



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

La voz del docente de educación preescolar: Creencias sobre la inclusión educativa y discapacidad intelectual.

Tesis que para obtener el grado de

Licenciada en Psicología

Presenta:

Carolina Morales Nadales

Director

Dr. Edmundo Antonio López Banda

Revisora

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

Comité

Dra. Elisa Saad Dayán

Mtro. José Luis López Ramírez

Dra. María Luisa Morales Bautista



Ciudad Universitaria, CDMX, agosto de 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primero que nada a Dios por ser mi luz espiritual, gracias por tus planes perfectos y por permitirme llegar a este momento que siempre había soñado.

A mis padres, las raíces fuertes y amorosas de mi árbol, gracias por siempre caminar a mi lado, por sostenerme en momentos de tristeza, frustración, y desesperanza, gracias por ser mi mayor ejemplo de vida, por siempre mostrarme su amor incondicional, su disciplina, su perseverancia y esfuerzo. Hoy soy la persona que soy gracias a ustedes. Los amo de aquí al infinito y más allá, hoy les puedo decir que este logro es suyo también. Mamá, Papá: ¡Lo logramos!

A mi hermana, Pau, mi sueño mejor cumplido, gracias por ser mi compañera de vida, por llegar a complementar nuestra familia, gracias por todas esas risas, chistes y consolaciones cada vez que sentía que no podía, gracias por ser mi alma gemela. Te amo.

A mis abuelitos Martín (Ata), Silvia (Abu) y Malena (Tita), mis ángeles en la tierra, cada vez que volteo lo primero que veo es a ustedes celebrando mis triunfos y consolándome en mis derrotas, gracias por siempre creer en mí. Gracias por todo su cariño y su amor.

A Ulai, te amo, gracias tutu por acompañarme y aconsejarme en todo este proceso, gracias por tu amor y tu apoyo.

A Wen, Ele, Karen, Momo, Sebas, Nat, son los mejores amigos que la vida me puso en el camino, que bonito habernos encontrado y vivir tantas aventuras juntos y las que nos faltan. Al Croliteam gracias girls por todas las comidas juntas llenas de risas.

A todos los que en algún momento compartí clase, exposiciones, conferencias etc, gracias por ser parte importante no solo de mi formación profesional sino también personal, gracias por cada consejo, cada abrazo, cada trabajo en equipo que me ayudó a crecer. Sin ustedes la escuela no hubiera sido lo mismo.

Agradezco a todo el equipo de Construyendo Puentes por abrirme sus puertas hacia la intervención con personas en condición de discapacidad, por acogerme en un ambiente de respeto, equidad y diversidad. Gracias, Dra. Elisa, Edmundo, Abraham por darme la oportunidad desde el día uno de innovar, proponer, aplicar y creer en cada propuesta de intervención, sin duda Construyendo Puentes me cambió en todos los sentidos. Gracias a cada estudiante del Vistahermosa y del Tec por permitirme ser su compañera de aprendizaje y aprender tanto de ustedes.

A todos mis niños del preescolar con quien tuve la dicha de darles clases, gracias por alegrar mis días con cada chiste, por su transparencia en cada carta, dibujo, abrazo, pero sobre todo gracias por darme la oportunidad de ser la persona a cargo de su crecimiento sin duda la mayor satisfacción es ver su evolución, gracias a ustedes sigo sumando esfuerzos para crear en un futuro una escuela inclusiva

Así mismo agradezco a cada maestra por compartir sus experiencias, sus preocupaciones, sus emociones, sin ustedes este proyecto no hubiera sido posible.

Y sobre todo gracias Caro por demostrarte lo fuerte y capaz que eres, el sueño que tanto anhelabas una vez más lo cumpliste.

Índice

Resumen.....	4
Introducción.....	6
Justificación.....	10
Marco Teórico	13
Capítulo I. La (dis)capacidad intelectual: Concepciones a través de la historia.	13
1.1 Perspectivas de la discapacidad: modelos influyentes de la (dis)capacidad	14
1.1.1 Prescindencia o de sacrilegio	14
1.1.2 Modelo médico-rehabilitatorio o asistencialista	15
1.1.3 Modelo Social de la discapacidad.....	15
1.1.5 Modelo universal de la discapacidad:.....	18
1.1.6 El modelo de la diversidad.	19
1.2 La discapacidad intelectual: marco histórico	19
1.2.2 La influencia de la religión	20
1.2.3 Los especiales y retrasados mentales	20
1.2.4 La (dis)capacidad intelectual en la actualidad.....	23
Capítulo II: Educación inclusiva	30
2.1 Excluir, Segregar, ¿Integrar o Incluir?	30
2.2 Educación Inclusiva: ¿Y de qué hablamos?.....	32
2.2.1 Escuelas inclusivas vs. Escuelas integradoras	32
2.2.2 Claves para la inclusión: Prácticas para todos y todas	41
2.2.3 Las barreras: los muros de la exclusión para el aprendizaje y la participación	47
2.2.3.1 Definiciones y clasificaciones de barreras	47
2.4 La voz docente sobre la inclusión educativa	54
2.4.1 Educación inclusiva en México: Programas gubernamentales inclusivos y voces docentes en educación básica.	60
Capítulo III: Investigación-Acción: Un modo reflexivo y participativo de comprender la realidad.....	69
3.1. La investigación-acción: la raíz de la fotovoz	69

3.1.2 La narrativa en la fotovoz	78
3.2 Investigación acción + narrativa = fotovoz: definición y metodología	84
3.3 La fotovoz: experiencias alrededor del mundo	89
Capítulo IV: Antecedentes Contextuales	96
Capítulo V: Método	100
4.1 Consideraciones Previas	100
4.2. Diseño de la investigación.....	101
4.2.1 Preguntas de investigación	101
4.2.4 Participantes.....	101
4.2.5 Escenarios.....	103
4.2.6. Procedimiento y categorización de instrumentos	104
Capítulo V Resultados.....	107
5.4 Propuesta de Intervención. ¡Quítate la máscara!: Conociendo a la discapacidad intelectual e inclusión educativa.....	154
Conclusiones	167
Referencias	175
Anexos	180
Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada	180
Anexo 2. Instrumento para la observación participante sobre procesos de inclusión del colegio.....	182
Anexo 3: Carta descriptiva para la elaboración de la fotovoz.....	186
Anexo 4. Guía de preguntas para la elaboración de la fotovoz.....	189
Anexo 5. Consentimiento informado para el docente.....	190

Resumen

El siguiente trabajo de investigación de corte descriptivo, fenomenológico y etnometodológico tuvo como objetivo conocer las concepciones y prácticas docentes de educación básica sobre la discapacidad intelectual e inclusión educativa, así como aquellas barreras para la enseñanza que enfrentan en su cotidianidad, para generar una propuesta de trabajo según la voz de los participantes. Se retoma la definición de Echeita et. al (2013) sobre la concepción como: aprendizajes que se adquieren de forma inconsciente e informal, se caracterizan por una naturaleza encarnada, ligadas al cuerpo y a la emoción, dependientes del contexto en el que se esté con el objetivo de que sean funcionales en algún procedimiento o práctica y que nos permitan crear una realidad, por lo que también suelen ser estas mismas resistentes al cambio debido a su naturaleza encarnada, procedimental y pragmática (p.6). Así pues, estas concepciones se van formando a través de la experiencia y la repetición constante de prácticas y conductas lo que ha llevado a indagar a través del análisis sobre como el profesorado de educación básica de acuerdo con Echeita (2013) concibe la educación inclusiva. Algunos estudios como los de Pallares y Padilla (2022), Sevilla, Pavón y Río (2018), Olmos, Romo y Arias (2016), Mireles (2022 cit. en Navarrete,2022), Gamboa, Jiménez, y Vázquez (2019) reflejan concepciones docentes orientadas hacia modelos integradores y médicos-rehabilitatorios hacia el alumnado en condición de discapacidad, orientando a su vez sus prácticas de enseñanza a formas asistencialistas, de bajas expectativas y reduccionistas, que han provocado situaciones de exclusión o de integración ante la población de aquellos en condición de discapacidad intelectual.

Retomando la definición de concepción y para cumplir con mi objetivo de investigación los protagonistas los cuales formaron parte de ésta fueron 4 docentes de educación preescolar pertenecientes a un colegio privado de la Ciudad de México que dieron a conocer sus concepciones y prácticas frente a la discapacidad intelectual e inclusión educativa a través de la aplicación de tres instrumentos de investigación: la entrevista semiestructurada, la observación participante y la fotovoz que fue el medio principal donde pudieron participar y autoreflexionar sobre sus concepciones.

Estas concepciones y prácticas docentes muestran una transición en el pensamiento y en la práctica entre paradigmas médicos-rehabilitatorios y modelos sociales de la discapacidad, así como de modelos integradores a modelos inclusivos en la educación. Expresando emociones mayormente aversivas, aunque en menor frecuencia también expresan emociones positivas. Además, se encuentran barreras relacionadas la falta de conocimiento sobre la discapacidad intelectual, de tipo estructural puesto que el colegio no cuenta con estructuras accesibles para la diversidad, así como la falta de apoyo y sensibilización entre la comunidad educativa, es decir, entre docentes, padres de familia, directores, administrativos etc.

A partir de lo observado en conjunto con los participantes, se diseñó una propuesta de intervención que decrementará alguna de las barreras principales encontradas dentro de la investigación. La barrera elegida por la población docente sobre la cual se trabajó fue la falta de conocimiento del tema y del trato hacia sus alumnos en condición de discapacidad por lo que se diseñó un curso-taller autodidáctico teórico-práctico con el objetivo de aprender conceptos contemporáneos acerca discapacidad intelectual e inclusión educativa empleando el uso de dispositivos pedagógicos como herramientas asertivas para la enseñanza de sus alumnos.

Palabras Clave: discapacidad intelectual, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y enseñanza, concepciones docentes.

Introducción

A lo largo del tiempo las definiciones establecidas de la discapacidad se han ido modificando con el objetivo de dar una explicación a esta. La definición de la discapacidad intelectual en la actualidad es concebida desde un modelo socio-ecológico, el cual de acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (Verdugo & Schalock, 2010) es la expresión de limitaciones orgánicas en el funcionamiento humano, pero dentro de un contexto social, reflejando una restricción en el funcionamiento personal como en el desempeño de roles sociales, el cual evita la centralización de la defectología y centraliza el rol de apoyos individualizados para la mejora de un buen funcionamiento humano el cual es definido como todas las actividades vitales de un individuo en donde abarca estructuras y funciones corporales, actividades personales y de participación.

Sin embargo, anteceden a esta definición dos grandes paradigmas que intentaron en un determinado tiempo y época dar explicación a la discapacidad.

El primero de ellos tomó importancia en la antigüedad. Este paradigma se basaba en premisas con base a creencias religiosas y deidades, las cuales debido a su autoritarismo orgánico tenían el poder de castigar a aquellas personas “pecadoras” a través del nacimiento de hijos e hijas con alguna discapacidad, por lo que esta misma era vista como una desgracia y penitencia. Así mismo la discapacidad podía ser vista desde la inutilidad e improductividad debido a las deficiencias observables etiquetándolos como “monstruos” “defectuosos” o “deformes” (Palacios, 2008).

El segundo paradigma intentó dar explicación a la discapacidad a lo largo del s. XVIII y XIX desde una visión médico-rehabilitatorio, en donde la medicina y la ciencia y la especialidad eran aquellas disciplinas capaces de determinar a través de pruebas basadas en la estadística, para lograr “curar” y “rehabilitar” aquellos déficits presentados por el paciente. Así pues, el sujeto era el problema en su falta de destrezas cambiando la etiqueta de “monstruo a una dualidad entre apto- no apto, útil-no útil, normal-anormal (Sosa 2009).

Estas concepciones han influido en la educación hacia la atención a la diversidad pues esta a su vez ha formado paradigmas generalmente de exclusión e integración, los cuales se basan en una educación individualista y esencialista debido a que la creencia predominante es que el déficit o los problemas de aprendizaje pertenecen al ámbito individual, independientes de un contexto social lo cual hace que la labor docente se dirija a identificar y proveer los servicios que cubran las “necesidades” que tienen determinadas categorías de dificultad. (Echeita, 2002) y que limitan el acceso, la participación y el derecho a la educación de poblaciones vulnerables. Un ejemplo de esto lo encontramos en México.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2020) los programas de estudios diseñados anteriormente han reproducido desigualdades regionales, sociales y económicas que no permiten la inclusión total del alumnado puesto que las barreras observadas principalmente en educación básica desalientan la inclusión y equidad pues los educandos se ven orillados a abandonar la escuela por diversas causas, la falta de acceso a la educación, los bajos resultados de aprendizaje o la situación económica familiar, la falta de conocimiento para la atención a la diversidad, oferta educativa poco adecuada y atractiva para las y los estudiantes; personal docente poco capacitado; materiales educativos poco pertinentes y oportunos; planes y programas de estudio fuera del contexto social; métodos pedagógicos obsoletos; y trámites burocráticos que no son acordes a la realidad de

las escuelas y que generan una carga administrativa excesiva para el personal docente y directivo. Dicha exclusión ha afectado de manera persistente a los grupos históricamente discriminados uno de ellos son los que presentan una discapacidad pues el 31.7% de niños de 6 a 17 años son analfabetas.

Por esto mismo la SEP hoy en día intenta a través de su programa de estudio (SEP 2021) romper con un paradigma tradicionalista, orientando sus prácticas educativas hacia un enfoque mucho más inclusivo, es decir un programa educativo basado en un proyecto ético, político y social, orientado a garantizar el derecho a la educación, a partir de la generación de condiciones que aseguran el acceso y la participación plena en una educación de calidad para todas las personas a lo largo de la vida (UNESCO,2019).

Además, debido a la pandemia por COVID-19 el mundo ha estado viviendo un cambio de época, de orden civilizatorio que en el ámbito educativo ha llevado a plantear un sinnúmero de cuestionamientos sobre los desafíos a enfrentar en un futuro. Es importante recordar que a partir de marzo de 2020, casi todas las escuelas del mundo cerraron sus puertas, afectando a más de 1,600 millones de estudiantes y 63 millones de maestras y maestros, en el que se aproxima haber perdido 300 mil millones de días para la enseñanza- aprendizaje debido al cierre total de escuelas de niveles básicos hasta superiores y que por esto mismo tanto alumnos, docentes, así como padres de familia se vieron obligados a cambiar para adaptarse rápidamente a nuevas dinámicas. En el caso de los docentes a pesar de no contar con apoyo técnico, psicológico, ni pedagógico para continuar ejerciendo su profesión, adaptaron sus hogares con el fin de cumplir con una enseñanza significativa a pesar de las condiciones limitantes. Aunque las y los estudiantes si bien es cierto que reconocieron el esfuerzo del profesorado para continuar con las actividades académicas establecidas en los programas oficiales, también expresaron que existieron barreras como: la dificultad de acceso a internet, la falta de disponibilidad de las TIC, falta de apoyo en su hogar, existencia de violencia de género, condiciones de discapacidad, que impidieron su plena inclusión al ámbito educativo ya que nunca existió la posibilidad de ejecutar ritmos y estilos de aprendizaje lo que generó un cúmulo de emociones como la ansiedad, depresión, frustración y tristeza tanto de alumnos como de docentes (SEP,2022).

Esta pandemia de acuerdo con la SEP (2022) ha llevado a generar contextos de desigualdades sociales, económicas y educativas ya que debido a la situación miles de alumnos en situaciones vulnerables fueron excluidos del sistema educativo lo que hizo que niños y niñas de todo el país no pudieran acceder a una educación de calidad como se establece en el art 3ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, entre ellas las personas en condición de discapacidad, que a lo largo de los años ha sido un grupo de exclusión con muchas barreras para el acceso asertivo a una educación de calidad.

El fondo para las Naciones Unidas (UNICEF, s.f) ha comentado que en América Latina y Caribe los niños, niñas y adolescentes con discapacidad son uno de los grupos más marginados y excluidos de la sociedad, cuyos derechos son vulnerados de manera generalizada. En comparación con sus pares sin discapacidad, tienen más probabilidades de experimentar las consecuencias de la inequidad social, económica, y cultural. Diariamente se enfrentan a actitudes negativas, estereotipos, estigma, violencia, abuso y aislamiento; así como a la falta de políticas y leyes adecuadas, lo mismo que a oportunidades educativas y económico. Así mismo dentro de territorio nacional en cuanto a materia de educación la Secretaría de Educación Pública (2022) dentro de su marco curricular establece que, en México, el 51% de los niños, niñas y adolescentes viven en situación de pobreza. De ellos, 4 millones viven en pobreza extrema. La probabilidad de pertenecer a este último grupo se acrecienta si son parte de hogares indígenas, viven en zonas rurales, algún miembro de su familia tiene alguna discapacidad o la madre, padre o tutor tiene un nivel bajo de

escolaridad. En 2014, sólo asistió a la escuela preescolar el 48.2% de los niños que presentan alguna discapacidad, lo cual representa una brecha de 37%. En 2018, el grado promedio de escolaridad de una persona con discapacidad en el grupo de edad de 15 años o más fue de 5.6 grados. En contraste, para la población sin discapacidad estas cifras fueron de 9.8. Si bien a niveles macrosistémicos del país y del mundo existe una conciencia sobre la problematización que enfrentan las poblaciones en condición de discapacidad intelectual en cuanto al tema en educación pues se observa la existencia de una luz orientadora hacia el cambio o bien hacia la inclusión, intentando romper con paradigmas precedentes. Sin embargo, es importante voltear a ver las perspectivas desde niveles microsistémicos de la educación, refiriéndome en particular a la voz docente.

Uno de los papeles fundamentales en la educación han sido los docentes que como anteriormente se ha mencionado también fueron víctimas de un cambio inesperado y radical profesionalmente hablando, pero también emocionalmente y que de acuerdo con Castillejos (2023) hasta la fecha sigue destacando la presencia de emociones como la frustración y desesperación ante la dificultad de comunicación, exceso de carga administrativa, e inestabilidad y abandono educativo por parte de sus alumnos pero sobre todo de la falta de capacitación y orientación brindada para ejercer una educación inclusiva. En un estudio titulado “Una mirada a mitad del ciclo escolar 2022-2023” realizado en la zona escolar 512 de la Ciudad de México en la alcaldía Tlalpan participaron docentes de 7 escuelas en donde se les cuestionó a los docentes de educación básica cuales eran las necesidades que actualmente podían identificar y que les impedía ejercer con satisfacción su labor docente. A lo que el 60% de docentes manifestó la necesidad de tener acceso a capacitación en cuanto a la adquisición de estrategias de enseñanza en lectoescritura, razonamiento matemático, socioemocional e inclusión educativa ya que han observado que existe una falta de conocimientos para atender a alumnos en condición de discapacidad, así como un decremento en habilidades lectoras, matemáticas, de planificación y de gestión de emociones en sus alumnos.

También se ha mostrado a lo largo de los años que los docentes aún manifiestan actitudes negativas hacia sus alumnos en condición de discapacidad, Sevilla, Pavón y Río (2018) mencionan algunas de ellas las cuales son: creer que las “necesidades educativas especiales solo se pueden atender en centros de apoyo, ven difícil que los estudiantes en condición de discapacidad puedan formar parte de una clase ordinaria debido a que se requiere de mayor paciencia, y de mayor orientación para que puedan realizar las mismas actividades que el resto del salón realiza, existe una clara diferenciación entre profesores regulares que son aquellos con una falta de formación para enseñar a personas con discapacidad y profesores especializados como los únicos capaces de enseñar a aquellos en condición vulnerables. Así mismo por otro lado Olmos, Romo y Arias (2016) hacen hincapié en la forma generalizadora, homogeneizadora, e individualista en sus procesos de enseñanza puesto que continúan dándole gran importancia a aquellos métodos de evaluación basadas en pruebas psicométricas, estandarizadas y que a consecuencia de esto ha llevado a la segregación inconsciente hacia una parte de su alumnado en condición de discapacidad.

Además en México (SEP, 2022) debido a la predominancia de una política curricular instrumental, eficientista, centrada en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un tipo de evaluación estandarizada, ha demeritado el trabajo de las profesoras y los profesores a meros operadores de programas de estudios que instruyen de manera normativa los objetivos de aprendizaje, las competencias o aprendizajes clave; los contenidos y las orientaciones didácticas, así como los criterios de evaluación y la bibliografía que debe seguir el magisterio de manera homogénea y obligatoria en todas las escuelas del país, sin considerar la diversidad formativa, cultural, étnica y de género, o las características particulares del territorio en las que trabaja, incluyendo su condición social, económica, familiar, de salud, y sus aspiraciones. Esto mismo ha provocado que la

capacitación formativa se vea enfocada en una capacitación y actualización basada en temas relacionados a los procesos administrativos e instrumentales interpretando sus funciones en “ayudantes” “instructores” “consejeros” “animadores” etc.

Así pues, la inclusión de miles de estudiantes, así como las visiones, pensamientos y emociones de docentes no ha sido un problema derivado de la pandemia sino más bien este suceso ha permitido voltear a ver estas situaciones poco visibilizadas y por supuesto darle mayor importancia. Hoy en día se intenta dar una solución en el diseño de políticas, leyes, y sobre todo de un sistema educativo más inclusivo que permita el derecho a la educación de todos aquellos que han enfrentado barreras por la condición en la que viven. Un ejemplo de ello es la Nueva Escuela Mexicana (SEP,2022) la cual promueve una educación basados en un marco en los cuales sus ejes centralizadores se rigen en el fomento de la inclusión, del pensamiento crítico, de la interculturalidad, igualdad, artes, y apropiación cultural a través de un proceso de enseñanza- aprendizaje formativo, significativo y situado capaz de voltear a ver aquellas necesidades de las comunidades educativas y que por ende permitan el libre derecho a la participación y al aprendizaje.

Derivado de la invisibilización de poblaciones en condición de discapacidad intelectual, así como la demeritación del trabajo docente en los últimos años el siguiente trabajo de investigación tuvo como objetivo general conocer las concepciones y prácticas educativas frente a la discapacidad intelectual e inclusión educativa, así como las principales barreras observables y expresadas por ellos mismos que enfrentan en su labor profesional, intentando a su vez sensibilizar a los docentes a través de la creación de espacios de reflexión y concientización con el objetivo de elaborar en conjunto una propuesta de intervención basada en los resultados obtenidos. Para esto participaron 4 docentes de educación preescolar pertenecientes a un colegio privado de la Ciudad de México que dentro de su salón de clases tuviera la presencia de algún alumno en condición de discapacidad,

Para tal efecto la siguiente investigación se ha organizado como un estudio descriptivo, fenomenológico y etnometodológico utilizando tres instrumentos (entrevista semiestructurada, observación participante y fotovoz) orientados a la investigación cualitativa. El uso de la entrevista es un medio para lograrlo ya que permite conocer las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores. (Bisquerra,2009) así como la observación participante pues esta permite contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, en este caso nos permitirá conocer a profundidad como se vive la inclusión educativa dentro del colegio, así como la técnica de la fotovoz, un método sustentado bajo la investigación acción y la narrativa ideal para lograr que tanto docentes como investigadores formen parte del proceso de detección de necesidades pues de acuerdo con Rabadán y Contreras (2014) Soriano y Cala (2016) (como se citó en. Díaz-Barriga, López, Barroso, 2021) la fotovoz es una práctica utilizada sobre todo en el campo del desarrollo comunitario, la salud pública y la educación; la cual combina la fotografía y la narrativa con la acción social y que pretende indagar a través de la mirada propia de los participantes de una comunidad, plasmada en imágenes tomadas por ellos mismos, cómo son las condiciones sociales y la cotidianidad de dicha comunidad de pertenencia, para que a partir del resultado obtenido, logren generar dentro del mismo objeto de investigación cambios benéficos para su contexto, en este caso educativo. Además, este método de investigación de acuerdo con Rabinowitz y Hold (2003, como se citó en Delgado, 2015) es exitoso ya que se considera novedoso, atractivo, divertido, fácil, inclusivo, que permite expresar emociones y pensamientos gracias a su carácter fotográfico y narrativo. Partiendo así de

un diagnóstico sobre sus creencias, emociones y prácticas el siguiente paso fue adentrarnos a una primera aproximación hacia una propuesta de intervención adaptada a las necesidades de las docentes participantes.

