

Arts, Linguistics, Literature and Language Research Journal

Acceptance date: 05/11/2024

Submission date: 01/11/2024

EL IMPACTO DE LOS PROCESOS INCLUSIVOS EN LA ENEM, ESTUDIO DE CASO

María Emma Sandra Rodríguez Loera

Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”

Matehuala, San Luis Potosí, S.L.P. México

<https://orcid.org/0009-0004-6558-0322>

María Guadalupe Rodríguez Liñán

Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”

Matehuala, San Luis Potosí, S.L.P. México

José Romel Loera Moreno

Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”

Matehuala, San Luis Potosí, S.L.P. México

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen: Las actuales tendencias en educación denominan la educación inclusiva como el “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de aprendizaje, involucrando cambios y modificaciones en los contenidos, estructuras y estrategias que incluye a todos” La atención a las necesidades de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, permite vislumbrar que existen vacíos metodológicos al respecto, lograr un perfil de egreso que involucra competencias conceptuales, pedagógicas, metodológicas, técnicas y didácticas para los docentes en formación, a partir de políticas institucionales, programas unidireccionales y el tratamiento académico inclusivo en las aulas, es un tema pendiente. La presente investigación, parte de la caracterización de los **procesos inclusivos** que se llevan a cabo en la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” de Matehuala, S.L.P. centrado en el análisis de los procesos inclusivos desde las políticas institucionales, hasta la implementación de acciones áulicas de seis docentes sobre un grupo focal de 40 alumnos elegidos aleatoriamente del quinto semestre. Bajo una metodología mixta se realizan estimaciones y se comparan los resultados del análisis de los instrumentos de trabajo de los docentes, las apreciaciones de los estudiantes y la formación inclusiva desde la mirada de los docentes formadores.

Palabras-clave: procesos inclusivos, necesidades de formación y tutoría

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación inclusiva como una temática actual orientada desde las políticas internacionales a través de la UNESCO (2005) quien la define como “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión en la educación, involucrando cambios y modificaciones en los contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias con una visión común que incluye a todos los niños” (Echeita, 2011:30) el objetivo final terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social. Desde estos postulados se caracteriza la inclusión educativa bajo cinco premisas: el enfoque humanista, principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar, aprendizaje colaborativo, tiene que ver más con la calidad de la experiencia educativa del estudiante, con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación en la vida institucional y el principio de que cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos por lo que los sistemas educativos deben proveer herramientas teniendo en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades.

Para que la Educación Inclusiva sea posible, existen aspectos fundamentales a considerar, como se expone en el congreso de Educación Inclusiva “Contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento” que tuvo lugar del 14 al 16 de mayo de 2016, en Valencia (España), según Ávila (2016) se requiere de un compromiso ético, profesional y deontológico de los docentes, un proyecto educativo que refiere a toda la organización y sobre todo demanda un cambio en las prácticas educativas inapropiadas e ineficientes, en las políticas organizacionales, en la financiación

y en la organización de las políticas educativa. Fundamentalmente es un compromiso de la comunidad escolar, con un proyecto educativo común que remite a un proyecto comunitario de inclusión social y educativa. En dicho proyecto, el alumno es el que se debe beneficiar de la Educación Inclusiva y no los que se deben adaptar a la educación, son los centros los que deben dar respuesta adecuada y diferenciada a todos los alumnos, lo que se conoce como diseño universal del currículum.

Por otro lado, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva define cinco barreras de participación y aprendizaje que debieran atenderse desde la institución para el adecuado tratamiento inclusivo en las escuelas de todos los niveles a decir: barreras de acceso, administrativas, organizativas, didáctico – pedagógicas y actitudinales.

