.

Zabalza Beraza, Miguel y Zabalza Cerdeiriña, María. "La formación del profesorado de Educación Infantil". CEE Participación Educativa Vol: 16 (2011): 103-113.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.