Por lo tanto, el lector podrá disfrutar del siguiente proyecto de investigación ya que este mismo está conformado por un marco teórico en donde el Capítulo I está dedicado a conocer a profundidad definiciones acerca de la discapacidad intelectual desde los modelos con mayor predominancia, así como desde una perspectiva histórica que la ha llevado a la definición que hoy en día conocemos.

El Capítulo 2 abarca a profundidad lo que implica una escuela inclusiva, muestra una contrastación entre modelos educativos integradores e inclusivos a través de la presentación de sus características, proporciona información conceptual sobre las barreras para el aprendizaje y participación, además de dedicar unas líneas a experiencias, programas y planes gubernamentales de educación con el objetivo de conocer su enfoque desde los cuales están diseñados y desde mi perspectiva la cereza del capítulo se encuentra en la exposición de las voces de alumnos y docentes que expresan las barreras que enfrentan en su día a día así como sus concepciones.

El Capítulo 3 es un capítulo dedicado a la investigación-acción ya que el objetivo de la investigación requirió de la participación activa del docente, por lo que este mismo proporciona información relacionado con los modos de realizar una investigación-acción así como características y modo de aplicación de la fotovoz (instrumento de investigación) para finalizar con experiencias alrededor del mundo en el diseño de la fotovoz.

El Capítulo 4 muestra los antecedentes contextuales del escenario estudiado contemplando características generales del contexto, descripciones gráficas, servicios brindados, ambiente educativo, así como la organización curricular del colegio.

En el Capítulo 5 se encontrará el diseño, así como la metodología de la investigación, para que posteriormente en el capítulo 6 se dé a conocer los resultados de esta, así como una discusión de estos mismos respondiendo a las preguntas de investigación para finalizar presentando una propuesta de intervención basada en los resultados encontrados con anterioridad.

Justificación

Por un lado hemos observado el abandono escolar por millones de niños, niñas y adolescentes en especial aquellos en condición de discapacidad intelectual, que de acuerdo con Booth y Ainscow (2015, citado en Echeita 2019) es debido a la presencia de barreras culturales, refiriéndose a centros escolares inseguros, pocos colaborativos; políticas debido a la escasa existencia de principios, normas, incentivos externos en la educación; y prácticas regidas bajo principios tradicionales no tomando en cuenta habilidades, inteligencias de todo el alumnado que hoy en día dificultan un aprendizaje exitoso para todo aquel que ingresa a un sistema educativo.

Por otro lado, la profesión docente ha perdido su punto de enfoque. Tengamos en cuenta que dentro de la educación básica los estudiantes pasan de 5 a 6 horas diarias e incluso más dentro de un aula o centro educativo, en donde conviven en su mayoría del tiempo con maestros y maestras y que estos mismo se encargan del proceso a detalle sobre la enseñanza- aprendizaje de su alumnado. La docencia se ve hoy en día como aquella profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes. Se les percibe como aquellas personas que dominan diversas técnicas de forma eficiente para hacer cumplir lo que pide el plan y los programas de estudio, un sujeto que sólo prescribe a detalle los contenidos de su materia, los objetivos, competencias o aprendizajes clave que se deben enseñar, la planeación y las disposiciones de evaluación previstas, así

como facilitadores de información que deben preocuparse por las reuniones del Consejo Técnico Escolar, la participación en la gestión de la escuela, la planeación, la evaluación, negociar con supervisores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden y vigilar la disciplina en los recreos (SEP,2022), y que de acuerdo con Martínez (2006, citado en Rivero 2021) los docentes se conciben como sujetos políticos pues se reconocen como aquellos que pueden actuar sobre lo que se produce a través de la construcción de proyectos alternativos fundamentados en la reflexividad individual y colectiva.

Esta definición nos hace ver que el trabajo docente no solo está en un aula sino en otros procesos administrativos complejos que nuestro sistema educativo obliga a ponerle parte de su atención. Ahora también deben centrarse en mayores cantidades de factores externos que limitan su atención hacia las estrategias y formas de enseñanza sintiéndose en ocasiones poco capaces para ejercer con efectividad el objetivo principal de su profesión el cual es favorecer y desarrollar el aprendizaje de su alumnado de forma exitosa además de manifestar frustración o escaso conocimiento en temas de inclusión educativa, orientando sus creencias a enfoques individualista y reduccionistas. Por lo que es de gran importancia que el docente se mantenga en constante actualización como bien lo menciona el artículo 3o., sexto párrafo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el cual establece que: *“Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.”*

Pareciera que el docente funge como un personaje heroico, pero ¿realmente es así? Por eso es de vital importancia reinventar la profesión docente. La SEP (2022) recomienda recuperar experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales de cada docente, que privilegie el bienestar de la población y la emancipación de las y los estudiantes; que sean escuchados, dejar a un lado la formulación imperativa de conocimientos y valores determinados por especialistas ajenos a los contextos y necesidades de la comunidad docente.

Finalmente, y ahondado en el contexto de intervención, el Centro Educativo Coneet se encuentra en la zona 512, zona anteriormente mencionada la cual en términos generales los docentes incluyendo a aquellos pertenecientes al centro escolar mencionan requerir de capacitación en temas de inclusión además de temas socioemocionales, estrategias de enseñanza lectoescritora y matemática.

Por esto mismo considero oportuno a través de este trabajo de investigación que los docentes expresen sus necesidades, pensamientos, emociones, así como sensibilizarlos sobre la importancia del trabajo inclusivo que logre la equidad, justicia social y calidad de vida de todo ser humano, en donde destaque la diversidad más que la tolerancia.

Los docentes si bien es cierto no se consideran como un grupo de exclusión o de discriminación, existen diversos obstáculos para el desarrollo de su profesión y que a lo largo de los años han jugado un papel pasivo regidos por las normas del sistema educativo mexicano. Por esto mismo y tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso multidisciplinar es importante que aquellos docentes que conviven en su mayoría con sus alumnos en condición de ~~(dis)~~capacidad se visibilicen, así como que sean escuchados.

Plasmado sus pensamientos, necesidades, emociones y acciones sobre temas de discapacidad y educación inclusiva a través del uso de un método de investigación participativa que permita la creación de procesos reflexivos tanto individuales como comunitarios, así como de acción que incite no solo al investigador a conocer resultados sobre las concepciones y prácticas docentes, sino que los mismos sujetos de investigación sean

conscientes de sus propios pensamientos, necesidades y barreras acerca de este tema para que a partir de ahí se generen soluciones contextualizadas y reales. Darling Hammond (2006, citado en Fernández y Johnson,2015) comenta que la investigación-acción cuenta con grandes beneficios en la formación de profesores pues brinda aprendizaje y evaluación ayudándolos a dar sentido y analizar problemas que enfrentan.

Marco Teórico

Capítulo I. La (dis)capacidad intelectual: Concepciones a través de la historia.

Introducción al capítulo

El término discapacidad ha causado controversia a lo largo de los años y aun en la actualidad, la diversidad de definiciones publicadas desde diferentes organizaciones y fuentes mundiales, generan controversias entre profesionales de sectores educativos y de salubridad sobre qué camino tomar para lograr propósitos de bienestar y mejora en cualquier persona en situación de discapacidad. Por esto la reflexión a través de la comprensión de modelos de la discapacidad, así como las definiciones predominantes sobre el tema a lo largo de la historia permite observar los panoramas y perspectivas que sobresalen en la actualidad ya que facilita la comprensión de políticas, programas y planes desarrollados sobre la temática correspondiente, así como la orientación de prácticas profesionales.

Según la Real Academia Española (2021) define a la discapacidad como una situación en la que la persona por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social. Desde un primer acercamiento por el cual cualquier persona podría abrir un navegador e indagar sobre este término se podría comprender que la barrera, la limitación a participaciones sociales dependen exclusivamente de un solo agente.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) comenta que la discapacidad es “una condición que afecta el nivel de vida de un individuo o de un grupo. Se usa para definir una deficiencia física o mental, como la discapacidad sensorial, cognitiva o intelectual, la enfermedad mental o varios tipos de enfermedades crónicas.” (ONU s.f). Proyectando un significado centralizado en cierta medida el déficit biológico o natural de la persona que afecta al desarrollo integral del ser humano. Aunque también tiene presente que existen barreras que impiden la participación en la sociedad.

Por otro lado la OMS (2014) dentro de su Proyecto para la Acción Mundial sobre Discapacidad 2014-2021: Mejora salud para todas las personas con discapacidad, define a la discapacidad de acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud como un concepto universal en donde la persona sufre debido a las limitaciones de actividades, las deficiencias de carácter biológico presentadas desde el inicio o durante el desarrollo humano, sin embargo todos estos aspectos negativos o de limitación no solo dependen de la biología discapacitada del ser humano sino también de factores contextuales o sociales del cual forma parte, así dejándonos ver una definición que le llamaría simbiótica pues la escasa participación o restricciones de la persona no solo dependen de ellos mismos sino también de la influencia del entorno ambiental.

Adentrando al tema de nuestro interés involucraremos en distintas ocasiones las aportaciones realizadas por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) debido a que es la asociación con mayor reconocimiento, a nivel internacional sobre el campo de la discapacidad intelectual (Saad, 2010). Esta Asociación ha manifestado una nueva perspectiva sobre el planteamiento de una definición sobre la discapacidad que permite una mejor comprensión ante el fenómeno presentado. La discapacidad va más allá de un solo nombre o término,

también está conformada por un constructo el cual se da a entender como “una idea abstracta o general formada por partes o elementos organizados, basada en un fenómeno observado y en el contexto de una teoría” (Verdugo & Schalock, 2010 p.8) Basándonos en lo anterior se hace referencia a que el constructor de discapacidad, a grandes rasgos ya que posteriormente se estudiará a detalle, se basa en la centralización, en la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social y que representa una desventaja substancial para el individuo. La discapacidad tiene su origen en una condición de salud que da lugar a déficit en el cuerpo y las estructuras, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en el contexto de factores personales y ambientales.

Derivado de las definiciones anteriores, se observa una diversidad de términos que implican llevar a la reflexión la importancia de cada palabra y significados que las forma, si bien Saad (2010) menciona la importancia del lenguaje pues este produce, modifica y orienta los pensamientos. Algunas muestran caracteres clínicos como la definición establecida por la RAE o la ONU sin embargo otras muestran caracteres sociales y de justicia como lo es la definición establecida por la OMS. Esto podría ser explicado desde la definición establecida por la Verdugo y Schalock (2010) pues si bien los contextos cambian y evolucionan. La presentación de las diversas ideologías sobre el tema permitirá al lector comprender con mayor claridad cómo se percibe a esta en la actualidad.

1.1 Perspectivas de la discapacidad: modelos influyentes de la (dis)capacidad

A lo largo de la historia de la humanidad la población en condición de discapacidad ha pasado por un proceso de invisibilidad, violación de derechos hasta la visibilidad, equidad y justicia que permita visibilizarlos como seres humanos y por ende respetar sus derechos. Por esto es inevitable revisar los modelos a través de un marco histórico-social que permiten visibilizar las ideologías predominantes en la época y por ende observar su evolución destacando la concepción de la discapacidad en la actualidad.

1.1.1 Prescendencia o de sacrilegio

La discapacidad se ha relacionado a causas sobrenaturales donde la ideología predominante es “atribuida a espíritus, fantasmas o dioses” (Peña, 2021 p.39). Ante esto surge un modelo que da explicación a la ideología anteriormente expresada, este modelo es denominado como: Modelo de Prescendencia. De acuerdo con Palacios (2008) este modelo se justifica en dos premisas generales, la primera en la creencia de deidades religiosas que fungen un rol de superioridad y autoritarismo en el cual imponen castigos a quienes hubiesen cometido pecado o la existencia de algún alejamiento o deuda ante la deidad, este castigo se vería reflejado a través de la persona con discapacidad, interpretándose, así como una situación de desgracia o una prueba difícil para los cuidadores de esta misma. La segunda premisa del modelo es la percepción improductiva e inservible debido a las deficiencias presentadas por la persona con discapacidad catalogando así a la persona con palabras como: “defectuoso”, “monstruo” “deforme”, restándole oportunidades para vivir. Esto mismo conllevaba a la ejecución de acciones eugenésicas a través del exterminio de niños y niñas con enfermedades congénitas dentro de las culturas occidentales antiguas pues la anomalía presentada más que un castigo se interpretaba en un pesar económico en la manutención de la persona. De todos modos, resulta de suma importancia destacar que la costumbre de eliminar a las niñas y niños con discapacidad congénitas fue seguida, no solo por razones religiosas, sino también por razones prácticas, ya que criar a tales niños era económicamente pesado y extremadamente improductivo (Palacios, 2008).

Por otro lado, la decisión de exterminio o derecho de vida era juzgado por mandos superiores como: inspectores, consejos ciudadanos, personas ancianas las cuales decidían y determinaban si la persona presentaba “deformidades” o “defectos”, lo cual nos hace ver que desde los orígenes de la discapacidad la elección de vida y la determinación de conceptos los elaboran “sujetos sin discapacidad a quienes se les atribuye un tipo de poder y determinan quiénes son los otros” (Peña,2021).

Si bien este modelo muestra el control y la dependencia por las personas fuere de carácter religioso o político a través de someter a comunidades llenas de miedo al rechazo y al término de la vida, debido a la visión de diferencia como un aspecto infortunado e inútil.

Sin embargo, para justificar las discapacidades posteriores al nacimiento Peña (2021) menciona que comienza el surgimiento de perspectivas rehabilitatorias que permitan la integración a la vida cotidiana, cambiando así las perspectivas antes mencionadas, lo cual hace ver la importancia del contexto y la situación presentada en esa época. Además, la concepción de rehabilitación da paso al surgimiento de modelos médicos que a continuación se detallará.

1.1.2 Modelo médico-rehabilitatorio o asistencialista

El modelo rehabilitatorio se caracteriza por la influencia y auge que tiene la ciencia y la medicina para el estudio de las discapacidades que anteriormente se presentaban como infortuna. Gómez (2016) comenta que, durante el siglo XIX, la industrialización, la urbanización y la generalización del salario de trabajo resaltaron aún más los problemas a los que se enfrentaba cualquier persona con discapacidad. Las personas con discapacidad fueron escudriñadas y categorizadas de diversas formas por la floreciente profesión médica y segregadas de la comunidad en varias instituciones, residencias y hospitales de larga estancia. Si bien desde esta perspectiva ya no se ve a la persona como un ser extraño sobrenatural, sino ahora debido a los cambios en contextos culturales, sociales y científicos, se concibe a la discapacidad como una enfermedad o un problema de salud que puede ser curada o reparada (Bogna,2006). Así mismo Peña (2021) menciona que se ve a la discapacidad como limitaciones y déficits pero que al ser rehabilitadoras promueven la oportunidad de ser como los otros o bien de integrarse con aquellos con los que no tienen discapacidad, generando así un “destino favorable”. Esto por consiguiente lleva a la diferenciación a través de la etiquetación y el uso de estereotipos bajo un diagnóstico derivado de la construcción precisa de sintomatologías clínicas, las cuáles fungirán como indicadores para establecer lo normal de lo anormal imponiendo lo que debería de ser y lo que no provocando así una identidad clara entre “la persona CON discapacidad” y la persona SIN discapacidad” llevándolo a la estigmatización. Sin embargo, el estigma construido será una “marca que acompaña a su poseedor a lo largo de toda su vida”

De acuerdo con Brogna (2006) desde esta perspectiva el Estado reconoce algunas necesidades, pero no desde una cuestión de derechos sino más bien de políticas asistencialistas o de caridad no relacionadas a instituciones públicas no gubernamentales.

1.1.3 Modelo Social de la discapacidad

Este modelo surge por los años 50 y 60 debido a un cambio de conceptualización acerca de la discapacidad, pues se comenzó a ver un “sujeto de derecho, resaltando el desequilibrio de poder a favor de las instituciones prácticas y normocentristas” (Brogna,2006), lo cual cuestionó el modelo médico-rehabilitatorio pues su enfoque se centraba en el individualismo y la responsabilidad de un solo agente. Además, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales.

De acuerdo con Saad (2011) el modelo social de la discapacidad postula que la discapacidad no es sólo consecuencia de los déficits existentes en la persona, sino la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales, muchas de las cuales están motivadas por factores ambientales. Así mismo el modelo aboga por la rehabilitación o normalización de una sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas (Palacios, 2008).

A pesar de que surgen dos corrientes distintas que orientan a la formación de un modelo social y que posteriormente se mencionarán, se plantean premisas por las cuales ambos modelos se rigen. Según Saad (2011) las premisas del modelo social son:

- La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad
- Lo que se busca es la igualdad de oportunidades y acceso en distintas áreas sociales
- La normalidad es vista como una construcción que lleva a la diferencia y exclusión de personas.
- Se rechaza el modelo rehabilitador que predica aceptación y tolerancia para aquellos desviados de la normalidad
- La exclusión de la educación excluye a personas con discapacidades de la sociedad; la educación debe responder a la integración y enseñar sobre derechos y deberes derivados de la ciudadanía
- Las prácticas de segregación son la denegación del derecho a una educación en igualdad de condiciones a las del resto
- No es suficiente la aceptación de la diferencia, se requiere de la valoración de esta. Se requiere de un compromiso moral.

A continuación, se dará paso a un estudio sobre aquellas dos corrientes sociales que dieron origen al movimiento social sobre la discapacidad.

1.1.3.1 Modelo social minoritario norteamericano

“Nada sobre nosotros sin nosotros”

Este modelo surge en Estados Unidos debido a la poca visibilidad y falta de derechos que las personas con discapacidad tenían, en donde la perspectiva de la discapacidad como un grupo de minoría que solo habitaba la periferia social. Partiendo de esto entonces se basa en una filosofía de la autodeterminación o desarrollo personal, en donde una de sus principales características es que aquellos que conforman el movimiento son las mismas personas con discapacidad, pues uno de sus postulados es que las personas con discapacidad son los agentes principales para identificar necesidades y por ende son aquellos quienes deben de tomar iniciativas a nivel individual y colectivo para la toma de decisiones para la mejor solución a su situación. Así nace la famosa célebre “Nada sobre nosotros sin nosotros” dándole voz a las personas con discapacidad.

A partir de la revolución de casos de personas con discapacidad que expresaban una necesidad de ser independientes y autosuficientes crearon un movimiento de vida independiente el cual hacía referencia a que la independencia debía ser medida no en relación con cuántas tareas pueden ser realizadas sin asistencia, sino en relación con la calidad de vida (Palacios, 2008), luchando entonces por los derechos civiles, la desmedicalización y la descentralización y promoviendo la oportunidad para las personas con discapacidad para tener y desarrollo accesos que les permitieran una calidad de vida digna.

1.1.3.2 Modelo social británico.

Este modelo surge de la Unión de los Discapacitados Físicos contra la Segregación (UPIAS por sus siglas en inglés) en contraposición al modelo médico rehabilitador (Shaskespeare,2004, citado en Pérez & Chhabra,2019). Marca tres principales postulados de acuerdo con (Stein,2007 citado en Pérez & Chhabra, 2019) los cuales son:

1. Los principales problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad se derivan de las actitudes sociales y no de las limitaciones funcionales
2. El entorno creado por el hombre está conformado y moldeado por las políticas sociales
3. En una sociedad democrática, las políticas sociales representan las actitudes y valores prevalentes en dicha sociedad.

Derivado de los postulados entonces se marca un modelo holístico en donde surge una notable diferencia entre los conceptos de impedimento y discapacidad. El primero hace referencia a las limitaciones de funciones de un individuo debido a causas físicas, mentales o sensoriales, mientras que la discapacidad es definida como la pérdida o la limitación de oportunidades para formar parte de la vida “normal” en igualdad de condiciones debido a las barreras físicas y sociales (Goodley,2017). Dentro de las barreras sociales, Saad (2011) menciona algunas barreras como los son: barreras económicas, medioambientales y culturales incluyendo la inaccesibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información, en los entornos de trabajo, en los servicios de beneficencia inadecuados, en los de apoyo social y sanitario discriminatorios, en el transporte, en la vivienda, y edificios públicos y de entretenimiento inaccesibles y en la devaluación de las personas etiquetadas como discapacitadas por la imagen y representación negativa de los medios de comunicación.

Independientemente del lugar de origen fueron complementarias para el establecimiento de un modelo social en el cual se viera a la persona como persona digna y merecedora de la accesibilidad de los mismos servicios y oportunidades dentro de su entorno cotidiano.

A continuación, se presenta una tabla que simplifica las diferencias y similitudes de ambas corrientes:

Figura 1

Comparación del modelo social británico y minoritario norteamericano

Cuadro 2. Comparación del modelo social británico con el minoritario norteamericano		
Comparación del modelo social y del modelo minoritario	La discapacidad como barrera social (Reino Unido)	La discapacidad como minoría política (EEUU y Canadá)
Significado	La discapacidad es una construcción social. Las personas con impedimentos son oprimidos/ la sociedad los discapacita. Las principales discapacidades son la discriminación, el ostracismo social, la dependencia económica, la alta tasa de desempleo, los edificios inaccesibles y la institucionalización.	Las personas con discapacidad constituyen una minoría social como las personas de color, quienes son devaluados, estigmatizados, desacreditados y no se les tiene en cuenta. Las personas con discapacidad constituyen un grupo minoritario a quienes se les han negado los derechos civiles, acceso igualitario y protección.
Implicación moral	La sociedad ha fallado a las personas con discapacidad y los ha oprimido mediante barreras que impiden su acceso, integración e inclusión en todas las esferas de la vida, trabajo, educación y ocio.	La sociedad ha devaluado y marginado a las personas con discapacidad hasta conferirles en minoría. Las personas con discapacidad solo habitan la periferia social.
Ejemplo	'Nada sobre nosotros sin nosotros'; 'Derechos civiles, no caridad'.	'Nada sobre nosotros sin nosotros'; 'personas con discapacidad y orgullo'
Origen	Después de la Segunda Guerra Mundial. Las organizaciones de las personas con discapacidad (UPIAS) e intelectuales tales como Paul Hunt, Mike Oliver, Colin Barnes, Jeny Morris.	A principios del siglo XX. El movimiento desaparece hasta 1975 con las protestas de Washington D.C. y San Francisco que demandaban que se firmara el 'Rehabilitation Act' de 1973. Participaron intelectuales con discapacidad tales como Hank Hahn o Jim Charlton, que siguieron el ejemplo de Ervin Goffman y el movimiento de los derechos de los negros.
Objetivos de intervención	Cambio en el sistema político, económico, educacional y social. Aumento de accesibilidad de lugares y servicios. Promoción de un sentido positivo de la discapacidad.	
Beneficios del modelo	Promueve la propia integración de las personas con discapacidad. Se centra en las desventajas de las personas con discapacidad. Sentido de pertenencia e implicación de la comunidad de las personas con discapacidad. Orgullo de la discapacidad. Clara distinción entre barrera social (la cual puede ser eliminada) e impedimento (que no puede eliminarse).	Promueve la propia integración de las personas con discapacidad. Se centra en las desventajas de las personas con discapacidad. Sentido de pertenencia e implicación de la comunidad de las personas con discapacidad. Orgullo de la discapacidad. Conexión con políticas de raza.
Efectos negativos	Sentimiento de impotencia ante la disparidad de la situación política y económica. Necesidad de fuertes habilidades de autodefensa. Falta de conocimiento del efecto de los impedimentos en la vida cotidiana.	Sentimiento de impotencia ante la disparidad de la situación política y económica. Necesidad de fuertes habilidades de autodefensa. Elimina el concepto de impedimento y discapacidad.