Agrupadas en dos dimensiones las políticas educativas y las de operatividad del currículum, tenemos que las barreras de acceso-administrativas y organizativas que delimitan la acción de las autoridades para el manejo de las oportunidades a todos los estudiantes. Centradas en la dimensión didáctico-pedagógica-actitudinal, son todas aquellas acciones que desde el plano áulico limitan u obstaculizan el aprendizaje. Es importante rescatar que los esquemas didácticos en la educación superior son relativamente autodidactas, se plantea que el alumno llega al aprendizaje en un devenir de relaciones y jerarquizaciones que le permiten acceder a un proceso de metacognición y por ende a un autoaprendizaje. Los datos brindados por la oficina de control escolar dan cuenta de necesidades formativas básicas para las acciones de orden superior que demandan las actividades de la Licenciatura y debe brindar un apoyo permanente, a una gran parte de estudiantes que no dominan las habilidades básicas de pensamiento, por ende, no han desarrollado habilidades de pensamiento superior.

Es así que se requiere el trabajo inclusivo a través de los cursos, brindando a los estudiantes un seguimiento didáctico puntual, reconociendo las necesidades de los alumnos, la atención a la diversidad, la diversificación de estrategias, la colaboración entre pares y la adecuación curricular debe empezar a formar parte de las acciones docentes de la institución. Lo que lleva al planteamiento, ¿Cómo y cuanto impactan los procesos inclusivos de las prácticas docentes en la formación de estudiantes de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” de Matehuala, San Luis Potosí?

MARCO TEÓRICO

La práctica docente genera situaciones ir-repetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad, es decir, configura problemas de acción con características distintivas imposibles de generalizar. En esas acciones, las decisiones que se toman son únicas y particulares, en ellas se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia, es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar. En esta práctica, el docente es, de acuerdo a Porlán (1993), un profesional activo, “... deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (Porlán, 1993, p. 132).

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y norma-

tivos, que, en virtud del proyecto educativo de cada institución, delimitan el rol del maestro. Maestros y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos, ni meros productos). Una práctica docente desde la inclusión debe manejar además un sentido de tacto pedagógico, de ética profesional y de reconocimiento de la individualidad, identificación y fortalecimiento de la identidad a través de herramientas como la diversificación curricular, la adecuación y la evaluación diferenciada.

La escuela es clave en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Un fundamento básico de la escuela inclusiva, lo constituye el denominado principio de la normalización que postula la necesidad de que el niño se eduque en las condiciones más normales posibles, en el medio menos restrictivo, más socializador y desarrollador posible. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por las posibilidades que ofrece la escuela; la inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno.

Las prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa, deben proveer de un abanico de posibilidades para aprender, dentro del cual los alumnos/as tienen la oportunidad de elegir cómo, cuándo, dónde y con quién aprender, incrementar la agencia y confianza para aprender que poseen todos los estudiantes; favorecer la interacción y la cooperación entre compañeros/as para aprender cómo mejorar la convivencia. Este carácter de desafío profesional de la escuela inclusiva es reconocido por todos los profesionales de la educación, ya que la

disposición y preparación profesional del profesorado es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto. Una práctica que ha de estar impregnada por la filosofía inclusiva, cuyo ideario plantea el acceso, la presencia, la participación, la permanencia, el éxito y el logro de todos los estudiantes Arnaiz, (2012). Se enfatiza en la necesidad de que el resto de los escolares, el colectivo pedagógico y la comunidad tomen conciencia acerca de las potencialidades de desarrollo que tienen todos los escolares, aunque presenten desventajas o limitaciones de diversos orígenes; del apoyo que necesitan, que comprendan el valor de la socialización, del desempeño de estos en el colectivo. En condiciones naturales, normales y de la importancia del estímulo y del reto, es importante no solo para que sean simplemente aceptados, sino para que se sientan capaces de convivir, establecer relaciones y trabajar en equipo a pesar de sus peculiaridades.

Deben efectuarse los ajustes curriculares y las decisiones en el orden técnico profesional y organizativo que sean necesarios en la escuela, para lograr la atención diferenciada y personalizada a los escolares. Entre otras condiciones para llevar a cabo la atención a escolares con necesidades educativas especiales. Debe tener como centro al estudiante y su desarrollo, por lo que hablamos del constructivismo como paradigma ideal, humanista-constructivista. En este es de vital importancia respetar el valor del ser humano, por lo que entregarle herramientas que le permitan acceder al conocimiento por su propia cuenta, es su esencia. “Estos dos paradigmas por añadidura priorizan la parte cognitiva del ser humano y el refuerzo de su parte conductual que es la manifestación de sus pensamientos ya no como acto mecánico, sino como acto existencial que le otorga virtudes, crecimiento, armonía y valor a su ser en el momento de aprender.” (González, 2016) Uno de los creadores del enfoque humanista, Carl Rogers, mencio-

na que la educación debe estar centrada en el alumno, mismo que posee un deseo natural por aprender, y que: “solo sirve aquello que deja huella en una persona y pasa a formar parte de su vida cognitiva, cultural, afectiva, espiritual y existencial”. (1995). Y para ello es necesario generar un aprendizaje significativo. Asimismo, David Ausubel menciona que: “la característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones”. (1976). Esto hace que la información nueva tome forma en las estructuras ya establecidas sobre lo aprendido en el pasado. Los estudiantes tienen una visión del mundo establecida antes de incorporarse al salón de clases, misma que ha sido formada (construida y reconstruida) con los años de experiencias previas y aprendizaje. A esta conjugación de los enfoques humanista y constructivista se le implementa técnicas de aprendizaje, herramientas multimedia, reforzadores, etc. sobre todo, el respeto al valor que cada ser humano posee dentro de su proceso de estudio, desarrollo intelectual, ritmo, necesidades, motivaciones, reflexión y entendimiento en el aprendizaje que son edificaciones de todos los días. Las nuevas teorías que sustentan el trabajo áulico responden a esas necesidades de reconocer la diversidad y respetar sus estilos, ritmos y formas.

METODOLOGÍA

El método de investigación a utilizar es el método mixto en el que a través de la confrontación de variables correlacionales se explicita el impacto de los procesos inclusivos en la formación del futuro docente. La investigación se realiza en tres fases que permiten en una primera instancia caracterizar los procesos inclusivos que se realizan en la ENEM, a través de sus políticas institucionales y la atención a las BAPS, desde la perspectiva integral de la

educación y el aprendizaje. Las líneas de acción serán conformadas por acciones como entrevistas descriptivo – interpretativas en las que se requerirá de la sistematización, la categorización y el análisis de datos cualitativos, apoyados de la cuantificación de datos de control independiente como registros, base de datos y encuestas aplicadas a través de formularios, que darán cuenta de los porcentajes y la tendencia central de cada indicador. En una segunda fase el análisis descriptivo de herramientas de trabajo de los docentes del V Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, como lo son el plan, el guión de trabajo y el informe a través de formularios y entrevistas estructuradas y semiestructuradas, se revisó la aplicación a través del análisis de los datos obtenidos y las medidas de tendencia central con respecto del avance. Se utilizan dos herramientas digitales que son el Atlas Ti y el programa SPSS. La tercera etapa de la investigación se encarga de los resultados obtenidos y sus alcances al definir cómo y en qué medida impacta el desarrollo de procesos inclusivos en el aula.

RESULTADOS

DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ENEM

Las Barreras normativas según la Estrategia Nacional de educación Inclusiva son todas aquellas que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas principios o programas que impiden, limitan, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el efectivo derecho a la educación. En cuanto al Acceso, se define que los estudiantes no tienen problema para ser inscritos a la escuela, pues en la generación 2019-2020 se aceptaron 117 estudiantes distribuidos en 4 grupos. 3 de ellos realizaron examen de admisión mientras 25 de ellos no hicieron examen y fueron aceptados, según

las Normas de Control Escolar 2018, los estudiantes deben tener un promedio base de 8, muchos de los estudiantes no cubren.