Tomado de Pérez & Chhabra, 2019. Traducido al español.

Figura 2.

Simplificación y Ejemplificación sobre los Modelos de la discapacidad

Modelos de la discapacidad			
Son formas de entender la discapacidad. De 3 modelos, explicamos qué ideas suelen tener asociadas, qué acciones conllevan e incluso cómo se refleja esa forma de pensar en la forma de expresarse.			
Modelo	Qué piensa	Qué hace	Qué dice
Prescindencia	La discapacidad es un castigo o una maldición.	Separar o excluir a las personas con discapacidad. Incluso matarles.	"Pobre Tamara, sufre discapacidad".
Médico - rehabilitador	La discapacidad es una enfermedad que hay que curar.	Terapia. Trabajar para que parezcan personas sin discapacidad.	"Tomás es discapacitado intelectual, toma medicación para sus síntomas".
Social y de derechos	Son personas ante todo. Tienen derechos. El entorno discapacita.	Quitar barreras. Fijarse en sus capacidades. Entornos inclusivos.	"Amanda tiene derecho a participar en las actividades que elija".

www.plenanclusion.org

Tomada de Plena Inclusión España (2020).

Por el otro lado existen otros modelos que refieren a la discapacidad, sin embargo, dentro de nuestro trabajo de investigación, únicamente mencionamos tres de ellos inclinando nuestro trabajo hacia una visión social, además consideramos que los modelos planteados anteriormente han impactado socialmente a lo largo de la historia. Los modelos posteriores han sido planteados bajo los cuestionamientos o adiciones de los modelos anteriormente mencionados y que hoy en día siguen vigentes y continúan dando una explicación sobre la discapacidad.

1.1.4 Modelo bio-psico-social:

Este modelo pretende explicar de forma holística la discapacidad pues toma en cuenta tanto el modelo médico como el modelo social, es decir concibe al ser humano de manera multidimensional dando relevancia a diversos aspectos tanto internos como externos que influyen en el estado de bienestar de una persona. (Belloch & Olabarría, 1993 citado en Palleres, Ortiz, Beltrán, 2022). Es el resultado de fundamentaciones biológicas, motivaciones psicológicas y condicionamientos sociales. Así mismo los modelos van orientados a ser confluyentes y complementarios (Saad, 2011).

1.1.5 Modelo universal de la discapacidad:

El modelo universal de la discapacidad de acuerdo con Peña, Calvo y Gómez (2020) plantea la discapacidad como un tema no minoritario ni de responsabilidad de un solo agente con limitantes médicas, sino más bien la discapacidad recae en el interés tanto de las sociedades para dar solución equitativa a cualquier limitación o dificultad que se presente en el ambiente cultural en el que se desarrolla la persona, así como la persona que su condición de vida se basa en algún tipo de dificultad. Hablando de dificultad se comprende como un aspecto no limitante siempre y cuando estén presentes apoyos necesarios por parte del contexto en el que se desenvuelve. Así la OMS como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad proponen una relación bidireccional entre la persona y el entorno además de que destacan en su mayoría la obligatoria oportunidad de accesibilidad que permita ejercer y gozar plenamente de sus derechos.

De acuerdo con Saad (2011) el principio de universalización está sustentado en que las políticas y desarrollo de planes de acción deben de estar pensadas no solo a personas o grupos específicos sino para todas las personas para lograr evitar barreras de discriminación y estigmatización.

Así podemos concebir a todo ser humano como un ser con limitantes y dificultades, un ser humano que no posee un cien por ciento de habilidades, conductas, etc. que le permita enfrentarse a múltiples y cambiantes demandas de la sociedad.

1.1.6 El modelo de la diversidad.

El modelo de la diversidad planteado por Palacios y Romanach (2008) nace del movimiento de vida independiente e intenta conceptualizar a la discapacidad dentro de una definición neutra lejana a conceptos basados en modelos tradicionales médicos o rehabilitatorios o enfocadas a la “capacidad” sino más bien se deriva de la preocupación del diseño sociocultural, el cual el grupo de diversidad funcional no tiene acceso ni participación social pues este modelo se basa en la perfección y obliga a acatar y actuar de acuerdo a las reglas establecidas por la sociedad, lo cual ocasiona la discriminación de aquellas personas que presenten limitaciones que les impida realizar actividades de cualquier índole. Por lo tanto, esta discriminación genera que se formen agrupaciones específicas para luchar y perseguir una ciudadanía plena e igualdad de derechos, además de darse su valor de dignidad por el simple hecho de ser seres humanos. La concepción de hombres y mujeres con diversidad funcional se refiere a:

Hombres y mujeres están llenos de una esencia de la dignidad humana independiente y merecedora de derechos en igualdad y accesibilidad.

Diversidad: se define como diferencia, una diferencia que muestra la diversidad y la semejanza de todo ser humano que le da valor y aporte a la sociedad

Funcional: dentro de este modelo se refiere a la capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos.

En resumen, en este colectivo se define a la diversidad funcional como cuerpos que tienen órganos y que funcionan de distintas maneras, así como ejercen distintas actividades o tareas cotidianas de distinta manera que por alguna de estos dos aspectos anteriores son discriminados.

1.2 La discapacidad intelectual: marco histórico

Si bien creemos que la orientación de nuestro trabajo va guiada hacia un modelo social de la discapacidad, creemos conveniente plasmar lo que ha sido la discapacidad intelectual en específico a lo largo de los años, pues esto nos permitirá abordar la definición actual que se tiene sobre el tema.

1.2.1 Los monstruos de la edad antigua

De acuerdo con Portuondo (2004) el estudio hacia una definición de discapacidad intelectual se da del primer estudio de las enfermedades mentales realizado por el médico griego *Alcmaeon de Crotón* (aproximadamente en el año 500 a.n.e.), al plantear que el órgano del cuerpo donde se captaban las sensaciones, se generaban las ideas y se permitía el conocimiento, era el cerebro. Así partiendo de esta idea Hipócrates, el padre de la medicina (460-377 a.n.e.), definió lo que hoy nombramos discapacidad intelectual como desórdenes mentales los cuales eran consecuencia de enfermedades del cerebro e intentó explicar de forma coherente todas las enfermedades mentales a partir de causas naturales.

Según Valencia (2014) una tendencia marcada en las culturas antiguas como Grecia y Esparta era el constante infanticidio y exterminio de aquellas personas con discapacidad intelectual etiquetándolas con términos como “débiles” o “enfermos” estos eran arrojados en el río Tíber o simplemente eran abandonados hasta morir. La discapacidad era también vista como un castigo por las faltas cometidas.

1.2.2 La influencia de la religión

Posteriormente durante la época medieval la posición frente a la discapacidad durante este periodo era fuertemente influenciada por la Iglesia. Por un lado, se condenaba el infanticidio, mientras que por otro las personas consideradas “deformes”, “anormales” o “defectuosas” eran víctimas de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas. Las personas con discapacidad eran confundidas con los locos, herejes, brujas, delincuentes, vagos y prostitutas. En el siglo XIV los nacidos con discapacidad física, sensorial o mental, tales como sordera, ceguera, parálisis o cuadriplejía, eran confinados en encierros y exhibidos los fines de semana en zoológicos o espectáculos circenses para diversión o bien manipulando la conciencia social para que las familias rectificaran sus pecados cometidos, por considerar que estos “fenómenos” o “monstruos” eran una señal de castigo enviada por Dios (Valencia,2014). Aunque por el otro lado también las personas “normales” a través de la ayuda caritativa hacia las personas con discapacidad intelectual tenían la oportunidad reivindicarse y remendar los pecados cometidos, sin embargo, estos casos no se veían con frecuencia.

1.2.3 Los especiales y retrasados mentales

Entrando hacia el s. XVI y durante la época del renacimiento, la promulgación de una reforma protestante despojo el enfoque supersticioso y dogmático hacia las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, a pesar de este suceso importante el panorama esperanzador para las personas con discapacidad intelectual no era favorecedor pues aún continuaban con la discriminación evidente por aquellas personas con discapacidad como el testimonio presentado en Valencia (2014; p. 11):

El otro elemento fue la reforma protestante que no representó un alivio para las personas con discapacidad. Martín Lutero (1483-1546) y Joan Calvino (1509- 1564) las denunciaban como “habitadas por el demonio”. El primero llegó a ordenar la ejecución de un niño con discapacidad mental. En las ciudades reformadas de Hamburgo y Frankfurt existían las “jaulas de los idiotas”. Los puritanos fundadores de las colonias inglesas en Norteamérica le asignaban el papel de bufón o “tonto del pueblo” a quienes tuvieran discapacidad mental.

Si bien se puede observar hoy en día una evidente discriminación hacia estas personas también por primera vez dentro del s.XVII dio comienzo a una perspectiva médica pues de acuerdo con Sosa (2009) la ciencia estaba enfocada el estudio y categorización de enfermedades “mentales” obteniendo términos para nombrar a la discapacidad intelectual como: imbecilidad mental, amentes, morosis, (que de acuerdo con la Real Academia Española (2022) es un sinónimo del término de lentitud), locura e insania.

Así en los inicios del s. XVIII con la revolución francesa en 1789 bajo los principios de igualdad, libertad y fraternidad entre los hombres y sus ideas humanistas alcanzaron a los enfermos mentales, pues a partir de este momento comenzó a considerárseles como pacientes desde el punto de vista médico y a tratárseles como tales. (Portuondo,2014), llevando la posibilidad de que pudieran ser “normales”.

Recordemos que esta época se caracterizó por el aumento en la producción industrial lo cual según Valencia (2014, p 14):

La industria capitalista dejaba un gran número de personas con discapacidad... estas comenzaron a ser vistas como un problema social y educativo, y progresivamente segregadas en instituciones de todo tipo, tales como los “hospitales generales” franceses, los workhouses (hogares para pobres donde se los obligaba a trabajar), asilos, colonias, escuelas especiales (en 1881 aparece la primera escuela pública para personas con discapacidad mental en Leipzig, y para 1863 había 22 escuelas para sordos en Estados Unidos) o la cárcel (a través de la represión utilizando leyes de vagancia y mendicidad).

La perspectiva de la discapacidad se veía como un tema médico, el surgimiento de servicios psiquiátricos volvió a segregar a este grupo de personas pues no recibían ningún tratamiento médico sino más bien se les internaba y reprimía en los manicomios, la metodología aplicada era cruel e inhumana, tanto del enfermo mental como del reciente denominado retrasado mental (Carrillo,2018). Además, la época dio inicio al surgimiento de escuelas “especiales” que en el s. XIX se hicieron más evidentes dando paso formalmente en el s. XX a la concepción de discapacidad como una forma médica y rehabilitadora.

A finales del s. XIX e inicios del s. XX la concepción de discapacidad intelectual se tornó hacia un modelo rehabilitatorio. De acuerdo con Sosa (2009) el sujeto de rehabilitación era considerado objeto de las ciencias, esto debido al auge de la época industrial que debido al trabajo peligroso generó un aumento en el grupo de personas con discapacidad. Para la discapacidad intelectual se pensaba que el sujeto era el problema en su falta de destrezas lo que dificultaba su desarrollo, por esto la solución propuesta fue la búsqueda de intervención profesional de todos los especialistas como médicos, trabajadores sociales, psicólogos, fisioterapias etc., determinando una relación entre médico-paciente, en donde el paciente contaba con el derecho de corregir el “déficit” presentado basado en la medición de estándares antagónicos como lo eran apto-no apto, útil-no útil.

Uno de los sucesos importantes a destacar durante el final s. XIX es el surgimiento de la AARM (Asociación Americana de Retraso Mental) ahora mejor conocida como AAIDD, se consideró en esta época como la principal organización profesional para personas con discapacidades cognitivas significativas o intelectuales en los Estados Unidos. Esta institución proporcionó una nueva y más amplia definición sobre la discapacidad intelectual (Vargas,2018) remarcando la noción médica, normal y de enfermedad de la época, nombrando a la discapacidad por primera vez como retraso mental que posteriormente se convertiría en deficiencia o subnormalidad mental. De acuerdo a autores frecuentemente citados en la literatura con la temática que estamos abordando como Wehmeyer,M; Buntinx,W; Yves Lachapelle, Ruth A. Luckasson, Robert L. Schalock y Miguel Ángel Verdugo, con Sharon Borthwick-Duffy, Valerie Bradley, Ellis M. Craig, David L. Coulter, Sharon C. Gómez, Alya Reeve, Karrie A. Shogren, Martha E. Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson y Mark H. Yeage (2008) la palabra retraso mental inicialmente no era para referirse a la persona y su funcionamiento sino más bien en un estudio elaborado por Leonard que llevaba como título: ‘Laggards in our schools: a study of retardation and elimination in city school systems’ (‘Rezagados en nuestras escuelas: un estudio de retraso y eliminación en los sistemas escolares urbanos) el término era utilizado como aquellas personas que abandonaban o no pasaban cursos en los centros escolares simplemente por el paso del curso y no dependiente a una “debilidad mental”. Sin embargo, conforme el tiempo fue transcurriendo la palabra retraso mental dio significado a la

lentitud del funcionamiento de una persona. Tener “retraso mental” significaba tener una deficiencia y el lugar en el que se encontraba esa deficiencia era la mente. Así mismo la lentitud mental que constituía la naturaleza de la discapacidad fue, gracias a los esfuerzos de Goddard y otros, diagnosticada finalmente como una discrepancia entre la edad cronológica (EC) y la edad mental. Al final, la lentitud mental se infería a partir de la discrepancia entre EC y EM. Para ser etiquetado como deficiente mental, subnormal mental o retrasado mental, uno tenía que mostrar evidencia de desarrollo mental lento o retrasado mediante esa discrepancia ECEM (Wheymer et.al, 2008).

Así Díaz Barriga, Saad y Heredia (2020 cit. López, 2022) reflexionan y contextualizan la época destacando la gran influencia de la psicometría y de la concepción y evaluación de la inteligencia.

Esta época legitimó en gran medida las prácticas de segregación, etiquetamiento, exclusión y desacreditación de diversos colectivos con discapacidad sensorial, física, intelectual o mental. Los aportes de la psicopatología, la psicometría y la teoría de los test de inteligencia se sumaron al criterio médico-psiquiátrico. La psicología abocada al estudio de lo que en su momento se denominó retardo o debilidad mental giró en torno a un constructo psicométrico y estadístico de la inteligencia, bastante elusivo y reiteradamente cuestionado, que se sustentaba en la presencia de un déficit en ciertas habilidades cognitivas y de adaptación que se desviaron significativamente de la media poblacional (p. 58).

La noción de discapacidad intelectual se mantuvo hasta mediados del s. XX derivada de la tendencia a la utilización de pruebas psicométricas basados en mediciones exactas y antagónicas como la de Alfred Binet que tenían la intención de medir la “razón” de cada individuo y así identificar a sujetos que pudieran seguir con una escolaridad ordinaria o bien especial creando así ambientes de discriminación y exclusión (1905 citado en Fernández, 2013).

Ante estos panoramas la anormalidad como lo menciona Del Cura (2012) era el término mejor empleado para la etiquetación de personas con discapacidad intelectual que se caracterizaba por presentar defectos o irregularidades que afectaban a la inteligencia a los sentidos o a los sentimientos dando.

Todos los conceptos anteriormente mencionados eran la base para el desarrollo de escuelas “especiales”. En nuestro país de acuerdo a Trujillo (2014) el acceso a una educación para aquellas personas que presentaban alguna limitación psicológica tuvieron una suerte distinta a comparación de aquellas discapacidades físicas, pues los avances en esa área vinieron con el siglo XX cuando se establecieron los primeros centros de atención a niños con deficiencia mental si bien los primeros intentos por establecer escuelas de educación especial ocurrieron en la capital del país, lo cierto es que representaba una alternativa educativa hacia un sector de la población relativamente pequeño, pues basta recordar que durante las primeras décadas del siglo XX los porcentajes de analfabetismo en la población general eran muy altos. Si los gobiernos en turno no eran capaces de brindar la educación elemental a la población regular, mucho menos iban a estar en condiciones de generar alternativas de atención a grupos minoritarios con necesidades especiales. Fue hasta 1934 cuando ocurrió la primera reforma constitucional al artículo 3°, durante el gobierno del general Lázaro

Cárdenas, pero no se incluyeron aspectos concernientes a la educación especial. La educación especial apareció hasta 1939, cuando se expidió la Ley Orgánica de Educación, que fue publicada al año siguiente en el Diario Oficial de la Federación. Aunque la referencia fue muy escueta, resulta relevante que para entonces ya se considerara en su artículo 35 que las instituciones del Sistema Educativo Nacional comprenderían además de la educación primaria, secundaria, vocacional o de bachilleres, normal, técnica y profesional, para postgraduados, institutos de investigación y educación extraescolar las escuelas de preparación especial (Trujillo,2014).

Para los años 40s la educación era enfocada bajo un aspecto clínico caracterizado por catalogar a la diferencia no como una necesidad educativa especial sino como una condición biológica que ameritaba tratamiento médico, por lo cual la escuela solamente se encargaba de brindar las herramientas básicas para lograr la reinserción del estudiante en la sociedad. Como se puede observar desde principios del s.-XX hasta mediados del mismo la tendencia rehabilitadora era la línea rectora para el estudio y educación de las personas con discapacidad intelectual tanto en nuestro país como a nivel mundial. No teniendo un avance importante durante los años 50s, 60s sino hasta los 70s cuando un nuevo movimiento surge para llegar a cambiar la concepción de la discapacidad. Fue hasta los años 70s que las personas con discapacidad decidieron protestar contra las barreras sociales, desencadenando un movimiento mundial que hoy en día es un modelo social de la discapacidad el cual profundizamos anteriormente. De acuerdo con Palacios (2008) las orientaciones por las cuales se protestaba eran hacia las barreras sociales y ambientales como la inaccesibilidad a medios de transporte o edificios, la discriminación y exclusión constante, y los estereotipos culturales marcados hacia este grupo de personas, así como mejorar la calidad de vida de las personas y el derecho a una vida independiente. A partir de este movimiento la concepción de la discapacidad intelectual cambió de perspectiva, basada en un modelo social. El comité de la AAIDD sustituyó el término retraso mental por el término discapacidad intelectual porque este último reflejaba una forma más precisa el constructo subyacente que actualmente se utiliza para expresar lo que entendemos por discapacidad (Wehmeyer, M et.al ,2008)

1.2.4 La (dis)capacidad intelectual en la actualidad.

“Hoy concebimos en el mundo técnico, científico y del pensamiento social que las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo son ciudadanos de pleno derecho y que su vida está (debe estar) en la comunidad. Desde una perspectiva ética hablamos de personas completas con toda su dignidad” (Lacasta,2014, p). Con esta frase me gustaría iniciar este apartado pues a lo largo de la historia la perspectiva acerca de la discapacidad intelectual ha ido cambiado conforme al contexto, lo cual es una razón más para convencernos de que la sociedad y la cultura influye y orienta los pensamientos de la sociedad.

Actualmente la discapacidad intelectual (DI) se enmarca en la noción general de discapacidad, que desde una perspectiva social o desde un modelo ecológico y contextual, la discapacidad no es un rasgo de la persona sino más bien se basa en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo & Schalock,2010). Así mismo Plena Inclusión (2021) define la discapacidad intelectual como una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares. La discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Por tanto, depende tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos

que tiene alrededor. Si logramos un entorno más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades, y por ello, su discapacidad parecerá menor. La discapacidad intelectual generalmente es permanente, es decir, para toda la vida, y tiene un impacto importante en la vida de la persona y de su familia.

Es importante señalar que:

- La discapacidad intelectual no es una enfermedad.
- Las personas con discapacidad intelectual son ciudadanos merecedores de derechos como el resto.
- Cada una de estas personas tienen capacidades, gustos, sueños y necesidades particulares. Como cualquiera de nosotros.
- Todas las personas con discapacidad intelectual tienen posibilidad de progresar si le damos los apoyos adecuados.

Así mismo de acuerdo con Verdugo y Schalock (2010) el término preferido es el de discapacidad intelectual pues si bien anteriormente se le conocía como retraso mental, se le da preferencia al primer concepto porque:

- Evidencia el constructo socio-ecológico de discapacidad
- Se alinea mejor con las prácticas profesionales actuales que se centran en conductas funcionales y factores contextuales
- Proporciona una base lógica para proporcionar apoyos individualizados debido a que se basa en un marco de referencia ecológica-social
- Es menos ofensivo

Por otro lado, Echeita, Martín y Simón (2016, citado en López, 2018) mencionan que la discapacidad no se puede entender como un rasgo personal, sino que es una función, el producto de la interacción de factores personales, derivados del estado de salud, y los factores del contexto. La discapacidad hace referencia a esta interacción entre los déficits sensoriales, motores, cognitivos, o de cualquier otro tipo, de una persona respecto al desarrollo considerado “normotípico”, al interactuar con las condiciones y factores de la sociedad que dentro de esta interacción su funcionamiento se puede ver limitado en sus actividades cotidianas y en la participación en diferentes ramas sociales (cultural, político y laboral). Dado que la discapacidad pone el énfasis en esta interacción, dichas limitaciones o restricciones podrían reducirse, e incluso desaparecer si las actitudes de la población hacia la diversidad fueran positivas y si aquellos factores sociales, como los espacios, servicios y los productos fueran accesibles y utilizables por cualquier persona para nombrar de una manera más positiva a las personas con discapacidad.

Así mismo Echeita et.al (2016, citado en López, 2018) menciona la importancia de los términos, pues como sabemos cada concepto orienta el pensamiento. Por esto mismo estos autores proponen un término sin exclusiones. Así desarrollan el término de: ~~(dis)~~capacidad. La razón por la cual la palabra está escrita de esta forma es debido a que se cree que es una solución de compromiso, primero porque llama la atención sobre la importancia de quitar ese prefijo negativo ~~(dis)~~, que tanto condiciona las expectativas y actitudes de las personas que se consideran a sí mismas sin

discapacidad. Segundo para tratar de resaltar lo importante, es decir que son personas con capacidades y funcionamientos diversos, pero tan valiosas y dignas de consideración y reconocimiento como cualquier otra.

Para comprender mejor la definición Verdugo y Schalock (2010) comentan que es importante mirar desde tres distintos conceptos que permiten un mejor entendimiento sobre la DI, y que han ayudado a la definición actual de (dis)capacidad intelectual. Estos conceptos son:

1. Explicación multifactorial de la etiología de la discapacidad intelectual: se refiere a la comprensión de la discapacidad desde diferentes modelos como los son el biomédico, social, educativo y social.

2. Definición operativa contra definición constitutiva: La operación operativa se refiere a establecer los límites del término y separa lo que está incluido dentro del mismo de lo que está fuera. Así desde una definición operativa se concibe a la discapacidad intelectual de acuerdo con la 12va edición Discapacidad Intelectual: Definición, Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyos de la AAIDD (Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) (Plena Inclusión 2021) como: limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esa discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, el cual se define operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años. Ante esta definición se podrá percibir como una definición reduccionista basada en la estadística o de evaluaciones que llevan a la etiquetación a través del diagnóstico que, aunque existen premisas que pretenden una correcta aplicación de esta definición es inevitable por la naturaleza de esta misma evitar términos operativos y exactos.

Sin embargo, un punto de comparación y del cual nos basaremos es desde la definición constitutiva pues tiene un enfoque ecológico en la cual hace mención de que para comprender mejor a la DI debe de tomarse en cuenta no solo la noción individual sino la noción en relación con nociones relacionadas y, por lo tanto, ayuda a comprender mejor los fundamentos teóricos de la noción de DI pues permite entender la DI desde el siguiente aspecto establecido el cual es: el modelo socio-ecológico.