Las áreas de oportunidad con respecto a la barrera de acceso, son espacios para aulas didácticas, ubicación de espejos y letreros, acceso a segunda planta y espacios inclusivos en todas las áreas. La promoción de procesos investigativos para los estudiantes, actividades extracurriculares canceladas. Si bien es cierto la preocupación de la escuela se centra en la infraestructura, pero no en los procesos que impiden la participación de todos los estudiantes en las acciones que se realizan desde la escuela para fortalecer las competencias genéricas y profesionales. En el aspecto administrativo todos los estudiantes tienen derecho y acceso a las convocatorias de beca, de participación y de integración a grupos de interés. En cuanto a la acreditación tienen derecho a tres oportunidades para acreditar y a ser informados con tiempo de su status académico para buscar estrategias de recuperación. Y a partir de las academias de semestre los estudiantes cuentan con tres personalidades que pueden orientarlo, el docente de grupo, el asesor, y el tutor. Una situación que podría revisarse es la posibilidad de participar de grupos de investigación, divulgación y promoción del conocimiento que hasta la fecha no se ha brindado la oportunidad de participar como ponentes en congresos y convocatorias de divulgación del conocimiento. Las Barreras Organizativas, refieren a los procesos inclusivos de la ENEM hablan de funciones efectivas en las diferentes áreas organizativas para el cumplimiento de metas institucionales, en la infraestructura se cuenta con espacios alternos y se hace uso de ellos a partir de funciones como apoyos académicos, los procesos de certificación y movilidad se trabajan en coordinación con los docentes de Inglés y el Área de difusión y extensión educativa, y se ofrece a los diferentes semestres sin limitar la participación

de nadie. El organigrama de la ENEM tiene funciones definidas para cada espacio de atención y en el caso de los procesos inclusivos, los proyectos se trabajan desde el programa de Atención a alumnos regulares, que está vinculado a Tutoría y a su vez al Área de difusión y extensión, dirigido a la subdirección académica y finalmente quien valida es el Director. Las barreras pedagógicas. La ENEM cuenta con equipamiento adecuado para realizar la tarea docente, incluso cuenta con redes de internet seguras y confiables. Se toma en cuenta el esfuerzo de los estudiantes destacados para premiar su desempeño. El contexto social del estudiante no se considera como limitante de sus acciones académicas, los padres de familia no son involucrados en los procesos educativos de sus hijos, la entrega de evaluaciones es directamente a los estudiantes y pocas veces se solicita la presencia de los padres. La contingencia sanitaria provocó procesos de interacción ríspidos entre los estudiantes, pues en la estrategia de regreso a clases se utilizó la forma de educación escalonada, primero a media jornada conformando dos grupos de una misma aula, de 7:00 a 10:20 y de 10:40 a 2:00 la identificación de los alumnos con sus compañeros fue solo a medio grupo, los de la mañana y los de la tarde; después bajo la misma dinámica se solicitó la presencialidad x semana, así surgió los de la primera semana y los de la segunda semana. Este proceso impactó directamente en las relaciones afectivas de los grupos pues aún pasado un semestre no logran integrarse en un solo grupo.

DE LOS PROCESOS INCLUSIVOS EN EL AULA DE CLASE

Las Barreras didácticas se refieren a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se presentan dentro del aula y guarda relación con la metodología docente, evaluación y concreción del curriculum actividades y su organización. En cuanto a las barreras didácticas, la ENEM vivió dos periodos importantes durante la pandemia y después de la pandemia, durante la pandemia los docentes recibieron innumerables capacitaciones sobre el uso de herramientas digitales para el trabajo áulico, tuvieron que adaptarse y trabajar con estas herramientas conocidas o no, pero incursionar en este mundo digital en el que los estudiantes también tuvieron dificultades para el trabajo áulico, a pesar de ello los semestres se trabajaron de alguna forma. Las formas de trabajar, la forma de evaluar, la forma de comunicar cambió drásticamente, sin embargo, esto también permitía que los estudiantes tuvieran a la mano la información y pudieran reproducir los videos cuantas veces fueran necesarias, buscar alternativas de realizar el trabajo, de entrega del mismo de comunicación con el catedrático y en definitiva permitió la diversificación de las acciones. La presencialidad regresó y con ella las prácticas unilaterales, los productos de sesión invariables y la evaluación rígida. Pero también la modalidad virtual dejo esta sensación de pérdida de la comodidad, del poco reconocimiento de la actividad académica, del fastidio por estar en clase. Los proyectos entre pares son escasos y solo en academia de semestre, se ponen de acuerdo para realizar acciones que impacten desde todos los cursos tratando de minimizar excesos de trabajo, duplicación de acciones o productos sin significado, la promoción de proyectos colectivos solo se da en registros de investigación que los docentes dirigen entre compañeros y que no siempre corresponde a su línea de acción. El material y la planeación