3. Modelo socio-ecológico.

Este mismo explica la DI como la expresión de limitaciones en el funcionamiento humano individual pero dentro de un contexto social en donde las limitaciones son vistas como limitaciones orgánicas y/o sociales reflejando así una restricción en el funcionamiento personal como en el desempeño de roles sociales. Basado en este modelo nos permite entender la DI como una interacción continua y complementaria entre la persona y el ambiente, así como evita la centralización de la defectología y centralizándose en el rol de apoyos individualizados para la mejora de un buen funcionamiento humano. La AAIDD (2011) basada en este modelo establece sistemas multidimensionales los cuales surgen como una opción para la mejor comprensión y la clasificación de las personas con discapacidad intelectual desde un enfoque más amplio y menos reduccionista ni centralista. Esta asociación cuestiona constantemente la forma en que se debería “clasificar” a las personas con discapacidad intelectual, una “clasificación” que abarque todas las relaciones ecológicas e integrales del ser humano para la determinación de esto mismo esta misma propone sistemas de clasificación multidimensional conformado por un modelo del funcionamiento humano, el cual es definido como todas las actividades vitales de un individuo en donde abarca estructuras y funciones corporales, actividades personales y de participación (AAIDD, 2002). Este modelo indica que existen cinco dimensiones (habilidad intelectual, conductas adaptativas, salud, participación y contexto), las cuales todo ser humano debe de tener presentes para un funcionamiento efectivo y exitoso en la sociedad, por lo que, sin el desarrollo suficiente, este mismo tendría limitaciones

o “discapacidades” para funcionar e incluirse dentro de una sociedad. A continuación, se describen las cinco dimensiones establecidas por la AAIDD (2010):

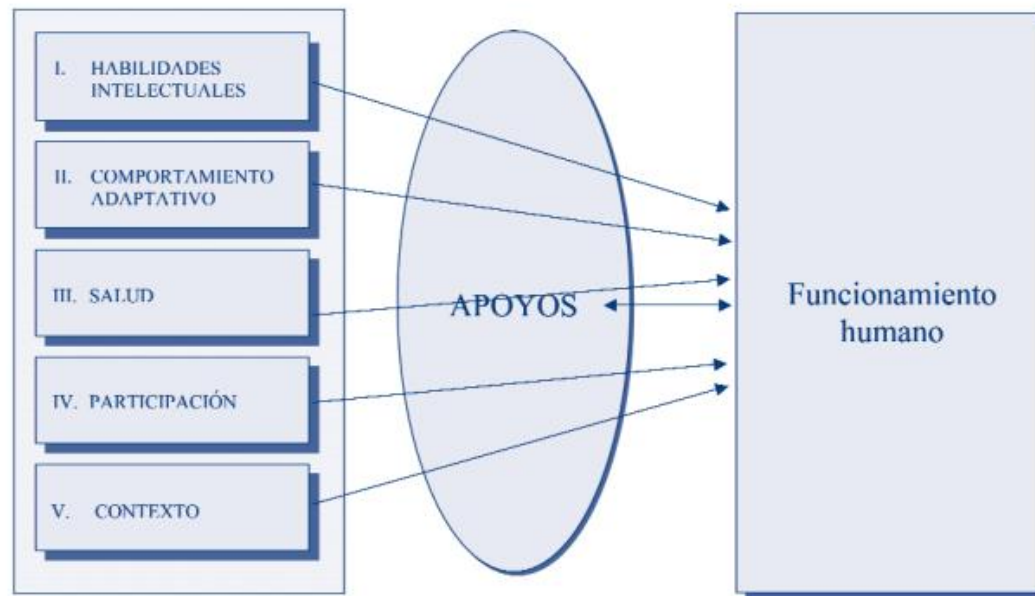
- *Habilidades intelectuales*: capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia
- *Conducta adaptativa*: el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana.
- *Salud*: un estado de completo bienestar físico, mental y social. Dentro de esta categoría se podría aplicar los factores etiológicos antes mencionados de la discapacidad. A pesar de que se toman en cuenta es solo un aspecto para considerar, mas no un factor único y determinante.
- *Participación*: el desempeño de la persona en actividades reales en ámbitos de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad; la participación se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales.
- *Contexto*: las condiciones interrelacionadas en las que viven las personas su vida cotidiana; el contexto incluye factores ambientales (por ejemplo, físico, social, actitudinal) y personales (por ejemplo, motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida) que representan el ambiente completo de la vida de un individuo.

Además de estas cinco dimensiones otro factor esencial para el funcionamiento humano es el sistema de apoyos que de acuerdo con Verdugo y Schalock (2010):

Son los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual. Un sistema de apoyos es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos. Ejemplos de ello son los sistemas organizativos, incentivos, apoyos cognitivos, instrumentos, ambiente físico, habilidades/conocimiento y habilidad inherente (p.17).

Figura 3

Modelo multidimensional del funcionamiento humano



Tomada de Verdugo & Schalock, (2010 p.17)

Entonces teniendo en cuenta que el desarrollo debe de ser visto desde una perspectiva multidisciplinar los sistemas multidimensionales no se orientan hacia la clasificación de diagnóstico o interpretaciones médicas sino más bien permiten:

1. Agrupar prestaciones o financiación basado en alguna combinación y medida de los niveles de necesidades de apoyo evaluados, nivel de conducta adaptativa, estatus de salud y factores contextuales como el tipo de vivienda y localización geográfica.
2. El acceso a servicios y apoyos individualizados basados en el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo evaluadas en las cinco dimensiones del funcionamiento humano (funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto).

En cuanto al campo de la educación:

1. Comprender las implicaciones de un modelo multidimensional del funcionamiento humano.
2. Saber alinear/utilizar de manera eficiente las funciones clínicas.
3. Conceptualizar y proporcionar un “sistema de apoyos”
4. Definir los resultados personales, docentes y familiares que deben proporcionar las bases empíricas resultados de las políticas públicas

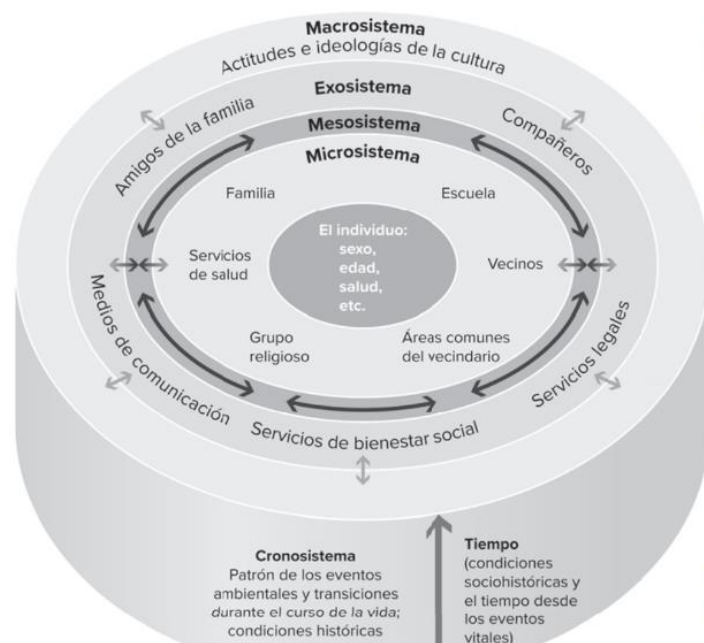
Este panorama sociocultural de la discapacidad a través de la historia no solo muestra la evolución y las tendencias predominantes del concepto en cada una de sus épocas descritas, sino que da pauta al debate y a la reflexión sobre ¿qué idea debemos de tener acerca de la discapacidad? Y es que a pesar de que cada modelo de la discapacidad es un conjunto de características diferentes, cada modelo de la discapacidad no significa dualidad u oposición, sino es importante rescatar en cada uno de ellos elementos asertivos que permitan la mejora del ser humano. Por lo tanto y para lograr la mejora bajo perspectiva propia debemos de entender que hablar de discapacidad es hablar de responsabilidades, es decir debe existir una responsabilidad individual y una conciencia y conocimiento sobre las sintomatologías clínicas derivadas de un diagnóstico pertinente como nos hace ver el modelo médico-rehabilitatorio pero no con el objetivo de determinar la funcionalidad o la incapacidad, de resaltar el déficit o de establecer diferencias y etiquetas. Así mismo no solo debe de existir la responsabilidad individual, sino que también debe de existir una

responsabilidad social pues Vygotsky (1930, citado en Delval, 1994) hace énfasis en la indisolución de la sociedad en el desarrollo de cualquier individuo planteando la zona de desarrollo próximo como aquel apoyo, cooperación e intercambio social para el desarrollo y evolución de funciones como: el pensamiento, la memoria, el razonamiento, la solución de problemas. Así mismo para Bronfenbrenner (1987, citado en Gifre & Guitara, 2012) el desarrollo humano consta de “cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él”, es decir que los aprendizajes o desarrollo que va teniendo el ser humano se basan en las experiencias, interpretaciones, percepciones de las situaciones culturales y ambientales de las cuales va viviendo día a día, lo que hace que vaya actuando de manera diferente y cada vez más compleja creando así una concepción amplia, diferenciada y válida de su medio ambiente. Y para llegar a la complejidad es necesario una convivencia directa e indirecta por esto mismo, establece un conjunto de sistemas que clarifican las diversas formas de intervención dentro de la comunidad, las cuales son:

- **Microsistema:** Es un nivel del entorno inmediato el cual incluye a la persona en desarrollo y las relaciones directas como familiares o relaciones próximas.
- **Mesosistema:** Es la relación bidireccional de dos o más microsistemas. Estas interacciones deben de formar parte de los entornos de donde la persona en desarrollo actúa o participa activamente. Por ejemplo: Escuela, Amigos, Familia, Vecindario.
- **Exosistema:** Este sistema se caracteriza por la relación entre uno o más entornos que no incluyen la participación de la persona pero que pueden afectar a su desarrollo. Por ejemplo: Medios de comunicación, servicios sociales, iglesia, familia extendida
- **Macrosistema:** Es el conjunto de los sistemas anteriores, estos se ven moldeados por la cultura, los valores sociales y las ideologías, economía de un país.

Figura 4

Modelo ecológico de Bronfenbrenner



Tomada de Santrock, (2020)

Por lo tanto, podemos inferir que el desarrollo humano es un proceso indeterminado, efímero que se va conformando desde la influencia de contextos significativos comunitarios y que probablemente sean estos una pauta para la autodeterminación, el sentido de pertenencia, las formas de

convivencia etc. Entonces partiendo de este supuesto de ser seres sociales, aquellas personas en condición de discapacidad requieren también para su desarrollo el contacto y la convivencia con su comunidad, crear una simbiosis entre individuo-comunidad que les permita una calidad de vida favorable de acuerdo a sus condiciones, por esto mismo el modelo social y el modelo del funcionamiento humano son modelos que además de estar tomando fuerza en la actualidad, retoman una visión ecológica, holística, sociocultural y enfocada en la funcionalidad basada en apoyos desde apoyos macrosistémicos hasta microsistémicos, que permite una intervención integral y de calidad y que por ende puede ser una vía favorable para su inclusión pues la mirada de intervención ya no solo recae en aquél que presenta una sintomatología clínica, sino también en todos los agentes pertenecientes a su contexto comunitario. Por esto mismo en este trabajo de investigación tomaremos como guía orientadora una visión social y ecológica que permita comprender la discapacidad como una simbiosis entre el individuo y sociedad.

Capítulo II: Educación inclusiva

Introducción al capítulo.

A lo largo del capítulo anterior observamos desde un contexto histórico las diversas concepciones por la cuales el término de discapacidad intelectual se ha entendido y que sin duda alguna cada definición ha influido en diversos ámbitos socioculturales, uno de ellos y de importancia es la educación hacia esta población, creo pertinente abordar el tema de cómo se ha concebido desde el ámbito educativo a la discapacidad intelectual con el fin de trazar un camino óptimo que permita en la actualidad propiciar a una educación justa y digna: una educación inclusiva.

Hoy en nuestro día a día se habla acerca de promover ambientes inclusivos que permitan respetar la diversidad de la humanidad. Sin embargo, es importante estudiar aquel nuevo concepto emergente en nuestra sociedad a partir de una comparación breve de diferentes procesos de formación social que siguen vigentes en nuestra sociedad para comprender las diferencias y semejanzas entre estos mismos y comprender con mayor claridad el concepto de inclusión, sobre todo en nuestro ámbito de interés, el cual va enfocado hacia la educación.

Una vez entendiendo cada proceso de formación y construcción social nos enfocaremos en el estudio específico de los procesos de integración e inclusión escolar que desde un primer momento parecerían dos palabras sinónimas, pero que la literatura ha mostrado diferencias significativas, por lo tanto, analizaremos con detenimiento estas diferencias a través de sus características y supuestos de aquellas escuelas que se hacen llamar “integradoras” y aquellas que son “inclusivas” dándole mayor relevancia a aquellas escuelas inclusivas pues estas están sustentadas bajo una ideología ecológica, social, mostrando a su vez prácticas docentes que facilitan la promoción de ambientes inclusivos. No solo se trata de un escrito mostrando teorías y tendencias, sino también un punto relevante es llevarlo a la práctica, por lo tanto, se muestran algunos proyectos, programas ya aplicados a un campo de la educación que muestran las características y prácticas previamente vistas que permiten la inclusión de la diversidad.

Finalmente, pero no menos importante, como todo en la vida, existen factores u obstáculos que impiden la participación, el aprendizaje y la presencia de cualquier ser humano con derecho a su educación. Estas son mejor conocidas como barreras para el aprendizaje y la enseñanza, dentro de este mismo apartado se pretende exponer cómo se han clasificado desde diversos puntos de vista de diferentes autores estas barreras, así como cuáles son estas que limitan el acceso a la educación y a la enseñanza, así mismo se encontrarán relatos y testimonios de alumnos y docentes en donde se exponen diversos obstáculos en su día a día para la educación.

2.1 Excluir, Segregar, ¿Integrar o Incluir?

Durante los últimos años derivado de movimientos sociales que luchan por el derecho, la visibilidad, y la oportunidad de participación para la calidad de vida de grupos vulnerables o invisibilizados (mencionados con anterioridad en el capítulo I) que han abierto las puertas al estudio de la inclusión. Hablar de inclusión nos lleva a reflexionar sobre los procesos que han precedido a esta misma, pues sin ellos el punto de comparación o de mejora no podría estar claro como hoy en día ha salido a la luz y que sin embargo en distintos contextos sociales aun estos conceptos de los cuáles abordaremos persisten siendo tendencias en nuestro caso en los ámbitos educativos de los cuales nos enfocaremos en este siguiente apartado.

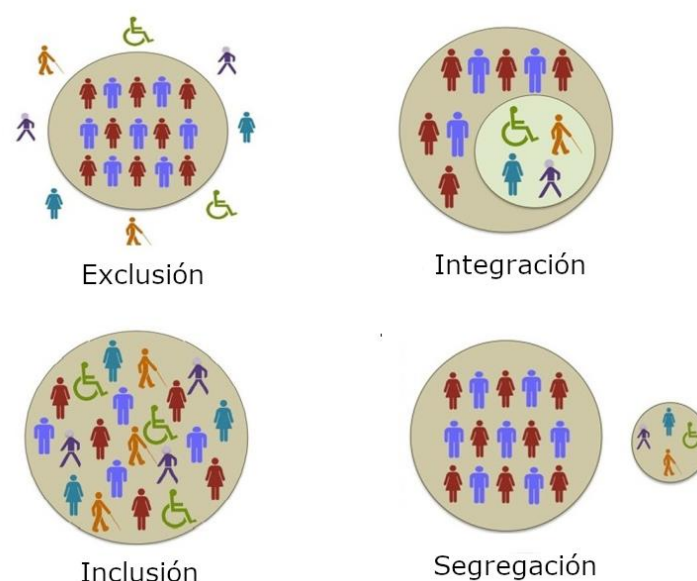
Hoy en día usamos comúnmente la palabra inclusión, inclusión social, inclusión educativa, inclusión laboral, podemos observar cómo los centros escolares se hacen llamar inclusivos al aceptar al alumnado con capacidades diversas y sobresalientes en las famosas aulas regulares, sin

embargo nos lleva a cuestionarnos que es realmente la inclusión acaso es únicamente dar el acceso al colegio a grupos vulnerables como por ejemplo personas en condición de discapacidad ,esto ¿transforma a los colegios en entidades inclusivas? La inclusión va más allá del acceso a los centros escolares, existen diversos desafíos sociales en la comunidad que repercuten directamente en el favorecimiento o no de la inclusión educativa de los cuales hoy en día debemos de enfrentarlos para así ser creadores de ambientes inclusivos. Cabe mencionar que la inclusión suele ser confundida con conceptos como integración o segregación por lo que a continuación se establecerán un par de conceptos y ejemplos que logren clarificar y tener un mejor entendimiento de cada uno de los conceptos mencionados con anterioridad.

Plena Inclusión (s.f) proporciona 4 conceptos distintos que permiten observar la diferenciación entre: la exclusión, la integración, la segregación y nuestro punto de interés la inclusión. La figura 5 ayuda a la comprensión de cada uno de los conceptos.

Figura 5

Exclusión, Integración, Segregación e Inclusión



Tomada de <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/que-diferencia-hay-entre-inclusion-e-integracion/>

La exclusión hace referencia a la nula participación dentro de la sociedad que de acuerdo con Echeita y Sandoval (2002) se refiere a problemas relacionados con pobreza, de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo, así como la intolerancia de orígenes étnicos, culturales, religiosos. La ejemplificación sobre este tipo de situaciones es la falta de oportunidad que brindan los colegios ya que niegan el acceso a niños, niñas con discapacidad. Así la segregación se refiere a la categorización y diferenciación de dos grupos los cuales se refiere a las personas con discapacidad y las personas sin discapacidad. El ejemplo ilustrativo son las famosas escuelas regulares contra las escuelas especiales, pues los primeros los servicios brindados van orientados a la atención de niños “normales” mientras que el segundo se caracteriza por ser colegios especializados a la atención específica de personas con discapacidad o la atención de algún otro grupo vulnerable. Por otro lado, de acuerdo con la imagen presentada la integración se refiere a un proceso en donde aquellos grupos vulnerables puedan entrar dentro de la norma a través de la rehabilitación y recuperación que les permita acoplarse a las actividades de los demás. Un ejemplo de ello son Colegios a los que van todos los niños, pero hay una

clase solo para niñas y niños con discapacidad o bien empresas en las que trabajan personas con y sin discapacidad, pero las personas con discapacidad solo pueden hacer un tipo de trabajo o están en una zona separadas.

Y es así como llegamos al proceso de inclusión, la inclusión en términos muy breves (ya que se estudiará a profundidad posteriormente) de acuerdo con la imagen se refiere a un proceso en donde no existen diferenciaciones entre grupos, sino más bien es la mezcla entre toda la diversidad en donde se participa en igualdad de oportunidades. Algunos ejemplos que muestra la inclusión de acuerdo con Plena Inclusión (s.f) son:

- Colegios en los que las niñas y los niños aprenden en la misma clase sin importar su discapacidad.
- Cada estudiante recibe el apoyo que necesita.
- Trabajos en los que hay personas con y sin discapacidad.
- Cada persona aporta sus talentos y recibe los apoyos que necesita.

Darnos una primera pequeña aproximación nos hace reflexionar acerca de la importancia que el lenguaje y los conceptos tienen, pues estos como vimos con anterioridad en ocasiones suelen confundirse como sinónimos cuando claramente se observan notablemente diferencias entre estos cuatro elementos y que como bien lo ha mencionado Miguel Ángel Verdugo (2022), el lenguaje orienta prácticas y pensamientos.

2.2 Educación Inclusiva: ¿Y de qué hablamos?

Uno de los primeras definiciones acerca del término escuela inclusiva fue establecido por la UNESCO la cual a través de la Convención de Salamanca en 1994 definió a la escuelas inclusivas como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos (especialmente a aquellos en condición de discapacidad) a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades así como de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Esto implicaba cambios y modificaciones en los enfoques, las estructura y las estrategias que permitiera visualizar una educación incluyente (Pérez,2018). Así esta definición estableció un principio fundamental el cual se basaba en la “educación para todos” lo cual dio paso por primera vez al reconocimiento de la diversidad de todas las personas refiriéndose a que todos los niños debían aprender juntos, siempre que fuera posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias dando paso a la creación de escuelas integradoras. Sin embargo, Ainscow (2015) así como otros autores especialistas consideran que la escuela integradora es un factor segregador y exclusivo. Es por esta razón por la cual se estudiará a profundidad las similitudes/ relaciones o bien las diferencias que existen entre las escuelas integradoras, así como las escuelas inclusivas para crear un criterio de propio sobre las ventajas, desventajas y necesidades de formar escuelas inclusivas más que escuelas integradoras.

2.2.1 Escuelas inclusivas vs. Escuelas integradoras

¿A caso las escuelas inclusivas e integradoras son los mismo? ¿Existen diferencias? Estas dos preguntas seguramente, así como a lo largo de mi trayectoria escolar me las hacia frecuentemente pues se me dificultaba comprender su similitud o diferencia, varios autores han puesto en duda sus términos y sus características de cada una de ella, cuestionando conceptos y características de ambos términos que permiten una mejor comprensión de lo que ahora se intenta llamar escuela inclusiva.

2.2.1.1 Escuelas integradoras

A mediados del s. XX se estableció un término en la educación mejor conocido como integración escolar con la finalidad de conseguir que unos pocos alumnos que estaban fuera de los centros ordinarios se prepararan para estar dentro, se refieren a los mejor conocidos como alumnos con N.E.E (necesidades educativas especiales), que de acuerdo a la UNESCO en la Declaración de Salamanca se consideraban como aquellos niños y jóvenes cuyas necesidades se derivaban de su capacidad o dificultad para aprender (López-Vélez, 2018). Hoy en día el término N.E.E se intenta cambiar por BAP (Barreras del Aprendizaje y la Participación (BAP), que más adelante entraremos a profundidad. Sin embargo, la perspectiva de integración escolar ha causado segregación y exclusión ya que se considera individualista, esencialista debido a que la creencia predominante es que el déficit o los problemas de aprendizaje pertenecen al ámbito individual, independientes de un contexto social lo cual hace que la labor docente se dirija a identificar y proveer los servicios que cubran las “necesidades” que tienen determinadas categorías de dificultad. Así desde esta concepción se crean servicios y ayudas homogéneas de alumnos con similares dificultades y con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de especialización (Echeita, 2002). Se ha considerado esta perspectiva como una integración débil ya que su objetivo o fin es que un alumnado se “asimile o se acomode” a los patrones culturales de normalidad o como bien dice Echeita (2013) se intenta entrar, pero sin hacer ruido.

Esto mismo se ve reflejado en los supuestos emitidos por la UNESCO (1993) acerca de las escuelas integradoras los cuales se mencionan a continuación.

Las escuelas integradoras:

- *Identifican a un grupo de niños especiales.* Las dificultades se determinan de acuerdo con las características individuales de cada alumno y son aquellas las responsables de la inhibición de su progreso por esto mismo las escuelas integradoras dividen a su población escolar en dos grupos, uno de ellos se compone como especiales, insertándolos en colegios especializados ofreciéndoles una enseñanza suplementaria, dentro de una clase especial o correctiva.

- *Los alumnos requieren de enseñanza especial.* Las escuelas integradoras juegan un papel de todo o nada, es decir o se clasifica como niño especial y se forma un grupo con alumnos similares a sus dificultades y así proporcionarle clases especializadas o simplemente se inserta en un aula regular sin consideraciones especiales. El alumno además tendrá un trato especial y una mayor cantidad de herramientas para su aprendizaje de acuerdo con la cantidad de recursos adicionales que se le proporcione.

Debido a que el aprendizaje se da en su mayoría a través de la especialización el docente de aula regular o encargado de su alumno dentro del centro educativo únicamente ejecutará el rol de facilitador y delimitará sus funciones como docente lo cual genera cierta exclusión hacia el profesor o profesora.

- *Es mejor que los niños con problemas similares reciban la enseñanza juntos.* Las clases o grupos se componen de niños que supuestamente tienen problemas de aprendizaje similar con la finalidad de brindarles un mejor tratamiento posible a través de profesores especializados, capacitados y habilitados para atender aquellas dificultades.

- *Los otros niños son “normales” y disfrutan de las formas de escolarización existente.* Finalmente, pero no menos importante este supuesto continúa haciendo referencia a la división entre un currículo “normal” y uno “especial” que a su vez funge como indicador

hacia los docentes para delimitar sus funciones ante cierto tipo de alumno, es decir que se carece de motivación para ocuparse de los niños “especiales” por pensar que se trata de un trabajo para los expertos.

Desde lo anterior las escuelas integradas son vistas desde un enfoque clínico predominante que conlleva al surgimiento de etiquetas y diferencias basadas en rasgos y características teóricas, imprecisas y radicales que determinan lo que es “normal” y lo que es “anormal”. Ainscow & Booth (2015) menciona que la idea de que las dificultades educativas pueden ser resueltas etiquetando a los estudiantes de esta forma y después llevando a cabo una intervención individual, tiene considerables limitaciones. Etiquetar a los estudiantes como que tienen “necesidades educativas especiales” nos puede llevar a tener unas expectativas bajas sobre ellos. Por otra parte, cuando categorizamos a los estudiantes como “talentosos o superdotados”, esta decisión puede convertirse en parte de la creación de una jerarquía de valoración de los estudiantes; “por debajo de lo normal”, “normal”, y “por encima de lo normal”. Ante esto se puede observar que, aunque el objetivo de las escuelas integradoras es promover la educación a poblaciones vulnerables, lo cierto es que irónicamente se pueden seguir observando procesos de exclusión desde diferentes puntos. El primero es que la decisión de acceso a la escuela se basa en que el individuo debe de cumplir con el rubro de características clínicas para ingresar y favorecer un desarrollo, pero en caso de no ser así esta decisión se torna en la negación al acceso escolar o en un mejor caso al cuidado y estancia del niño o niña. Ahora bien, si se acepta su acceso al centro escolar la planificación de su enseñanza se basa directamente en etiquetas determinantes como “especiales” “deficientes” “pocas capacidades” lo que orienta a prácticas más que funcionales y formativas, hacia prácticas asistencialistas y técnicas que no desafían la capacidad de pensamientos y de acciones de sus alumnos, cayendo en una sobreprotección y en una idea de cuidado al enfermo lo que ocasiona que la participación del alumnado se vea reducida.

Las escuelas integrales vistas desde un enfoque social y desde la definición adoptada de desarrollo humano no toman en cuenta el contexto sociocultural real que el individuo en condición de discapacidad vive en su cotidianidad sino que únicamente estos mismo centros escolares crean y adaptan un espacio de acuerdo con las similitudes médicas de los alumnos omitiendo a otros agentes educativos (padres de familia, docentes) con la intención de que estos mismos lleguen a ser “normales” creando soluciones inmediatas basadas en una educación suplementaria, de forma intensiva, poco situada y carente de significado para el estudiante.

Por lo que para Ainscow & Booth (2015) entender las “deficiencias” o “la discapacidad” de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas, nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales.

En resumen, Pérez (2018) establece algunas características breves que describen de forma general lo anteriormente mencionado

- Centrada en el diagnóstico.
- Basada en principios de igualdad y competición.
- La inserción es parcial y condicionada. Los alumnos no tienen la oportunidad de relacionarse con niños “normales”.
- Exige transformaciones superficiales.
- Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).

- Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.

Si bien es cierto hoy en día podemos dar cuenta de la tendencia hacia un modelo médico-rehabilitatorio reduccionista que orienta las prácticas e ideologías de la escuela integradora hacia la segregación, protección y etiquetación y que no cubren el objetivo de lograr un funcionamiento humano de calidad. Por lo que se debe apostar por un modo de educación que contemple un aprendizaje verdaderamente significativo y flexible que si bien Ausubel (1983) hace referencia a su término, César Coll(2015) ha compartido una propuesta de cambio hacia la forma de ver la educación y es que él propone una nueva ecología del aprendizaje que se basa en aprender de forma consciente o inconsciente a través de experiencias y actividades en diversos contextos sociales, en donde cada ser humano vaya creando trayectorias personales basadas en necesidades e intereses como una vía para acceder al conocimiento dándole así sentido a su aprendizaje y por ende formar una identidad que le permita en diversos contextos posicionarse y tomar solución a lo largo de su vida, creyendo entonces en la inclusión de alumnos y alumnos independientemente de su condición de vida.

Desde esta perspectiva del aprendizaje, se podría afirmar que en contraste con las escuelas integradoras las escuelas inclusivas gracias a su carácter de justicia, equidad y flexibilidad son una opción viable para la inclusión de todos y todas, por esto mismo a continuación se presentan las características de las escuelas inclusivas que soporta el punto de vista desarrollado con anterioridad.

2.2.1.2 Escuelas inclusivas

Hoy en día la definición mejor reconocida sobre educación inclusiva de acuerdo con el Compromiso de Calí 2019 en la Agenda Para el Desarrollo Sostenible 2030 es que “constituye un proyecto ético, político y social, orientado a garantizar el derecho a la educación, a partir de la generación de condiciones que aseguran el acceso y la participación plena en una educación de calidad para todas las personas a lo largo de la vida.” (UNESCO, 2019). La inclusión pone en el centro de la educación el respeto y la valoración de la diversidad. Una visión comprehensiva de la inclusión se basa en el reconocimiento la diversidad como un rasgo característico de la humanidad y avanza desde un foco centrado en las necesidades, a otro, fundado en las oportunidades que dicha diversidad otorga al aprendizaje y la participación en educación. Implica aceptar la complejidad de la educación, reconociendo los múltiples factores interconectados que intervienen en las dinámicas educativas y sociales de exclusión. En consecuencia, esta perspectiva nos llama a reconocer las diversas condiciones de segregación, marginación o discriminación que experimentan simultáneamente algunos grupos de la población, relevando la importancia de considerar la noción de interseccionalidad.

Para Ainscow y Echeita (2011) la educación inclusiva es vista como:

Un proceso mas no una meta, es decir, es una búsqueda constante con el fin de atender a la diversidad de manera que pueda responder a las necesidades de cada uno de los que conforman la comunidad educativa. Si bien todo proceso lleva tiempo, el tema de la inclusión educativa no es la excepción pues como bien lo mencionan no hay cambios de la noche a la mañana sino al contrario por y desde cambio siempre existirán contradicciones o como mejor las relacionan, “turbulencias” que constantemente surgen de las soluciones o de la misma barrera del contexto, sin embargo, es esencial aprender a afrontarlas y darles soluciones fructíferas.

Está fundamentada en componentes como la presencia, la participación y el aprendizaje. El primero de ellos se refiere a el lugar donde todas y todos los alumnos deben de ser escolarizados, evaluando constantemente la permanencia de los alumnos en cada centro educativo, así como la

existencia de espacios comunes facilitadores del acceso a la participación en actividades del aula, complementarias y extraescolares de todos y todas las alumnas pertenecientes al centro educativo. El segundo componente hace referencia a la participación, es decir el papel que como centro educativo desempeña en el favorecimiento de afectos, emociones y relaciones en la vida escolar. Las escuelas deben de evaluar y promover la forma en que aprenden, colaboran y cooperan entre y con sus alumnos, la implicación activa de los que se está aprendiendo y enseñando, la calidad y calidez de las experiencias educativas, la formación de amistades y grupos de referencias bien establecidos y ubicados por el alumnado, así como la escucha activa de la voz de estos mismos es decir escuchar lo que sienten, lo que piensan y lo que opinan. Esto a su vez genera sentidos de bienestar lo cual hace que se fortalezca la autoestima, la valía personal y el reconocimiento que todo ser humano merece sentir. El último componente, pero no menos importante es el aprendizaje. Este componente propone que las escuela retomen la idea de que un mejor rendimiento académico puede darse a través de la identificación del progreso del estudiante respecto a sí mismo a través de un aprendizaje significativo, que vincule experiencias y emociones conocidas con aprendizaje nuevo (Echeita,2019).

-Pone énfasis en grupos que puedan estar en riesgo de exclusión o “fracaso escolar”. Es decir, adoptar una responsabilidad moral que asegure la participación, la presencia y el aprendizaje que de acuerdo con las estadísticas se consideren como grupos vulnerables o en riesgo de.

-Una temática de carácter dilemático. Esto se refiere a que, si bien se ha progresado en el tema de la inclusión, en la actualidad aun no existe alguna política o plan que satisfaga al 100% las necesidades de la diversidad.

-Alejar aquellas ideas del fracaso escolar debido a las características o rasgos individuales de los niños y sus familias y concentrarse en el análisis de aquellas “barreras” que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje.

-Escuchar las voces del estudiantado, padres de familia, docentes y no solo de “expertos” con el fin de escuchar las necesidades y responder a sus demandas.

Así pues, de acuerdo con Echeita (2019) la educación inclusiva debe de ser vista desde el reconocimiento de la diversidad como valor y principio ético a través de la aceptación, la singularidad, la necesidad, la participación y el acceso a apoyos evitando así la marginación, humillación, degradación y segregación de cualquier persona o grupo vulnerable.

Desde la mirada de la inclusión como valor Echeita (2019) menciona su importancia pues expresa que la determinación de valores, así como principios éticos dan la posibilidad de avanzar y mantenerse firmes pues dan una dirección y destino en las prácticas educativas.

Por esto mismo Ainscow y Booth (2015) muestran una breve clasificación de valores que fomentan la inclusión (Tabla 1) enfocándose en la igualdad, la participación, el respeto a la diversidad y sostenibilidad pues estos pueden contribuir mucho más a las estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.

Tabla 1*Valores inclusivos*

Estructurales	Relaciones entre personas	Espíritu Humano
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Participación	NO violencia	Amor
Respeto	Confianza	Esperanza/Optimismo
Diversidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Tomada de Ainscow y Booth (2015)

Por otro lado, López y Vélez (2018) comentan además de la importancia de tomar en cuenta los valores inclusivos propuestos anteriormente para un camino hacia la inclusión, también uno de los principales objetivos de una educación inclusiva es lograr una educación de calidad, que se caracteriza por las dos cualidades que cualquier sistema y centro educativo deben cuidar como son la excelencia y la equidad. La excelencia en la educación se define por estar centrada en alcanzar los más altos niveles de desarrollo de cada alumna y alumno para que puedan participar como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos y deberes. La educación debe para ello cumplir con tres funciones: preparación para el futuro, preparar en las competencias que van a ser necesarias para ser personas ciudadanas en el futuro; rescate de la base cultural del pasado, que haga al alumnado conocedor de aquellos saberes, valores y cultura que nos sustentan, y que les permitirá proyectarse en el futuro; preparación para vivir el presente, que se reconozcan sus necesidades y demandas actuales y que se les aporte con las herramientas para vivir su vida plenamente en el momento que les toca vivir.

La educación inclusiva también pone el énfasis en la calidad y la equidad, bajo la premisa de que una educación sin equidad nunca será de calidad (Marchesi y Martín, 2014 cit en López-Vélez 2018). La meta de la educación inclusiva es buscar y lograr el máximo nivel de desarrollo para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Pero a ¿qué llamamos calidad y equidad? ¿acaso la equidad y la igualdad funcionan como sinónimos? Vale la pena clarificar a lo que llamamos por calidad y equidad. De acuerdo con estos autores una escuela de calidad es aquella que favorece al máximo el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, sociales y estéticas a través de la búsqueda constante de estrategias que respondan a la diversidad, así como de experiencias de enseñanza y aprendizaje como por ejemplo la elaboración de proyectos colectivos para propiciar la participación y el compromiso con el fin de velar por el bienestar emocional y social del ser humano. Aquellas escuelas de calidad propician a la excelencia y a la equidad de todo ser humano.

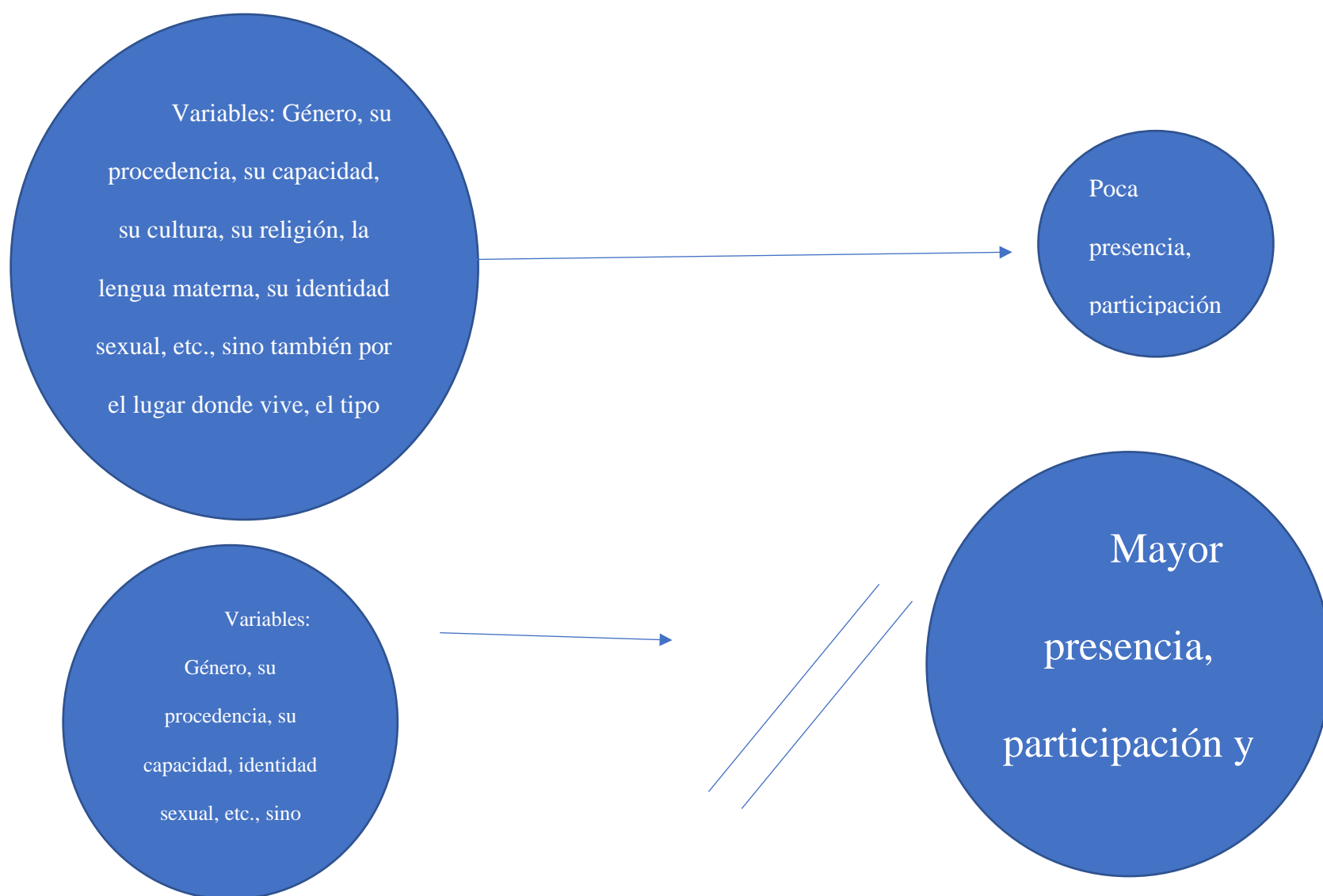
Por otro lado, la equidad no sólo tiene en cuenta al alumnado y sus características personales, como puede ser el género, su procedencia, su capacidad, su cultura, su religión, la lengua materna, su identidad sexual, etc., sino también por el lugar donde vive, el tipo de centro donde estudia,

y las características de dicho centro educativo, entre otros aspectos. La equidad educativa se enfoca en resolver desigualdades sociales y proporcionar igualdad de oportunidades mas no oportunidades iguales, es decir oportunidades que favorezcan a la presencia, la participación y al aprendizaje.

Los sistemas y centros educativos deben de establecer ambientes equitativos que beneficien a la inclusión del alumnado, pero ¿cómo crearlos? Un ambiente equitativo es aquel en donde a pesar de la existencia de variables personales, sociales y educativas los centros y sistemas educativos no permiten la influencia de estas mismas y reestructuran sus políticas y estrategias que permitan la presencia, la participación y el aprendizaje, en cambio los ambientes no equitativos son aquellos en donde la presencia, la participación y el aprendizaje se ven afectados por aquellas variables personales, sociales o educativas en donde las instituciones son incapaces de contrarrestar(Figura.6)

Figura 6

Ambiente Equitativo y NO equitativo



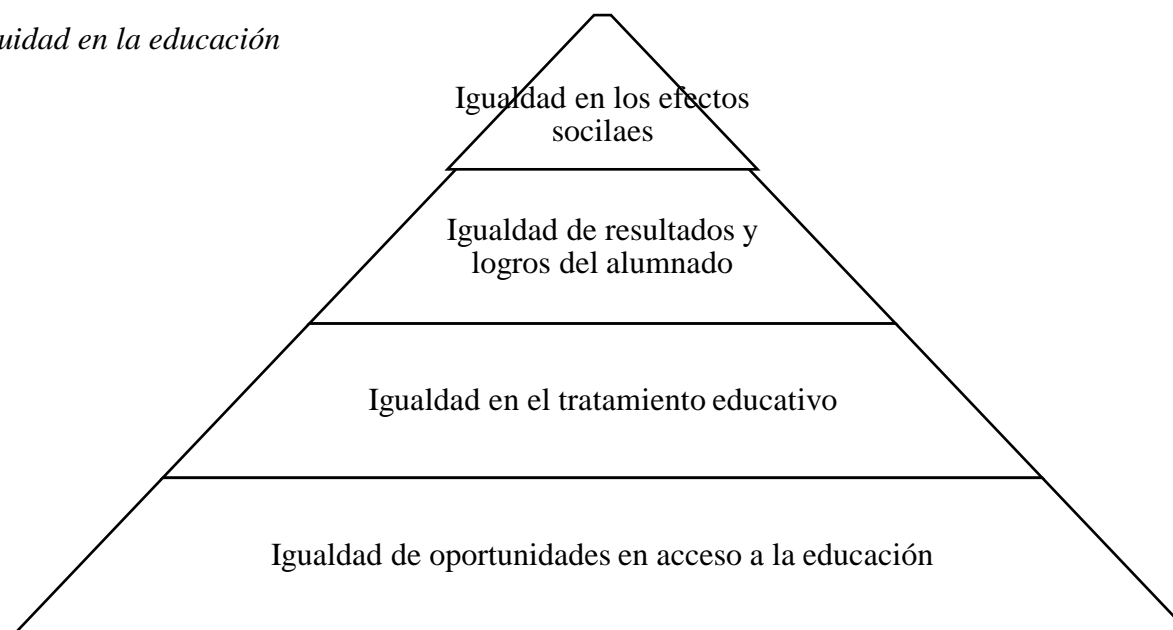
Elaboración propia

Un ejemplo para comprender de forma sencilla lo anteriormente mencionado por López -Vélez (2018) es la situación de las personas con discapacidad que como en el capítulo anterior observamos, debido a la cultura de diferenciación y médica que sobresalía en ese momento, así como la escasa acción de reestructuración de políticas educativas generó una presencia exclusiva a la educación, restándole participación y aprendizaje a aquellas personas en condición de discapacidad intelectual.

Por otro lado, Grissay (1984) (citado en Marchesi y Martin 2004) proponen que la equidad en la educación debe darse en 4 niveles como la pirámide que se muestra a continuación.

Figura 7

Pirámide de equidad en la educación



Elaboración propia. Retomado de Grissay (citado en Marchesi y Martin, 2014).

El primer nivel hace referencia a la oportunidad de acceso a la educación como una garantía fundamental al derecho a la educación independientemente a sus condiciones personales sociales y económicas. Posteriormente en el nivel 2 se encuentra la igualdad en el tratamiento educativo el cual hace referencia a proporcionar una oferta educativa que cuente con recursos, currículo, tiempo y formación docente flexible y accesible para todos y todas. El nivel 3 se refiere a la igualdad de resultados es decir proporcionar las oportunidades que permitan logros del alumnado independientemente de sus condiciones de vida. Es importante aclarar que no es que todos logren lo mismo, sino que existan logros educativos que disminuyan la discriminación y segregación de aquellos grupos vulnerables. Finalmente, pero no menos importante encontramos en el último nivel la igualdad en los efectos sociales, es decir que la educación tenga un efecto positivo como por ejemplo en ambientes sociales y laborales.

Así pues, el objetivo principal de la equidad es el respetar los derechos de todas las personas, las diferencias tanto individuales como colectivas que garanticen bienestar y así mismo la formación de personas cultas, libres que construyan sociedades justas y cohesionadas.

Por otro lado, y en concordancia de lo anteriormente expresado de acuerdo con Moliner (2013) la educación inclusiva está sustentada tanto en dimensiones como en principios que permiten una clara concepción de la escuela inclusiva. La escuela inclusiva se basa en 3 dimensiones fundamentales las cuales son:

- a) Principios y valores, más allá de la integración.
- b) Una base filosófica/ ideológica social democrática e igualitaria
- c) En el desarrollo práctico y estrategias educativas que cumplan con las necesidades de interacción y calidad en el aprendizaje.

Bajo estas dimensiones se establecen los siguientes principios para la educación inclusiva.

La educación inclusiva debe de:

1. Basarse en una filosofía basada en principios democráticos e igualitarios que permitan valorar a la diversidad de forma positiva dándole la oportunidad a todo aquel alumno de estudiar a lo largo de la vida.
2. Incluir a todos los agentes educativos en la planificación y toma de decisiones que les permita la comprensión del cambio y sobre todo de la escuela inclusiva, por lo que se sugiere el debate y el diálogo de experiencias que lleven al cambio asertivo.
3. Desarrollar grupos de apoyo refiriéndose no solo a una dualidad (maestro- terapeuta) (maestro- familia) sino al conjunto multidisciplinario que cubra con las necesidades del alumnado.
4. Adaptar el currículum cuando sea preciso según las necesidades del alumnado, en vez de ayudar a este a adaptarse al currículum ya prescrito.
5. Ser flexible en cuanto a las estrategias y planificaciones curriculares.

Por lo tanto, una escuela inclusiva de acuerdo con Pérez (2018), se vería con las siguientes características:

1. La escuela inclusiva está centrada en las capacidades del alumnado.
2. Se dirige a brindar una educación a todo su alumnado.
3. Se basa en principio de equidad, cooperación, solidaridad, así como valor la diferencia como oportunidad de enriquecimiento.
4. Su inserción es incondicional.
5. La comunidad educativa trabaja en equipo para consensuar y determinar la filosofía, los principio y objetivos en los que se asientan sus prácticas.
6. Sus ideologías inclusivas se ven reflejadas en el Proyecto Escolar.
7. Se fomenta la participación del trabajo en equipo entre y con agentes educativos. (alumnado, profesorado, padres de familia, comunidad e instituciones)
8. Las propuestas metodológicas tienen siempre en cuenta las capacidades y competencias de todos y cada uno de los alumnos del grupo de clase.
9. Se realiza una buena gestión de aula consensuada en cuanto a los protocolos de entradas y salidas, normas de convivencia, gestión de las emociones y resolución de conflictos.
10. Se utilizan una multiplicidad de recursos de todo tipo, gráficos, multimedia, manipulativos, así como TIC.
11. La evaluación forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, es continua y se ajusta perfectamente a cada tipo de aprendizaje.
12. Tiene un carácter formativo. Se utilizan múltiples instrumentos y es una evaluación transparente de la que toda la comunidad educativa tiene conocimiento.