de los cursos solo se elaboran colectivamente si alguno de los catedráticos considera que requiere orientación para el tratamiento de la materia, siempre el foco está en él, no en las características de los estudiantes y su forma de acercarse al aprendizaje. Y esto puede deberse también a que los docentes conocen al grupo hasta después de entregar los documentos de organización, es decir, la planeación se entrega antes de entrar a los grupos. Por lo que, es común que los docentes hagan adecuaciones a los planeado. “Mtra. Trabajar con ese grupo es muy difícil, no llegan a procesos profundos de análisis, les voy a quitar las lecturas y les voy a buscar el video” (M06) (Comentario de pasillo) La última barrera para el aprendizaje es justamente las actitudes de los implicados en la educación con respecto de los ritmos diferentes de la discriminación, exclusión o limitación de la educación por sus características. Y en este sentido, la ENEM tiene una política de flexibilidad con respecto de las acciones de los estudiantes, por ejemplo, no se realizan actividades extracurriculares por la tarde, porque muchos estudiantes trabajan, no se validan jornadas de trabajo, talleres, clubs si estos son en turno vespertino. ¿Inclusión?

La perspectiva de los estudiantes una vez reconocido el trayecto que se recorre, es demandar: solicitar tiempo, consideraciones por el trabajo, flexibilidad en el tipo y cantidad de trabajo, peticiones para no gastar, postura de ofendido por que les piden material en las prácticas. De los instrumentos de operacionalización, se destaca que a pesar que los docentes afirman ser inclusivos en sus clases, los formatos brindados por la institución para este fin no contemplan elementos como los ajustes razonables, las adaptaciones, selección o jerarquización de contenido, la diversificación de los instrumentos de evaluación o la metodología para el tratamiento inclusivo. El uso de estos instrumentos representa la forma de tratamiento pedagógico que se realiza a través