Si bien podemos observar algunas características técnicas o prácticas de la escuela inclusiva también esta misma autora hace referencia a características más humanistas con las que la escuela inclusiva debe de ser vista, como, por ejemplo:

1. No se habla de inclusión, sino que la inclusión es un motor de cambio.

2. El ambiente de las escuelas inclusivas se percibe como relajado y feliz ya que se toma en cuenta la luz, el color, la decoración de espacios, la música etc.
3. La comunicación entre la comunidad educativa es alta.
4. Se fomenta el espíritu de colaboración, cooperación y compromiso ajustando “la competitividad” a su medida.
5. El éxito educativo es el proceso de enseñanza- aprendizaje no solo de uno sino de todos los alumnos del grupo de clase.

Una educación basada en valores, en equidad y sobre todo en la comprensión de la aceptación de la diversidad no como una clasificación sino como una oportunidad de aprender de y con los demás, tiene mayores posibilidades de fomentar una cultura de paz que permitan valorar y ser valorado de la misma manera además de tener la oportunidad de desarrollar el potencial de las diversas capacidades existentes en el mundo con el fin de encontrar bienestar propio y para los demás. Ante muchos ojos esto aun parecería una utopía, sin embargo, cada día se siguen poniendo esfuerzos para que la comunidad educativa en especial aquellos que trabajan en las aulas cuenten con más herramientas o claves que les permita orientar sus prácticas hacia la inclusión y así mismo poder mantener ese sentido de esperanza por una educación para todas y todos.

2.2.2 Claves para la inclusión: Prácticas para todos y todas

Si bien hemos conocido a lo largo del capítulo los componentes generales que forman a la escuela inclusiva el siguiente paso es llevarlo a la práctica, pero ¿cómo? Este apartado pretende dar a conocer algunas claves, es decir un conjunto de variables como modelos, estrategias, herramientas y prácticas que nos permitan llegar a la educación que todos y todas aspiramos, la educación inclusiva.

Las prácticas inclusivas se refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad (Fernández, 2013, citado en Flores, García, & Romero, 2017). Así mismo exigen cambiar la organización escolar, crear aulas donde el alumnado tenga la confianza de expresar sus dudas, que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y sean capaces de reconocerla como un desafío que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2010). Para esto se debe de cumplir con ciertos “requisitos” algunos de ellos orientados al diseño de materiales, estrategias de enseñanza-aprendizaje, flexibilidad curricular, estrategias de motivación etc. (Rubio, 2015, citado en Flores, García, & Romero, 2017).

De acuerdo con Pérez (2018) para lograr una escuela inclusiva propone una serie de variables interdependientes que pueden funcionar en la creación de ambientes educativos inclusivos, las cuales se consideran prácticas inclusivas y que se mencionan a continuación

- Claves organizativas: proyecto educativo, plan de atención a la diversidad
- Participación activa y colaborativa con toda la sociedad.
- Claves basadas en modelos los cuales toman en cuenta principios fundamentales de la inclusión como los son: la diversidad y

calidad. Algunos modelos que consideran aspectos inclusivos son:

DUA. Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA de acuerdo con el CAST (Pastor, Sánchez, Sánchez, Zubillaga, 2013) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los

estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje además de que reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza. Por lo tanto el DUA tiene como objetivo formar aprendices expertos es decir aprendices con recursos y conocimientos previos que les permite identificar, organizar, priorizar y asimilar nueva información , además reconocen las herramientas y los recursos que les pueden ayudar a buscar ,estructurar y recordar la información nueva a través de la formulación de planes de aprendizaje que les permitan autoevaluar su progreso, así como sus fortalezas y debilidades que les ayudarán a decir que rumbo tomar para su aprendizaje. Todo lo anteriormente escrito solo se logrará si el alumno descubre mantenerse motivado y autorregulado pues gracias a esto establece desafíos y metas que permiten enfocar su atención en el logro de aprender cosas nuevas. Para esto el DUA propone un currículum diferente a un currículum tradicional en donde enfoca su atención en los objetivos que más allá de parámetros de medición o de dominación que el alumnado debe de lograr ante cierto conocimiento son aquellas formulaciones que reconozcan la diversidad y variabilidad del grupo, es decir se establecen objetivos de acuerdo con las necesidades individuales del alumnado. Por otro lado, un componente que forma parte del curriculum DUA son los métodos, estos mismo serán empleados no solo de acuerdo con un objetivo con la finalidad de acelerar o mejorar el aprendizaje, sino más bien el método o métodos empleados serán flexibles y diversos a través de la monitorización constante, siempre tomando en cuenta el contexto de la tarea a realizar, los recursos socioemocionales del alumnado, así como el clima en el aula. El siguiente componente está dedicado a los materiales, aquellos medios considerados de apoyo para presentar contenidos de aprendizaje. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que los materiales tradicionales como lo son libros de textos, planas de escritura no permiten la flexibilización del aprendizaje, por esto mismo el DUA propone emplear materiales desde diversas presentaciones que permitan demostrar de diversas formas el contenido, tomando en cuenta niveles variados de apoyo y desafío, y opciones para promover y mantener el interés y la motivación. Finalmente, pero no menos importante dentro del currículum se encuentra la evaluación, que de acuerdo con el currículum DUA es aquella que amplía los medios para adaptarse a la variabilidad de los alumnos, esta misma reduce o elimina las barreras para medir de manera precisa el conocimiento, habilidades e implicación del alumno.

Para la formación de aprendices expertos y de un currículum flexible el DUA propone 3 principios que se relacionan con el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje.

El qué del *aprendizaje se refiere a proporcionar múltiples medio de representación*, es decir la combinación o la utilización de diversos medios visuales, auditivos, kinestésicos que permite a los estudiantes hacer conexiones interiores, así como formar conceptos nuevos, satisfaciendo y respetando los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno. Además, es importante considerar el diseño de las diversas representaciones que se presentan tomando en cuenta las diversas (~~dis~~)capacidades visuales, auditivas y motrices.

El cómo del aprendizaje se refiere a *proporcionar múltiples formas de acción y expresión*. Cada alumno puede expresarse o reflejar el aprendizaje obtenido no únicamente a través de lo escrito sino a hay alumnos que a través de la oralidad o la motricidad suelen expresarse con mayor facilidad, por esto mismo es esencial proporcionar diversas herramientas que permitan una comunicación asertiva y facilitadora del alumno.

El porqué del aprendizaje se refiere a *proporcionar múltiples formas de implicación*, es decir es importante no dejar por desapercibido el componente afectivo. Este componente afectivo por ejemplo la motivación juega un papel crucial en el aprendizaje del alumnado, sin embargo, los

estudiantes difieren mucho en el modo en que se implican o en qué les motiva a aprender. Estas diferencias pueden tener su origen en múltiples y diversas causas, entre las que se incluyen las de tipo neurológico, cultural, de interés personal, subjetividad, o los conocimientos y experiencias previas, entre otros factores. Para unos estudiantes la novedad y la espontaneidad pueden ser motivadoras, mientras que para otros estas pueden generar desmotivación o incluso temor y preferir entornos rutinarios. Hay quienes prefieren trabajar en solitario, mientras que otros se implican más trabajando con sus compañeros. En realidad, no hay una única forma de participación que sea óptima para todos los estudiantes y en todos los contextos; por lo tanto, es esencial proporcionar múltiples opciones para facilitar la implicación (Pastor, Sánchez, Sánchez, Zubillaga, 2013). Pero ¿cómo lograr la motivación de la diversidad del alumnado? El DUA sugiere los siguientes elementos que favorecen la motivación del estudiantado:

- Permitir que el estudiante tenga la posibilidad de elegir y establecer objetivos, recompensas, contextos, herramientas, tiempos etc.

- Permitir la participación en el diseño de actividades y tareas académicas

- Variar actividades de acuerdo con su contexto de vida, intereses, apropiadas a la edad, cultural y socialmente relevantes.

- Proporcionar la participación, la exploración y experimentación.

- Fomentar la creatividad e imaginación en la solución de problemas novedosos.

- Crear espacios en los que los alumnos se sientan confiados para aprender a través de la creación de un clima de apoyo y aceptación en el aula que reduzca los niveles de incertidumbre utilizando gráficas, calendarios, recordatorios, alertas, opciones que causen sorpresa, novedad, rutinas de clase etc. Además de generar variaciones físicas y estructurales como niveles sensoriales auditivos, visuales y perceptuales, así como ritmos de trabajo. El proporcionar variedad de propuestas o tareas y un repertorio de posibles recursos permitirá que todos los estudiantes encuentren los desafíos que les resulten más motivadores.

Si bien la comunicación es un elemento importante por tomar en cuenta ya que facilita el andamiaje, es importante crear comunidades de aprendizaje centradas en intereses o actividades comunes, así como grupos de colaboración con objetivos, roles y responsabilidades claros.

Inteligencias Múltiples

Las inteligencias múltiples son consideradas como un modelo educativo inclusivo puesto que parte de la idea de que la inteligencia no solo es determinada y medible a través de medidas estadísticas que determinan el grado de inteligencia que existe en un ser humano, sino que se define a la inteligencia como un tipo de constructo pluralista que se basa en las potencialidades y capacidades de tipo biopsicológico que se pueden desarrollar en mayor o menor medida como consecuencia del contexto cultural. Así mismo debido a la influencia del contexto Gardner (1993, 2002, citado en Santrock, 2020) propone 8 tipos de inteligencias las cuales de manera breve se mencionan a continuación.

- Lingüística: se refiere al manejo oral y escrito de los elementos que conforman una lengua o idioma
- Lógico-matemático: se refiere a la habilidad de comprender y aplicar fácilmente procesos, cálculos, razonamientos inductivos y deductivos.
- Musical: se refiere a la facilidad con la que se perciben, distinguen, transforman y expresan el ritmo, tono y timbre de instrumentos y melodías musicales

- Espacial: se refiere a la facilidad de visualizar espacios, así como representar de forma gráfica a través de colores, líneas, formas, figuras y espacios.
- Cinestésico-motriz: facilidad para realizar actividades que requieren de fuerza, precisión, flexibilidad, coordinación óculo-manual, y equilibrio.
- Naturalista: capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente utilizando la observación, experimentación y reflexión del entorno.
- Interpersonal: se refiere a la facilidad para saber distinguir y percibir el estado de ánimo de los demás. Existe una capacidad para trabajar con personas y ayudarles a identificar sus problemas, gracias al liderazgo con el que se cuenta.
- Intrapersonal: se refiere a la capacidad que se tiene para autoevaluarnos, auto conocernos, auto disciplinarnos y de amarnos a nosotros mismos.

Si bien el desarrollo humano de acuerdo con Santrock (2020) es un conjunto integral entre procesos biológicos, refiriéndose a esos cambios fisiológicos, procesos cognitivos como lo son el pensamiento, lenguaje y sin dejar a un lado el ser humano también está formado por procesos socioemocionales los cuales incluyen cambios en la relación del niño/adolescente o adultos hacia con los demás, además de cambios en las emociones y la personalidad. Por esto mismo una clave para un funcionamiento humano exitoso es el involucrar a la educación emocional.

Educación Emocional.

Si bien la teoría propuesta por Gardner ha manifestado la importancia de las emociones propias y la de los demás, Pérez (2018) propone la educación emocional como un punto clave para la educación inclusiva puesto que las emociones están presentes en todo momento y estas mismas van acompañadas de diversos cambios físicos y orgánicos lo cuales pueden producir distintos estados afectivos, provocando conductas que pueden alterar la atención, la memoria, la concentración y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes.

Bisquerra (2009), menciona que “la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”. Las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación a un ambiente en continuo cambio; de ahí la importancia de la educación emocional, ya que, responde a necesidades sociales que muchas veces no son atendidas por lo que debe de ser trabajada a través de competencias emocionales como por ejemplo: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. Esto permite la preparación de todo alumno para la vida y para el desarrollo socioemocional importante y en concordancia con los valores y principios establecido para favorecer ambientes inclusivos (Bisquerra,2020).

Procesos de enseñanza- aprendizaje. Ahora bien, teniendo en cuenta los principales modelos que pueden favorecer a la inclusión, el siguiente punto clave son aquellas metodologías, es decir todas aquellas estrategias y formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje que permitan la equidad y calidad en la educación de cualquier alumno y alumnas pertenecientes a cualquier centro educativo.

Pérez (2018) propone las siguientes metodologías:

- El trabajo por proyecto.
- El trabajo en equipo.
- El aprendizaje cooperativo.
- La tutoría entre iguales.
- Enseñanza multinivel.
- Las tareas integradas.
- Las tareas contextualizadas.
- El aprendizaje servicio.
- El aprendizaje basado en el juego y la gamificación
- Formación permanente del docente

La formación docente es necesaria pues esta misma permite a los profesores contar con las competencias necesarias que favorezcan la transmisión del aprendizaje hacia sus alumnos y que permiten la inclusión de cualquier alumno.

Por esto mismo Blanco (2005) menciona algunas competencias las cuales deben de ser dominados por los docentes ya que estas favorecen al proceso de enseñanza-aprendizaje en un medio de inclusión. La figura muestra las competencias mencionadas por este mismo autor.

Figura 8

Competencias docentes.



Tomado de Blanco (2005). Elaboración Propia.

Figura 9

Claves para la educación inclusiva



A partir de lo anteriormente mencionado a lo largo del apartado, hemos ampliado nuestro panorama sobre lo que realmente es considerado como educación inclusiva, y es aquí donde podemos decir que esta misma va más allá de una simple integración y acceso a todo alumno, sino que para lograr un ambiente inclusivo requiere de una transformación individual, social, política y cultural, es decir romper con paradigmas tradicionalistas que incitan a la aplicación de métodos clínicos y fomentar y promover modelos sociales que involucren a todos los niveles sociales, desde niveles micro sistémicos hasta niveles macro sistémicos que permitan cumplir con los derechos de la educación en equidad y calidad de cada niño y niña que acceda a una educación a través de diversas estrategias, metodologías de enseñanza y formación de docentes así como padres de familia. Esto mismo una vez más comprueba la importancia que tiene el papel de la sociedad como agente mediador y creador de ambientes inclusivos pues parte de que cada uno desde su rol como ciudadano es responsable del favorecimiento a un mundo de paz que todos anhelamos. Sin embargo, debido a el constante cambio que se vive por su naturaleza existen diversos obstáculos que dificultan la inclusión de muchos niños y niñas por lo que nos enfocaremos a analizar sobre aquellos “muros” que invisibilizan y retrasan el progreso asertivo de la inclusión educativa de todos los niños, jóvenes, adultos etc. y que dentro de la literatura son mejor conocidas como barreras para el aprendizaje y la participación. Cabe mencionar que no existe intensión alguna de caer en visiones pesimistas acerca del tema sino más bien como una visión oportunista que favorezca y permita el crecimiento el tema y así logre la utopía más anhelada por todos aquellos interesados en el tema de la inclusión. Sin embargo, esta utopía siempre se verá cargada de realidades injustas, poco equitativas que si logramos identificarlas consciente y realistamente en el contexto en donde vivimos podemos decrementarlas o hacerlas menos influyentes para continuar con nuestro camino hacia la formación de escuelas, pero sobre todo sociedades incluyentes

2.2.3 Las barreras: los muros de la exclusión para el aprendizaje y la participación

Si bien hoy en día se busca la inclusión de todas las personas es inevitable no voltear a ver todos los desafíos y obstáculos a los que como sociedad nos tenemos que enfrentar a lo largo de la vida pues como bien lo menciona Echeita (2019) la inclusión no es una meta a la cual aspiramos a llegar y cumplir sino es un proceso continuo que estará lleno de mareas altas y bajas las cuales se tendrán que enfrentarse para que la navegación sea fructífera para todos y todas. Estos obstáculos son mejor conocido dentro del campo de investigación como barreras, barreras que funcionan como muros pues se definen como un conjunto de factores ya sean actitudes, concepciones, políticas y prácticas que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todas las personas existentes en el mundo dentro de campos educativos, políticos culturales, económicos y sociales.

2.2.3.1 Definiciones y clasificaciones de barreras

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) fueron los primeros en definir las barreras de aprendizaje, concibiéndolas como el surgimiento de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, así orientando sus pensamientos hacia una perspectiva ecológica o social.

Durante el primer foro Mundial sobre la Educación organizado por la UNESCO en el 2015 realizada en la República de Corea se hace mención a la visualización y categorización de barreras como una de formular y reestructurar políticas y planes que permitan la equidad y la inclusión y cumplan con lo establecido en la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible el cual tiene como objetivo proporcionar a todas y todos los niños una educación y aprendizaje de calidad, así como determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a la educación (Martell,2020). Así entonces existe una diversidad de categorizaciones de barreras para el aprendizaje y participación que, si bien no son unas independientes de otras, su categorización como bien lo menciona Booth y Ainscow (2015) no solo es para apuntar lo que está mal en diversos contextos educativos, si no que nos facilita la identificación de necesidades y obstáculos (barreras) a eliminar para la elaboración conjunta y colaborativa de planes que eliminen las barreras y promuevan una educación inclusiva. A continuación, en la Tabla 2 se mencionan una serie de clasificaciones de diversos autores, así como de la Secretaría de Educación Pública acerca de las barreras del aprendizaje y participación.

Tabla 2

Definiciones de Barreras para el Aprendizaje.

Autor	Clasificación de barreras	Ejemplos
	Políticas: se refiere a la contradicción existente de leyes internacionales, nacionales y autonómica y normativas con respecto a la práctica docente.	- Se promueve una educación para todos sin embargo continúa existiendo una educación especial. - Se plantea un currículum diverso sin embargo dentro de la práctica docente se realizan adaptaciones curriculares.

López,2011	Culturales: se refieren a aquellas barreras que inducen a la clasificación /etiquetación y discriminación hacia las personas.	<ul style="list-style-type: none"> - La concepción del niño “normal” y niño “especial” con “necesidades educativas” basados en diagnósticos sin flexibilidad alguna que determinan la normalidad y que a su vez genera estigma. - Los conceptos de inteligencia basados únicamente en la racionalidad e individualidad
Estrategia de Equidad e inclusión en la educación básica, 2018	<p>Didácticas: son aquellas barreras ligadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Actitudinales: se definen como las actitudes de rechazo, segregación, exclusión o actitudes sobreprotectoras por aquellas personas que pertenecen a su contexto de vida (padres, maestros, compañeros etc.)</p> <p>Pedagógicas: barreras relacionadas a la concepción de los educadores sobre acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se promueve la competitividad en las aulas dentro de un trabajo cooperativo y solidario sin embargo existen aulas que se consideran como una comunidad de no convivencia y aprendizaje, es decir aquellas aulas tradicionales en donde el alumno funge un rol pasivo y consumista, evitando el diálogo y la cooperación entre sus pares y el docente tomando el rol como el sujeto comunicador del aprendizaje. -El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Se refiere a un currículum común y no flexible -Falta de organización estructural material y humana dentro de los centros escolares, así como la contradicción en las formas de actuar de los docentes debido a una falta de conocimiento de una cultura inclusiva. La comprensión docente de que el fracaso escolar es únicamente debido a características de determinado alumnado y de sus familias El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza. <ul style="list-style-type: none"> -Negación a la inscripción y a las actividades del grupo debido a la falta de planeación que permitan la inclusión de cualquier alumno. - Sobreprotección, agresión o rechazo. <ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza homogénea -Pocos apoyos ofrecidos por docentes ya que si lo hace existen pensamientos como: “el grupo regular se retrasará” o “no se cubrirán los objetivos del programa”

	-Existen pensamientos que no permiten potencializar las capacidades del alumno como, por ejemplo: los alumnos con discapacidad no realizarán la actividad debido a que “no tiene la capacidad” y “son complicadas”
De organización: Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario	-Materiales poco accesibles -Ambientes de desorden en el aula -Cambios de salón, espacio o actividades sin previo aviso.
Culturales: se refiere a las barreras culturales, que son todas aquellas barreras relacionadas a las diferencias entre valores, creencias y principios.	-Centros inseguros, no acogedores, y poco colaborativos -Muestra poco reconocimiento y valor a cada miembro educativo. -Poca acción en cuanto la ejecución de soluciones ante la existencia de diferencias entre valores de la comunidad educativa lo cual impide la
Booth y Ainscow (2015, citado en Echeita 2019) Adentrándonos en el campo de la educación se observan como las diferencias de todos los aspectos mencionados con anterioridad de los centros escolares, pero también de agentes educativos. Regularmente cada centro escolar se conforma por visiones, misiones y valores que rigen y forman una cultura escolar, sin las barreras se crean cuando la comunidad escolar no respeta y no da reconocimiento ni valor	inclusión total de esta misma (Echeita,2018)
Políticas: se refieren a aquellas barreras relacionadas a la planificación explícita y articulada de normas procedimientos o acciones a seguir dentro de contextos educativos.	-La descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento o la falta de incentivos internos o externos

Prácticas: son aquellas barreras relacionadas a las acciones ejecutadas por el profesorado en el aula como: formas de enseñar, evaluar, así como los materiales y espacios utilizados.	-Diseños de actividades tradicionales no tomando en cuenta capacidades y habilidades de todo el alumnado -Privación de algunas inteligencias.
--	--

Elaboración propia. Retomado de López ,(2005); SEP, (2018) ; Booth & Ainscow, (2015, citado en Echieta,2019)

Como bien se puede observar derivado de las categorizaciones de los autores e institución mencionada se puede observar que si bien son categorizadas bajo distintas denominaciones existen 3 puntos en común las cuales se basan en barreras relacionadas a la cultura, la práctica y la política. Aquellas barreras que involucran aspectos culturales describen situaciones relacionadas a la falta de identidad y reconocimiento inclusivo, así como las concepciones y definiciones mal empleadas y aun confusas que llevan a la etiquetación del déficit (visto anteriormente en el capítulo 1) las cuales impiden una educación inclusiva. Así mismo otro punto en común son la falta de comprensión y congruencia de las políticas nacionales e internacionales establecidas acerca de la educación pues su falta de validez, confiabilidad, así como la falta de comprensión de procedimientos genera que a niveles micro sistemáticos existan aún más obstáculos tanto para el docente como para el alumno hacia la educación y el aprendizaje.

Además, existen retos entre y para docentes que podrían seguir jugando el rol de barreras pues son dificultades que se enfrentan en su labor cotidiana y que impiden la formación de ambiente inclusivo dentro y fuera de las aulas. Echeita (2019) menciona que los retos o barreras que los docentes enfrentan van relacionados a la falta de comunicación y tiempo para compartir.

Por otro lado, Covarrubias (2021) elabora una categorización más reciente sobre las barreras del aprendizaje y la participación que si bien se basa en las clasificaciones anteriores, añade un nuevo factor que considero importante a mencionar, el cual es el contexto. La importancia de la identificación de barreras en un contexto permite promover la eliminación o minimización de estas mismas, así como determinar agentes educativos con responsabilidad para decrementarlas en el contexto que están involucrados directamente. Por esto mismo plantea una propuesta de identificación de barreras haciendo referencia a la identificación de contextos organizados desde los más inmediatos hasta con los cuales el alumno tiene un contacto indirecto pero que influye en, visualizándolo así de forma piramidal. Dentro de la pirámide se puede encontrar los siguientes contextos.

- Alumno o Alumna: Si bien este no es un contexto es el centro del cual se derivan las barreras y los contextos a identificar.
- El aula. El aula es el primer contexto directo el cual está conformado por docentes y alumnos en el que se pueden identificar barreras directas pues dentro de este mismo se generan procesos de interacción, aprendizaje, comunicación, evaluación y participación que puedan impedir dentro de sus procesos una educación realmente inclusiva.
- La escuela. Este contexto es el segundo eslabón de la pirámide, si bien la escuela forma parte importante del alumno, las barreras deben de ser identificadas y focalizadas hacia la gestión, organización y mecanismos de trabajo colaborativo del centro escolar con

el objetivo de transformar los centros escolares que propicien la participación y colaboración de todos los que formen parte del centro escolar como por ejemplo: directores, personal docente y de apoyo, especialistas, padres, madres de familia etc.

- La familia. La participación, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el alumno y alumna puede estar generando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar –sea cual sea la conformación de esta-, es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela misma. Así pues, se pensaría que este contexto sería el primer peldaño de la pirámide pues es el primer contacto que el alumno tiene con este medio, sin embargo, la injerencia que puedan tener maestras y maestros, especialistas, compañeros de grupo o personal de la institución, no siempre es de manera directa ya que existen múltiples factores que pueden determinar con éxito la participación activa de los miembros de este contexto

- La comunidad. Finalmente, pero no menos importante el último eslabón de la pirámide corresponde a la comunidad, uno de los contextos indirectos de varios agentes educativos como son los docentes. Este contexto se focaliza en la identificación de procesos a niveles macro sistemáticos o bien a niveles de comunidad como por ejemplo entornos relacionados a la gestión política, administrativa, legislativa, en espacios comunitarios y apoyos complementarios de los cuales generalmente están encargados autoridades gubernamentales educativas, así como miembros mismos de la comunidad. Aunque es un contexto más alejado del aula es importante su identificación pues influye esto mismo en niveles micro sistemáticos.

Por lo tanto, existen diversos contextos en donde se pueden identificar las barreras para el aprendizaje, sin embargo también los actores que conforman el contexto pueden generar o crear estas mismas barreras que rodean al alumnado. Para su identificación precisa de las barreras en los diversos contextos se proponen dos dimensiones, las cuales son barreras transversales y barreras específicas en donde la primera se refiere a aquellas barreras(ya sea política, cultural o práctica) que se presenten en diversos contextos o actores antes mencionados, mientras que las barreras específicas son aquellas que permiten identificar barreras en un solo contexto o actor en particular que permita elaborar un plan de solución mucho más individualizado o focalizados. Determinar si las barreras son transversales o específicas permitirá la planeación de estrategias para eliminar o minimizar las barreras, ya que no es lo mismo trabajar solo en un contexto o con una persona, que trabajar en diferentes niveles o con varios actores.

Así pues, su clasificación de barreras está basada en el tipo de barrera (cultural, política o práctica) así como el o los contextos en donde se identifican.

Tabla 3

Barreras para la enseñanza y el aprendizaje.

Barreras culturales	Barreras Políticas	Barreas prácticas
Actitudinales	- Falta de normativos que regulen la	- De accesibilidad
- Apatía	inclusión educativa.	- Infraestructura

- Rechazo,	- Incumplimiento de la normatividad existente.	- Inadecuado mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.
- Indiferencia	- Contradicción entre los normativos / ambigüedad.	- Transporte o acceso al centro insuficiente
- Desinterés,	- Creación de centros paralelos de atención.	- Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje
- Discriminación	- Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva.	- Organización espacio temporal del aula
- Exclusión,	- Organización incompleta en los centros de trabajo.	- Ausencia de recursos tecnológicos
- Sobreprotección,		
- Acoso,		
- Falta de comunicación entre actores		
Ideológicas		De didáctica
- Desconocimiento	- Rigidez en la administración educativa.	- Falta metodología didáctica diversificada,
- Ignorancia	- Liderazgo no compartido,	- Ausencia de una enseñanza flexible
- Etiquetación,	Organización del centro escolar y los procesos de gestión	- Currículo no diversificado
- No reconocer lo que sí se puede hacer,	- División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas	Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar
- Bajas expectativas	- Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente.	- No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula
Paradigmas erróneos ante la diversidad	- Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.	- No existe trabajo colaborativo entre iguales –docentes y alumnos-.
- Prejuicios,	- Asignación inequitativa de recursos	- Hay desvinculación con especialistas o tutores
- Bajo significado y sentido de la educación,	- Falta de políticas compensatorias	- Hay desvinculación con padres y madres de familia Separación del alumnado en aulas especiales.
Estereotipos ante la diversidad.	- Insuficientes programas de becas de apoyo	- Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo / adecuaciones curriculares.
	- Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo	

- Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje

Tomada de Covarrubias (2019)

Todas estas barreras han impedido el acceso a la educación de calidad de muchos grupos vulnerables, es por esto por lo que se dedicará un espacio para escuchar tanto voces de personas en condición de discapacidad intelectual, así como del otro lado de la moneda es decir todos aquellos docentes que relatan sus pensamientos y emociones ante la presencia de un grupo como este.

Todas estas barreras en cuanto al ámbito escolar evidencia la discriminación y exclusión que existe hoy en día hacia grupos vulnerables como las personas con discapacidad que lleva a la formación de más barreras lo que impide una educación de calidad para cualquier alumno que forme parte de la comunidad educativa. A esto Ainscow y Booth (2015) lo nombran discriminación institucional la cual se refiere a las distintas formas en que la institución discrimina a las personas por razón de pobreza, género, discapacidad, clase, etnia, orientación sexual, identidad de género, religión, creencias y edad. La discriminación institucional se integra profundamente dentro de las culturas e influye en la forma en que las personas son percibidas y en las respuestas que se les dan. La discriminación institucional es responsabilidad de todos los miembros de la institución, así que, aunque puede ser anterior a la llegada a la institución de un miembro en particular y puede actuar como una presión sobre sus acciones, cada persona sigue siendo parcialmente responsable de la discriminación institucional existente y del dolor causado por las prácticas discriminatorias que irreflexivamente se pueden heredar. La discriminación institucional crea barreras para la participación y en el ámbito educativo va a impedir el aprendizaje. La discriminación en serie puede crear una historia educativa empobrecida y unas calificaciones bajas, lo que produce que las personas sean menos capaces de encontrar trabajo. Ello puede ocasionar que el personal de los centros escolares no sea representativo para sus comunidades locales. El desarrollo de la inclusión puede suponer a las personas un doloroso y desafiante proceso asociado a la tarea de reconocer y de afrontar sus propias prácticas discriminatorias, sus actitudes y las culturas institucionales en las que se desenvuelve. El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la transfobia, el egoísmo y la discriminación por razón de religión, creencias, o discapacidad, comparten una raíz común de intolerancia hacia la diversidad y el uso del poder para crear y perpetuar las desigualdades. Estamos más acostumbrados a hablar y debatir sobre el racismo o el sexismo, pero al hablar de la discriminación por discapacidad somos menos conscientes de la implicación de las personas y las instituciones en la creación de la discapacidad. La aceptación general, sin discusión, dentro de muchos centros escolares, de la exclusión de los estudiantes porque tienen un déficit, sensorial, físico o intelectual o porque se clasifican como con “dificultades de aprendizaje” equivale a una discriminación institucional. La intolerancia a la diversidad está relacionada con el monoculturalismo, a partir del cual las instituciones o grupos de personas, definen un modo particular de vida y las identidades que estas apoyan como único modo aceptable de ser. Las personas que no se sienten aceptadas en estas instituciones monoculturales, experimentan este rechazo denominado racismo, sexismo, etc.

Así pues, el principal agente discriminado ha sido el alumno en condición de discapacidad y lo rectifico desde la viva voz de alumnos del programa Construyendo Puentes dentro de un proyecto de investigación interno de la Facultad de Psicología UNAM (2021) que al cuestionarles acerca de si alguna vez se habían sentidos discriminados a lo largo de su vida emitieron comentarios como:

“no se les acepta a las personas en un grupo de escuela, trabajo, y hasta en la familia”. “En toda mi primaria, secundaria, prepa, me decían que yo no tenía derecho a estudiar porque, por mi discapacidad sólo retrasaba a los demás porque mi aprendizaje era más lento que el de los demás”. (“N”,2021)

“En un trabajo me hablaron por teléfono que por favor les pasara esto, que les pasara esto y que les pasara esto hasta que me llamaron inepto, les pedí perdón y ya les pasé a otro compañero y tantan.”(“G”,2021)

2.4 La voz docente sobre la inclusión educativa

Por esto mismo es importante mirar también hacia aquellos pensamientos, emociones, sentimientos no solo de las personas con discapacidad (que si bien es importante darles voz) sino también de aquellos agentes educativos inmediatos en la vida de estos alumnos, como por ejemplo el personal docente. Si bien ya hemos visto algunas barreras que involucran al personal docente, Echeita (2021) hace referencia a algunas barreras fuera de la clasificación anteriormente elaboradas que se mencionan a continuación. Se habla sobre una falta de apoyo colaborativo entre docentes. Dentro de la cotidianeidad existe una falta de tiempo y coordinación para compartir conocimientos ,estrategias y prácticas que se quedan encerrados y desaprovechados y que pueden estar impidiendo el ambiente inclusivo dentro de los centros educativos, por lo que se propone la creación de grupos de apoyo entre profesores que permita evaluar los programas y lecciones de estudio a través de procesos reflexivos y colaborativos para así identificar las necesidades de cambio individuales y grupales.

Aunque ya hemos visto las definiciones y características de la escuela inclusiva, así como estrategias y claves probables de emplearse para una educación inclusiva, como diría un buen mexicano, ahí viene lo bueno, ¿acaso la teoría ya ha sido puesta en práctica dentro de nuestro país? El último apartado de nuestro capítulo lo dedico a exponer y presentar un marco nacional en la actualidad en la educación básica de nuestro país sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual desde promulgación de algunas leyes o programas gubernamentales dirigidos a la educación, pero sobre todo a escuchar las voces de los docentes sobre su concepción sobre la inclusión de alumnos con discapacidad, tema de interés del proyecto de investigación.

Como anteriormente se ha expuesto, en la actualidad se apuesta por una concepción social de la discapacidad en donde se observe a la persona con discapacidad como un ser humano merecedor de una calidad de vida funcional y de derechos, un ser humano lleno de motivaciones, gustos y sueños que podrán ser cumplidos a través de diversos apoyos y de su contexto.

Sin embargo esta transformación basada en una educación inclusiva conlleva un cambio basado en las realidades que cada comunidad afronta y vive en la cotidianeidad por lo que Echeita, Simón, López y Urbina (2013) sugieren una revisión de concepciones, valores y actitudes en este caso de docentes a través de la escucha de sus voces, pues sus narrativas o relatos son instrumentos valiosos para enriquecerse de información con el fin de comprender desde dónde se está partiendo y cómo redireccionar las prácticas educativas. Por lo que es de nuestro interés debido al objetivo de la investigación indagar ¿cómo se concibe o se percibe a la discapacidad intelectual y educación inclusiva ?, ¿Qué es la discapacidad intelectual para los docentes?, ¿Cómo orientan sus prácticas docentes con alumnos con discapacidad intelectual?, ¿Cuáles son los sentimientos y emociones experimentados ante la presencia de un alumno con discapacidad intelectual?

Pero para hablar de concepción retomamos los estudios realizados por Gerardo Echeita y colaboradores (Echeita, et al. 2013), en donde hacen mención que las concepciones parten de teorías implícitas las que define como : aprendizajes que se adquieren de forma inconsciente e informal, se caracterizan por una naturaleza encarnada, ligadas al cuerpo y a la emoción, dependientes del contexto en el que se esté con el objetivo de que sean funcionales en algún procedimiento o práctica y que nos permitan crear una realidad, por lo que también suelen ser estas mismas resistentes al cambio debido a su naturaleza encarnada, procedimental y pragmática (p.6). Así pues, estas concepciones se van formando a través de la experiencia y la repetición constante de prácticas y conductas lo que ha llevado a indagar a través del análisis sobre como el profesorado de educación básica de acuerdo con Echeita (2013) concibe la educación inclusiva.

Un modelo de referencia puede responder y aproximar sobre dónde están situados los profesores en este tema, sin embargo, es únicamente una aproximación puesto que la educación inclusiva no se caracteriza por tener valores absolutos, sino que está conformada por configuraciones muy distintas de acuerdo con el contexto educativo, sociocultural, económico o político. Así pues este mismo sistema de referencia está conformado por 3 grandes ejes (x,y,z) que a su vez ubican 3 grandes perfiles del profesorado. (Echeita et al.2013).

El eje “x” es relativo a los valores y principios éticos que se deben de poner en práctica en la sociedad y por lo tanto en la educación inclusiva, refiriéndose a aquellos valores como justicia (acceso, permanencia, igualdad, aprendizaje de calidad), cuidado (necesidades singulares de cada estudiante), reciprocidad en el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, el esfuerzo y la perseverancia entre profesores, alumnos familias y sociedad en conjunto, la crítica, referida a el desarrollo de actitudes de indagación, reflexión sobre barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje.

El eje “y” es el núcleo del sistema de referencia este está conformado por las concepciones de agentes educativos sobre la diversidad del alumnado en relación a cómo se comprende la enseñanza y el aprendizaje, cómo se ven las dificultades de aprendizaje y enseñanza y así como las concepciones de gestión y organización de la educación y cómo se plantea la tarea de adaptación de los métodos de enseñanza. Comenzando por el cómo se comprende la enseñanza y el aprendizaje se derivan 3 teorías, la primera mejor conocida como directa, la cual considera que el aprendizaje es una simple copia y repetición de la realidad, provocando serie de contenidos discontinuos. La teoría interpretativa considera que el aprendizaje-enseñanza es más activo a la teoría anterior, sin embargo, se sigue concibiendo como una copia de la realidad, aunque no es exacto. La teoría constructivista mantiene que el aprendizaje-enseñanza no es una apropiación de la realidad sino una construcción que realiza el alumno mediado por el profesor, compañeros, conocimientos previos etc. Después para comprender el cómo se ven las dificultades de aprendizaje, se pueden comprender desde una visión estática es decir que las dificultades de aprendizaje son inherentes a la persona e inmodificables, los alumnos son vistos como categorías. Desde una visión situacional, contraria a la visión anterior, esta plantea que el aprendizaje depende de la situación o ambiente en donde se desenvuelva el alumno. Y desde una visión interaccionista se ve el aprendizaje como un producto entre el ambiente y el individuo por lo que las dificultades deberán de ser un ajuste entre las competencias del estudiante y elementos contextuales. Para comprender la gestión y organización de le educación inclusiva se destacan culturas individualistas o burocráticas en donde predominan aulas segregadas que separan a profesores entre sí, procesos estandarizados educativos y existen especializaciones que dividen las responsabilidades de cada profesional, no compartiendo objetivos en común. Por otro lado, existen las culturas balcanizadas que se refieren a la colaboración entre especialistas, pero en grupos clasificados, cerrados.

Así como una cultura de responsabilidad compartida con todo su alumnado, en donde la colaboración y coordinación entre equipos multidisciplinares es una forma de dar respuesta a los problemas. Para comprender la adaptación de métodos de enseñanza se observan que los docentes pueden concebirlos como un currículo idéntico para todos, un programa diferenciado, aulas especiales en escuelas regulares y el último como diferentes niveles de aprendizajes presentes en el aula por lo que se realizan ajustes y adaptaciones individuales correspondientes.

Finalmente, el eje “z” se refiere a las actitudes y concepciones de la mejora e innovación inclusiva, observando actitudes encaminadas al status quo, a actitudes conformistas o pesimistas y actitudes optimistas y de transformación. Así pues, nos lleva a comprender 3 perfiles del profesorado.

El perfil 1 se aleja de una perspectiva de educación inclusiva pues se muestra selectiva al diferenciar las aptitudes de los alumnos, burocrática pues la responsabilidad de atender al alumno es de “especialistas” con valores conservadores e individualistas mostrando actitudes de desconfianza y resistencia al cambio. El perfil 3 es lo contrario al perfil 1 puesto que el docente es considerado como un agente constructivista, con concepciones transformadoras, respondiendo a las necesidades de los alumnos a través de agrupamientos heterogéneos y adaptaciones de la enseñanza en donde se comparten responsabilidades basadas en la coordinación y crítica para la mejora de la enseñanza. El perfil 2 es un nivel “medio” *“sujetos que no activan concepciones de ninguno de los dos perfiles anteriores en forma consistente.” (Echeita et.al 2013)*

Por otro lado, un estudio realizado en Bogotá por Pallares y Padilla (2022) sobre las representaciones que los docentes tienen acerca de la discapacidad intelectual. Esta investigación dentro de su marco teórico reporta que México y Brasil de acuerdo a Dainez y Naranjo (2015 cit. Pallares y Padilla 2022) son países que contemplan hoy en día el derecho a la inclusión de personas con discapacidad así viéndose con mayor frecuencia la participación de alumnos con discapacidad intelectual en aulas regulares dirigidos por docentes comunes que asumen su formación entendiendo la orientación hacia un concepto social y de inclusión dentro de las políticas establecidas por dichos países. Este estudio consistió en el estudio de las representaciones sociales de docentes de primaria sobre la enseñanza hacia los alumnos con discapacidad intelectual en un aula regular para comprender y observar si estas se asemejan a las políticas inclusivas que hoy en día se destacan y promueven la inclusión de personas con discapacidad intelectual. Fue un estudio de tipo cualitativo e interpretativo creando 3 categorías de análisis las cuales cada una contaba con subcategorías. Las categorías eran las siguientes: (1) Representaciones sociales de la DI que dentro de estas mismas se indagó acerca de la discapacidad como diversidad, grupo de estudiantes en el aula inclusiva y beneficios y problemas del aula regular, es decir se pretendía observar si existía alguna distinción o segregación o no de parte de los docentes hacia los o las alumnos/as con discapacidad intelectual, así como los beneficios o problemas a los que se enfrentaban al incluirlos. (2) Representaciones Sociales de la Educación Inclusiva que contaba con subcategorías como: críticas de la educación inclusiva y adaptaciones educativas en la inclusión. (3) El rol del docente en la educación inclusiva en el cual se pretendía investigar acerca de la planificación de la enseñanza inclusiva en el aula y las interacciones en la educación inclusiva. Todo esto se aplicó a través de la técnica de la colcha de retazos que de acuerdo a Caadavid (2007, citado en Pallares y Padilla 2022) es una técnica que permite al participante recordar momentos significativos y plasmarlos a través de un relato dibujo para así reconstruirlos y darles un significado en el momento actual de la vida de quien los evoca y del colectivo con quien se comparte, realizando un entramado basado en elementos como: imaginarios, recuerdos, emociones, sentimientos, etc. que han marcado de manera particular la cotidianidad de los participantes. Así también a través del uso de una encuesta cualitativa

que se aplicó de forma individual como primer acercamiento al pensamiento sobre las categorías establecidas (Fase 1). Posteriormente se abrió el espacio a la colcha de retazos en donde el docente tenía que escribir alguna frase en donde se identificara y plasmara su idea de discapacidad e educación inclusiva basándose en la siguiente pregunta: ¿Qué piensa de la educación inclusiva? llevándolos a la reflexión y a la asimilación con sus prácticas docentes en la cotidianidad.

A partir del contraste y contradicción de las encuestas y de las frases elaborados por los docentes se encontró que: las representaciones sociales de la discapacidad se basan en enunciados positivos orientados hacia la igualdad y la diversidad, sin embargo en la encuesta realizada al inicio de la investigación arrojo que sus representaciones acerca de la discapacidad se les ve como personas con necesidades educativas “especiales” en donde su aprendizaje debe de ser aprendido en centros especializados y en manos especialistas, además sus concepciones están orientadas a que el alumno con discapacidad tendrá dificultad y limitantes para interactuar y asimilar conocimientos dentro de un aula regular, en otras palabras el alumno no aprenderá de igual forma que sus compañeros del aula regular. En cuanto al aspecto inclusivo (categoría 2) se observa que los docentes participantes comprenden que existe una diversidad, así como el respeto y la dignidad que todo ser humano merece, así como el derecho al acceso a la educación, sin embargo, dentro del discurso existe todavía la dificultad de superar la diferencia y asumir la diversidad cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual. Respecto a la práctica docente hacia sus alumnos refieren la dificultad de enseñanza debido a la escasa preparación y especialización, así como la falta de herramientas pedagógicas que les permita transmitir aprendizajes significativos en sus alumnos con discapacidad, lo cual hace que los docentes se sientan presionados y con temor al recibir a un alumno con algún tipo de discapacidad. Aunque si bien están conscientes de que para crear ambientes de inclusión se requiere de un proceso de preparación para lograr objetivos que lleven a la verdadera inclusión de todo ser humano.

Por otro lado, algunas las barreras identificadas en los docentes son las actitudes con la que conciben a la educación inclusiva. Dentro de una investigación realizada por Sevilla, Pavón y Río (2018) en Yucatán México desde niveles iniciales hasta bachillerato en escuela públicas su objetivo fue identificar las actitudes tanto negativas como positivas hacia la educación inclusiva así como hacia las personas con “necesidades educativas especiales” (término utilizado en el estudio) de los docentes, además del estudio de la influencia de variables como la edad, el sexo, la experiencia docente, la formación inicial, el grado máximo grado de estudios y área de especialización de los participantes del estudio. Para su identificación se realizó un estudio de tipo cuantitativo en donde se aplicaron cuestionarios con escala tipo Likert que mostraba las actitudes positivas y negativas del tema establecidas por Larrivee y Cook y traducida por Verdugo, Arias y Jenaro. Los resultados muestran que las principales actitudes negativas hacia la inclusión educativa y hacia las personas con “necesidades educativas especiales” son:

- Lo docentes creen que las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo, por ejemplo, CAM, CAPEP, USAER.
- Se cree que, para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula.

- Se cree que es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales.
- Se cree que los estudiantes con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares.
- Los profesores de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales más adecuadamente que el resto de los profesores.
- La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La conducta en clase de un estudiante con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes.
- A los estudiantes con necesidades educativas especiales hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo.
- Los profesores de clases regulares no poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Los profesores de clases regulares no tienen formación suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Así mismo desde el análisis realizado de variables anteriormente mencionadas se encontró que a medida que aumenta la edad del docente la actitud se torna más negativa lo cual indica el periodo en que el profesor se formó, y que el componente actitudinal de dicha formación está determinado en parte por la visión del modelo educativo imperante en dicho momento. Además, existe diferencia en las actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que permite concluir que el área de formación inicial influye en la actitud hacia la educación inclusiva de los profesores al igual que existen diferencias en las actitudes negativas hacia la inclusión; es en el nivel de preescolar donde se observa una mejor actitud de los profesores, de lo que se concluye que el nivel educativo influye en la actitud de los profesores.

Por otro lado, desde la mirada cualitativa a través de un estudio aplicado a 25 profesores de las carreras de psicología y cirujano dentista de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Zaragoza), realizado por Olmos, Romo y Arias (2016) basado en la narrativa biográfica y la indagación-formación-acción se elaboraron relatos editados y compartidos entre docentes universitarios, a través del uso de procesos como la reflexión crítica (Saavedra, González y López, 2005, citado en Olmos et.al 2016), la formación horizontal (Suárez, 2006, y Suárez y Ochoa, 2005, citado en Olmos et.al 2016) y el aprendizaje transformativo (Mezirow, 1998, citado en Olmos et.al 2016) con el fin de analizar los sentidos construidos sobre la diversidad del estudiantado y los problemas de exclusión educativa además de que se discutió sobre algunas barreras que obstaculizan la formación de algunos estudiantes, particularmente ciertas creencias, representaciones y supuestos que como docentes construyen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y prácticas escolares además de tratar de eliminar barreras limitantes vinculadas con creencias, actitudes, posturas, formas de conocer, pensar y actuar que pueden repercutir en las cultura, política y práctica docente.

En primera instancia es evidente que dentro del estudio una de las barreras observables (sin ser generalizado) fue la atribución natural a hechos sociales que docentes conciben dentro del aula y es observable ya que para el inicio de los relatos uno de los objetivos fue el lograr desnaturalizar cualquier hecho o evento a través del cuestionamiento y reflexión tanto objetiva como subjetiva alejada de la centralización para llegar a una propuesta de cambio inclusiva asertiva. Esta situación muchas veces puede ser omitida por docentes lo cual lleva a la escasa identificación de concepciones, pensamientos, actos reales que evitan un camino hacia la inclusión.