de la normativa de la estructura de la normal, cabe rescatar información obtenida en entrevista que algunos docentes usan planes semanales, diarios y hasta esquemas de contenido para llevar el seguimiento de sus acciones. Al respecto del tratamiento inclusivo a partir de los instrumentos de operacionalización de la práctica docente, se encontró que los formatos no manejan espacios específicos para el tratamiento inclusivo, sin embargo, si se permite al docente la iniciativa del manejo de las estrategias, el tipo de evaluación y los criterios de evaluación congruentes con el objetivo de curso. Los ajustes razonables ya no se consideran en este nivel y no se habla de medidas específicas para la atención de los estudiantes. Un indicador que aparece en el formato de informe se solicita las fortalezas y debilidades durante el curso, es un poco ambiguo el espacio por lo que la mayoría de los docentes agregan información sobre sus propias fortalezas y debilidades y no las del grupo. Otro hallazgo es la tendencia a realizar acciones didácticas enfocadas a la facilitar el trabajo docente, sin considerar la implicación académica que se refleje en los estudiantes, esto es, un solo examen para todos los grupos atendidos, un solo proyecto de orientación metodológica, un formato para la selección e incorporación de estudiantes a los equipos, un informe general. Con lo que se define que una de las cuestiones que deben transformarse es la postura del docente frente a la diversidad. Evaluar los procesos inclusivos que se vivieron es una tarea compleja y demandante, el docente debe reconocer que no es suficiente con cumplir con un producto sino tomar nota de la calidad de los productos, llevar acompañamiento de las debilidades de los estudiantes a través de registros anecdóticos que puntualicen de manera integral su avance.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La tendencia de la ENEM, como institución que prepara profesionales en la entidad, presentan perspectivas de cobertura de la población y de libre acceso, con pocos recursos, lo que la posiciona en un papel de receptora de estudiantes, pero no de educación de calidad. Las escuelas formadoras de docentes debieran preparar para docentes de excelencia, puesto que la mirada debería estar puesta en la función que estos desempeñarán una vez entrando a la vida laboral. Sin embargo, las condiciones generadas por la escasa participación de todos los actores, la desbordante demanda de atención de los estudiantes y la permisividad del tránsito en los trayectos impide desarrollar habilidades verdaderamente fortalecedoras. Con políticas educativas absorbentes, la debilidad se enfoca en la calidad del servicio y es que, con 25 docentes que conforman la planta docente, hacer frente a una población de 410 estudiantes es sumamente complicado pensar en la diversidad de los estudiantes, en sus procesos de ingreso y mucho menos en las necesidades de formación que estos arrastran de niveles inferiores. Desde las políticas educativas de la Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano" se ha encontrado acciones que buscan regular el acceso y la captura de población estudiantil, en procesos que van desde el ingreso y la selección de estudiantes, la población que ingresa presenta debilidades en los procesos de inscripción, la matrícula que oficialmente es aceptada, se incrementa en procesos posteriores rebasando así la capacidad de ofrecer un servicio de calidad, en el acceso, la infraestructura, la demanda de recursos y materiales e incluso en el servicio educativo. La visión reduccionista del estudiante autónomo, crítico, creativo y lógico que se maneja como premisa en la educación superior, se aleja de las características que los estudiantes de estas generaciones poseen, existen una serie de lagunas conceptuales, pe-

dagógicas, técnicas y didácticas que no fueron trabajadas en su momento y es necesario brindar experiencias significantes que posibiliten al estudiante a ser autónomo, no se da por añadidura, los docentes deben enfrentar el reto de desarrollar en sus estudiantes habilidades para el autoconocimiento, el auto control y la reflexión crítica que permita al estudiante pasar de un escenario controlado a uno con libertad en el ser y el hacer. Es necesario desprenderse de la posición del catedrático que disca la clase y espera que el alumno adquiera el conocimiento por transposición directa, las ideas encontradas en esta investigación reafirman la importancia de crear espacios inclusivos con miras a desarrollar en los estudiantes una cultura de inclusión que valore todos los esfuerzos colectivos e individuales desde una postura de la aceptación de la diversidad para un aprendizaje significativo. El docente debe afrontar el cambio de paradigma no desde una posición conceptual de manejo de términos y conocimiento de metodologías sino más bien desde la operatividad de sus cursos, con actitudes inclusivas y actividades que reflejen la intencionalidad de esta perspectiva. Los estudiantes aprenden por transposición didáctica, por todo lo que los acerca al conocimiento y esas herramientas las prepara el docente. Los procesos inclusivos involucran la participación en todos y cada uno de los aspectos pedagógicos de la tarea docente. La planeación, la organización y la evaluación como ejes rectores de la vida académica deben ser instrumentos que posibiliten la inserción de todos los participantes. Se visualiza que los docentes deben contar con un periodo de planeación colaborativa, donde los estudiantes tengan claro que se quiere lograr y hacia donde se dirige el curso, como enfrentarán esa tarea, deben llevar control de sus acciones que les brinde la oportunidad de reconocer los niveles de logro y deben escuchar de su maestro la confianza depositada en ellos para el alcance de los ob-

jetivos. La diversidad de estudiantes, debe ser atendida desde la postura de que la diferencia enriquece y esto que se dice en pocas palabras implica un trabajo fuerte de operar, pues la comodidad de un examen lineal, no permite la aceptación del conocimiento por otras vías. La clase inclusiva no solo es participación implica desarrollar opciones en todas las acciones, pensar en el otro, acompañar al otro y desproveerse de la etiqueta de conocedor para permitir que los estudiantes se identifiquen entre si como parte de un proceso envolvente. Reconocer la importancia de permitir que el estudiante y sus intereses deben ser la parte de partida de todo proyecto. La unilateralidad que presentan los proyectos de trabajo con los estudiantes debería permitir una flexibilidad controlada sobre como integrar las unidades de trabajo a un proyecto diversificado donde todos participen del diseño, la articulación, las formas de acceder al conocimiento y la evaluación de los procesos permitiendo al alumno hacerse cargo de su aprendizaje pero con base en el acompañamiento diferenciado y sostenido, impactando en los proyectos de vida de los estudiantes y en su formación.

El conocimiento presenta ahora cuestiones tan diversas, es volátil, complejo, dinámico y transitorio. La incertidumbre y la evolución constante son parte ya de la cultura. La evolución en la forma de acceder al conocimiento con la virtualidad, las herramientas digitales y los modelos de conectividad que obligan al docente a replantear su trabajo docente, a preparar las condiciones del trabajo para reconocer que los procesos inclusivos implican más allá de la participación de todos en la clase, es necesario implicar al estudiante, diagnosticar sus diferencias hacer uso de un dispositivo como el diseño instruccional universal que permite generar aprendizajes a partir de las referencias y avances de cada uno. Existen dos condiciones que se deben cumplir para la aplicación de estrategias inclusivas: que

los docentes reciban actualización sobre los procesos inclusivos, a través de experiencias vivenciales, más que teóricas, es importante reconocer las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes o las dimensiones de la inclusión para revisar su impacto en la escuela, pero es más importante que reciban experiencias situacionales que manejen los procesos inclusivos sobre la base de su propio aprendizaje y esto dará la apertura para que ellos reconozcan la inclusión como un enfoque holístico de la educación. Crear los escenarios adecuados para llevar a efecto este proyecto, es indispensable conocer a cada uno de los estudiantes, llevar seguimiento de sus acciones conocer sus miedos, emociones y condiciones de vida para reconocer que puede ser y que no. El diseño de las acciones debe ser definidas por el docente en colaboración con el grupo y no en imposición de lo que se

trabaja. Esta investigación es un parteaguas en la definición del trabajo docente en el nivel superior, es la oportunidad de tomar en cuenta a la diversidad reconociendo la diferencia como la riqueza que representa. Reconocer la nueva función del docente desde los parámetros de las nuevas tendencias hacia el trabajo inclusivo, reconociendo la diversidad con que se cuenta en las instituciones de nivel superior y dejando de lado la educación tradicionalista donde el docente imparte cátedra y los estudiantes tienen la obligación de aprender por sí solos. La conceptualización de un estudiante crítico, creativo, lógico y autónomo es posible, pero hay que trabajar para desarrollar estas conductas y habilidades en los estudiantes a través de clases inclusivas pensadas en los estudiantes y desde el reconocimiento de sus necesidades de formación.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. (ENEI) Acuerdo educativo nacional, (2019). México, SEP, pp 78-107.

Gonzalez, Y. (2012) "Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales"

Plan Anual de Trabajo. Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano" PAT institucional 2017-2018

Porlán y López (1993) "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores" Programa educativo sectorial 2018-2021

Reyes, G. (2017) "Diversidad e inclusión: un reto en la formación docente"

Rockwell y Mercado (1988) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" p 154

Rogers, C. (1995). *El camino del Ser*. Barcelona: Editorial Kairós.

Sacristán, G. (2011) "Comprender y transformar la enseñanza, curriculum una reflexión sobre la práctica." Morata, España

Sampieri, R. (2014) "Metodología de la investigación" sexta edición. Mc Graw Hill education. España, Pp 532-580.

Tomlinson, C. (2003) "El aula diversificada" México, SEP, pp 55-70.