En cuanto a los relatos, estos demuestran que los docentes han participado en procesos de exclusión, sin darse cuenta, al tratar de reproducir una identidad común y al haber asimilado la idea de una educación universal, homogeneizadora la cual ha dado lugar, entre otras cosas, a ignorar o invisibilizar las diferencias, debido al uso de clasificaciones que desvalorizan a aquellos estudiantes que no se acercan a este modelo “normalizador”. Así también esta reflexión publicada ha podido dar cuenta de las concepciones, supuestos que cobran tendencia y que son compartidas socialmente entre docentes, es decir una forma general de ver a los alumnos. Esto se demuestra a través del discurso de uno del docente el cual comenta lo siguiente:

Al no saber cómo proceder, consideré viable compartir la problemática con algunos de mis colegas de mayor experiencia, los cuales externaron comentarios como los siguientes: “Los alumnos flojos y mal educados no pueden estar en el salón, hasta que aprendan a comportarse”. “Te recomiendo sacar del aula a los más latosos y con eso el grupo se tranquiliza”. “No te preocupes, estamos en una universidad de masas, así que la mayoría va a reprobar”. “Su comportamiento refleja su medio, no puedes hacer mucho”. “Dedícate con los que si quieren estudiar y ser alguien en la vida.”

Además, la generalización de la educación ha llevado a diferenciar y segregar a través de pruebas insensibles estandarizadas de evaluación institucional. El relato de Alba una alumna con una “enfermedad” nos muestra lo anteriormente expresado.

A pesar de que Alba, con todo y su enfermedad de pronóstico negativo, logró acreditar 23 materias de un total de 27 y elaboró su tesis, en el registro escolar su desempeño quedó como una alumna que abandonó los estudios. Es evidente la falta de sensibilidad que los instrumentos de evaluación institucional muestran. Cuando observo las historias académicas de todos esos estudiantes irregulares que tal vez nunca concluyan la especialidad pienso en Alba y en todas esas historias de vida no contadas, que ante las normas de la institución son solamente una estadística negativa para la Universidad, un fracaso escolar ¡pero pienso que no pueden ser eso! Una persona como Alba que en circunstancias tan extremas trata de aprovechar hasta el último instante para alcanzar su anhelo de aprender como un medio de su expresión de vida es mucho más que la obtención de un título universitario es la expresión de ¡un ser humano!

Otro ejemplo naturalizado por docentes es pensar que los alumnos son el “problema” y no de la institución educativa, ni de las relaciones escolares ni de las condiciones pedagógicas, pues son aspectos inherentes al alumno, limitaciones sin solución que repercuten en la toma de decisiones

de los alumnos. Así estos pensamientos nos dejan ver una visión fatalista ya que al pensar que no se tiene solución los docentes mantienen con certeza la imposibilidad de actuar o modificar condiciones educativas.

Una docente participante comparte su experiencia con uno de sus alumnos, en donde nos cuenta la experiencia de la idea fatalista e individualista que uno de sus alumnos vivió con una de sus maestras en el siguiente fragmento:

(...)En ese momento, como que respiró más aliviado, y dijo, -a mí se me hizo una buena maestra, con buenas estrategias, pero como persona, no sé, sí... se me hizo muy dura en sus comentarios, a mí me destrozaron. Me dijo que pensara si no estaba perdiendo el tiempo, si no me había equivocado de carrera, si valía la pena que continuara, entre otras cosas, y... continuó: Yo sí me fui para abajo con todo lo que ella me dijo, y opté por abandonar mis estudios. Pensé que efectivamente, no tenía caso, que, de verdad, yo no servía, que estaba perdiendo el tiempo, o se los estaba haciendo perder a otros quizá, pero afortunadamente con muchos esfuerzos estoy nuevamente retomando mi carrera, y también pensé no le voy a dar gusto a la maestra, y bueno, aquí estamos.

A lo cual la docente reflexiona sobre la importancia de sus comentarios y actos expresados voluntaria o involuntariamente pues al final son basados en criterios establecidos y demandas institucionales, es decir se basa en lo que “debe de ser”, lo cual ha causado la discontinuidad de los estudios, reprobación y deserción.

Resumiendo, los principales obstáculos observables dentro de la investigación son: la generalización e influencia de pensamientos compartidos entre docentes, hoy en día siguen basándose en la homogenización, individualización y que han llevado a seguirle dando renombramiento a aquellas pruebas de evaluación exactas, basados en números y estadísticas creando una tendencia hacia perfiles burocráticos, selectivos y especialista lo que conlleva a generar exclusión y discriminación a cualquier alumno que se encuentre “fuera de la norma”, sin embargo desde una visión conceptual sobre el tema, el docente mantiene una actitud “positiva” sobre el tema pues expresa que la educación es un derecho por lo que todo alumno debe de tener las mismas oportunidades y una enseñanza orientada hacia la diversidad. Por lo que la situación puede ser vista como un sí a la educación, pero resistencia al cambio, creando contradicciones o como el mismo Echeita describe, creando vórtices refiriéndose a la formación de caos. No es malo el caos y el fin de este no es intentar acomodarlo para llegar a una verdad absoluta, sino que el entenderlo y analizarlo permitiría brindar una aproximación sobre dónde estamos parados y hacia donde deberíamos continuar caminando. Y su análisis puede ser desarrollado desde un modelo social ya que por su carácter ecológico, multidisciplinario y sociocultural permitiría encontrar barreras desde diferentes niveles sistémicos que impiden la presencia, participación y aprendizaje y generar soluciones realmente inclusivas.

Por esto mismo la última sección del capítulo está enfocada en la indagación de las concepciones sobre educación inclusiva y discapacidad en educación primaria desde documentos gubernamentales hasta niveles micro sistémicos como lo son las aulas y centros educativos.

2.4.1 Educación inclusiva en México: Programas gubernamentales inclusivos y voces docentes en educación básica.

El interés de nuestro proyecto se basa en la concepción del docente sobre la inclusión de niños en condición de discapacidad intelectual de educación básica, sin embargo, antes de relatar narrativas de estos mismos, es importante enmarcar un poco sobre la situación que en la actualidad nuestro país promulga acerca de la inclusión. Como primera instancia al analizar el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020)

promovido por el gobierno mexicano parte de la argumentación de que a lo largo de los programas de estudios se han reproducido desigualdades regionales, sociales y económicas que no permiten la inclusión total, mencionando barreras de los distintos niveles educativo sin embargo al interesarnos en educación básica las barreras observada desalientan la inclusión y equidad como la falta de acceso a un servicio porque los educandos se ven orillados a abandonar la escuela por diversas causas, los bajos resultados de aprendizaje o la situación económica familiar, la falta de conocimiento para la atención a la diversidad, oferta educativa poco adecuada y atractiva para las y los estudiantes; personal docente poco capacitado; materiales educativos poco pertinentes y oportunos; planes y programas de estudio fuera del contexto social; métodos pedagógicos obsoletos; y trámites burocráticos que no son acordes a la realidad de las escuelas y que generan una carga administrativa excesiva para el personal docente y directivo. Dicha exclusión ha afectado de manera persistente a los grupos históricamente discriminados uno de ellos son los que presentan una discapacidad pues el 31.7% de niños de 6 a 17 años son analfabetas. Por lo que partiendo de la problemática mencionada con anterioridad es de urgencia proponer soluciones que decrementen las barreras para el aprendizaje por lo que el programa sectorial se basa en dos grandes soluciones que rompan con paradigmas tradicionalistas, la primera consta de la provisión de ayudas económicas y de alimentación o como mejor los conocemos, becas, a aquellas familias que no cuenten con los recursos para solventar los gastos económicos derivados de la educación, la segunda es crear propuestas, planes, programas adecuados a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior, que comprenda, entre otros campos, la salud, el deporte, la literatura, el arte, la música, el inglés, el desarrollo socioemocional, así como la promoción de estilos de vida saludables, de la educación sexual y reproductiva, del cuidado al medio ambiente y que por ende permitan el pleno ejercicio del derecho a la educación que se basen en ejes rectores como la equidad, no discriminación, y el bienestar de todos y todas los estudiantes que forman parte del sistema educativo mexicano y en el cumplimiento de seis objetivos prioritarios, los cuales se muestran en la figura 10.

Figura 10

Objetivos prioritarios para la transformación educativa del sistema mexicano.

Problemas públicos	Objetivos prioritarios
1.- Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no disponen de oportunidades educativas equitativas e inclusivas, lo cual incide en su bienestar y en el desarrollo del país.	1.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
2.- Las y los estudiantes en México no reciben una educación de calidad, relevante y pertinente en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional que favorezca su desarrollo humano integral.	2.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
3.- El personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, la formación ni el apoyo necesarios para consolidarse como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social.	3.- Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.
4.- Las escuelas públicas de los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional carecen de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.- Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
5.- La población en México presenta altos índices de sedentarismo asociados a un déficit de oportunidades para el desarrollo de la cultura física desde la primera infancia.	5.- Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.
6.- Las decisiones de política educativa han sido tomadas de forma vertical y desarticulada, sin considerar a todos los sectores y grupos de la sociedad, repercutiendo de forma negativa en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.	6.- Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Tomada de SEP (2020, p.18)

Así pues, dados los principios de la educación en la actualidad se ha encontrado dos programas que quisiera exponer debido a que se encuentran en ellos rasgos inclusivos, el primero de ellos es el programa mejor conocido como PILARES. PILARES de acuerdo con el Gobierno de la Ciudad de México (s.f) es un programa dirigido a favorecer principalmente la participación comunitaria de aquellas comunidades con menor índice de desarrollo, que viven en situaciones violenta y alfabetización.

Toda persona independientemente de su condición social, económica o física tiene acceso gratuito a actividades que les permita un mejor desarrollo humano, por lo que el programa brinda desde el acceso a concluir grados escolares (desde nivel básico hasta superior) desde el uso de las tecnologías (brindas de forma gratuita por el gobierno) así como en la participación de actividades recreativas, cognitivas, digitales, emocionales, interculturales, de inclusión educativa y diversidad sexual etc.

Por el otro lado desde una educación formal, encontramos el diseño del nuevo plan de estudios 2022 que propone la Secretaría de Educación Pública para la educación básica (2022) que, si bien sigue siendo un documento de trabajo, es un plan que tiende a la creación de procesos inclusivos.

En nuestro país ha sido repensado pues a lo largo de los años la escuela se ha caracterizado como un punto de desigualdades sociales, económicas y culturales sobre la base de cualidades individualizantes como son las “inteligencias”, “competencias”, “talentos”, “facultades innatas”, “dones”, que tienden a ser estandarizadas y objetos de medición para distinguir a unos de otros bajo la lógica de que existen infancias inferiores que fracasan y otras que son superiores y que por ende excluye a una mayoría de clases por género, condición física o intelectual, etnias, y grupos sexuales, pues el currículo únicamente contempla lo común y no lo diverso. Además, la mayoría de los planes de estudios anteriores insisten en un plan organizado por materias, cada vez con más contenidos difíciles de aprender y alejados de la realidad, así como mantiene una estructura de salón de clases en donde la responsabilidad del docente se centra únicamente en la exposición de temas.

Por esto mismo el actual programa de estudios se basa en dos ideologías determinantes. La primera es en la idea de entender a la educación como un derecho humano que garantice si bien el aprendizaje, también la dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, espiritual, ético, cultural y social de cualquier grupo, clase, o individuos, hablese de mujeres, indígenas, afrodescendientes, personas con (dis)capacidad, diversidad sexual violentada, en otras palabras es hacer efectivos derechos fundamentales como la vida, la paz, la supervivencia, el desarrollo, la identidad, la igualdad y el desarrollo integral, a la inclusión. Es diseñar una educación para la igualdad y la diversidad en sus distintas modalidades y niveles.

Por otro lado, desde el lado académico el programa marca una tendencia Vygotskiana pues hace hincapié en la adquisición del aprendizaje a través del andamiaje y de tomar en cuenta la importancia de la influencia del bagaje cultural pues son estas aquellas realidades que permiten una mejor vinculación con los contenidos que la escuela proporciona.

“Desde esta perspectiva, las etapas o estadios de desarrollo no son estructuras estables ni claramente diferenciadas; por lo tanto, no importa si una niña o un niño ha pasado de la etapa simbólica a una preoperacional, sino que lo fundamental es definir cómo cada sujeto atraviesa cada etapa, lo que construyó en ellas, las actividades que realizó, con quién las hizo, en qué contexto lo llevó a cabo y la orientación concreta que le da a su desarrollo” (SEP,2022)

A partir de esto entonces se reconoce que todos los niñas y adolescentes son sujetos de la educación y prioridad de Sistema Educativo Nacional, que la educación forma ciudadanos capaces de ejercer prácticas sociales activas, auto determinantes y respetuosas que se aprenderán a través de un núcleo influyente en el proceso de enseñanza- aprendizaje el cual es la comunidad, la familia y los docentes, para que así se puedan obtener aprendizajes significativos cercanos a su vida cotidiana. Así pues, la escuela es única con un contexto específico, que requiere conocer a su comunidad, impulsar en sus valores, y colaborar en el análisis de situaciones que afecten a esta misma, así como ir más allá de sus paredes.

Ángel Díaz-Barriga (2022) menciona que los objetivos que se plantean en este nuevo plan se basan en:

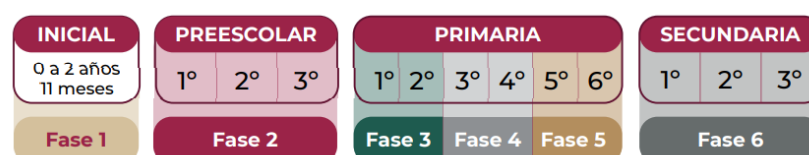
1. La transformación de concepto de alumno o alumna no como un ente repetitivo y pasivo sino como un ente activo que aprende para comprender la realidad, reflexionar y pensar críticamente dentro de su realidad.
2. La transformación del concepto de evaluación no como sinónimo de calificación (esta clasifica), ni numeración, ni estándares sino más bien entender una evaluación formativa como aquella que retroalimenta y que hace que el sujeto auto reflexione sobre su progreso a través de la implementación de mecanismos informales que omiten las sanciones.
3. Involucrar y sensibilizar la importancia de la relación familia-escuela, escuela-comunidad que ayuden a recabar problemas, necesidades o situaciones ambientales más presentes en la vida inmediata de la comunidad.
4. Darle autonomía profesional al docente, que les permitan analizar y discutir temas relevantes al contexto en el que se desenvuelven para vincularlos con el programa de estudios y elaborar a través de proyectos situaciones cercanas a su realidad.
5. Que el aprendizaje o las pautas u objetivos establecidos por la secretaria de Educación Pública sean menos estrictas, estáticas y más flexibles y acomodables a las necesidades de cada contexto escolar, esto a través de un currículum deliberativo (co-diseño), es decir

un trabajo colaborativo entre colectivos docentes y SEP, por lo que existirá un programa sintético previamente establecido por la Secretaría de Educación Pública conformado por:

- Cuatro campos formativos los cuales son: Lenguaje, Saberes y pensamiento científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, De lo humano a lo comunitario
- Ejes articuladores, que son rasgos humanos de formación ciudadana democrática como: Inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad, Igualdad de Género, Vida Saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y artes y experiencias estéticas
- Fases y grados de aprendizaje de la educación preescolar, primaria y secundaria: Estas fases indican las secuencias indispensables que deben de respetarse entre las disciplinas y que constituyen desde la educación preescolar hasta la educación secundaria. A continuación, se muestra en la siguiente figura la división de estas mismas (SEP,2022)

Figura 11

Fases y grados de aprendizaje



Tomada de SEP (2022)

Las fases de acuerdo con la SEP (2021) permiten dedicar mayor tiempo a los procesos cognitivos, sociales, culturales que las y los estudiantes requieren para el desarrollo óptimo de sus capacidades, así como ofrece a las y los estudiantes mayores posibilidades para consolidar, aplicar, integrar, modificar, profundizar, construir o acceder a nuevos saberes.

Para que posteriormente se derive uno analítico. Pero para su elaboración se requiere previamente de un estudio y análisis de contextos externo, internos de la escuela, condiciones y necesidades educativas, retos, procesos de aprendizaje empleados etc, para que se establezcan y adecuen acciones y estrategias de enseñanza de acuerdo con el estudio realizado y en caso de ser necesario implementar el codiseño, que se refiere a la modificación o bien incorporación de contenidos necesarios para abordar su realidad. Este no es documento definitivo, sino que con frecuencia debe de ir adaptándose a las distintas problemáticas que puedan ir surgiendo a lo largo del ciclo escolar.

Todo esto se verá reflejado en la conformación establecida por la Secretaría de Educación Pública (2022) la cual forma de la siguiente manera el actual programa de educación.

Así que con fines ilustrativos se presentará un ejemplo que permita clarificar lo anteriormente escrito en la planeación docente. Imaginemos que se ha realizado un análisis a profundidad en un preescolar (perteneciente a la fase 2 de acuerdo con el programa sintético) en alguna comunidad

rural de México. Lo que se identificó con mayor importancia fueron índices bajos en el conteo de números, sumas y restas, pero también en la falta de conciencia sobre el cuidado del agua y la poca participación de padres de familia en la educación de sus hijos.

Así pues, derivado de estas necesidades o problemáticas presentadas cada profesor tendrá que adecuar los campos formativo a las necesidades de grupo o del grado escolar que enseñe. En este caso si el profesor decide trabajar en el campo formativo de saberes y pensamiento tendrá que determinar desde las categorías establecidas por el programa sintético el nivel de alcance desde el cual partirá con su grupo, y planificar actividades que no solo involucren el campo de saberes y pensamiento científico, sino que aborden las diversas problemáticas observadas y significativas para los estudiantes, tomando en cuenta también los ejes articuladores. En este caso podría ser una clase en el campo donde se puedan contar animales, plantas, para posteriormente junto con los padres de familia sensibilizar sobre la conciencia del cuidado del agua y la elaboración de algún proyecto en conjunto para el ahorro de esta misma etc.

Finalmente, pero no menos importante me parece interesante mencionar el proyecto “Kipatla”: Para tratarnos igual. “Niños y Niñas: moviendo a México por la Igualdad” que promueve la concientización y sensibilización de la no discriminación y la construcción de una sociedad basada en el respeto de los derechos humanos a través de la presentación de historias/cuentos en donde los personajes enfrentan en cada relato situaciones donde se ven excluidos por diferentes circunstancias: origen étnico, discapacidad, religión, género, enfermedad, apariencia física, nacionalidad y condición socioeconómica, entre otras y que como comunidad requiere de procesos reflexivos inclusivos que permitan dar solución al problema o situación presentada. (CONAPRED 2013). De acuerdo con CONAPRED (2013) el contenido va dirigido tanto para padres de familia, docentes, la sociedad en general, así como para alumnos de todas las edades.

Una de las características que destacan este programa es su fácil acceso a su contenido puesto que se diseñó bajo distintos formatos como libros físicos y digitales descargables, así como cuentos presentados en audios además de la transmisión de estas mismas a través de medios televisivos como canal Once (un canal nacional de televisión abierta) así como plataformas digitales (YouTube) el cual contempla acciones inclusivas para el acceso universal de su contenido, en este caso el mayor punto más visible es la utilización de la lengua de señas mexicanas para la traducción e interpretación de cada una de las narrativas presentadas.

Figura 12

Cuento de Kipatla “La tonada de Juan Luis”



Tomada de CONAPRED 2013

Figura 13

Serie Kipatla NDAKU PARA YAO



Tomada de Conapred México (2013).

Desde un primer plano a niveles macrosistémico observamos que el gobierno mexicano tiene presente la continua existencia de discriminaciones y exclusiones que grupos vulnerables enfrentan y que dificulta su inclusión en el sistema educativo mexicano y sobre todo la promulgación de programas van orientadas hacia ideologías inclusivas pues se destacan palabras como “equidad” “educación para todos” “educación de calidad” etc. características de la escuela inclusiva. Además, optan por crear programas de educación tanto en contextos formales e informales, tomando el aprendizaje como un modo integral y comunitario, una idea ecológica que hemos venido postulando con anterioridad. Aunque aún la cobertura de los programas sigue en procesos de diseño, el cambio de paradigma es evidente acercándose a la formación de escuelas inclusivas más que integradoras causando una transición probablemente que tomará un tiempo largo para su adaptación total de todos aquellos agentes educativos que conforman el sistema educativo mexicano.

Por otro lado, algo que llama mi atención es la falta de claridad ante los conceptos de discapacidad y necesidades especiales pues tanto en el documento del programa sectorial como en el plan de programas de estudio aún se describe a la población en condición de discapacidad como especial que si bien recordamos es un término que de acuerdo con Ainscow & Booth (2015) puede llevar a la segregación y exclusión de los estudiantes. Esta falta de claridad en conceptos, de especificidad en lo que se pretende lograr en los programas de estudios, la escasa información que la Secretaría de Educación Pública ofrece hacia sus educadores puede llegar a caer en una superficialidad y falsas expectativas sobre la inclusión educativa, así como en las prácticas docentes que ejercen día a día pues estos documentos son guías orientadoras por las cuales se rigen los docentes.

Ahora bien, quisiera comprobar la existencia de rasgos inclusivos que los programas y planes del gobierno muestran, en contextos micro sistémicos, en la práctica docente en su cotidianeidad, por lo que a continuación se presentarán diversas experiencias, barreras a través de las concepciones que narrativas docentes sobre su concepción de la discapacidad intelectual e inclusión educativa, haciendo énfasis en la educación básica.

Un estudio que da cuenta sobre las concepciones de docentes de educación básica sobre la inclusión de personas con discapacidad intelectual es el realizado en un preescolar del estado de San Luís Potosí por Mireles (2022 cit. en Navarrete,2022) con el objetivo de comprender los saberes, experiencias, y necesidades en cuanto a la educación inclusiva, esta entendida como el derecho que tiene todo el alumnado a ser incluido y recibir la educación que cada persona requiere a través de una investigación cualitativa, utilizando instrumentos de investigación como la entrevista, el grupo focal, la observación, registros etnográficos, documentos de trabajo etc., con el fin de diseñar en conjunto con los docentes del preescolar una propuesta de intervención para la mejora de las prácticas docentes. La investigación constó en 3 grandes fases, la primera de diagnóstico es decir encontrar las concepciones y practicas docentes predominantes, la segunda en el diseño de la propuesta y la tercera en su aplicación. Debido a que este proyecto de investigación va dirigido hacia las concepciones de los docentes, reportaremos únicamente los resultados de la fase de diagnóstico. Derivado de las entrevistas la misma autora clasificó las narrativas docentes en tres grandes categorías las cuales fueron:

Saberes y experiencias que generan desigualdades. Esta categoría es nombrada así pues los docentes manifiestan tener un conocimiento conceptual acercado a la educación inclusiva al referirse a esta como “todos tenemos derecho y todos podemos estar en las escuelas” sea cual sea la condición, “acercar a todos los niños del grupo para que participen de las actividades” “la educación inclusiva no se enfoca en a una discapacidad, engloba otros aspectos como lo cultural y económico. (Mireles,2022 cit. en Navarrete,2022). Sin embargo, si se cuestiona sobre lo que es la educación inclusiva y la educación especial, los docentes expresan similitud entre ambas palabras por lo que se piensa que estas confusiones sean la causa de una falta de claridad para orientar sus prácticas. Además, este conocimiento que van adquiriendo sobre el tema se forma a partir de su experiencias personales y profesional, aquellos profesores que rigen sus prácticas de forma homogénea son aquellos que regularmente su experiencia y formas de enseñanza se basaron en modelos tradicionalistas lo que hace que impida detectar las necesidades y apoyos de cualquier niño o niña perteneciente al salón de clases, lo que invisibiliza y no posibilita la participación de algunos alumnos.

La segunda categoría lleva como nombre: Ausencia de mecanismos que abanderen la acción en el campo de la educación inclusiva en preescolar. Esta categoría se refiere al escaso apoyo que las instancias educativas del sistema podrían brindar a los docentes, estos mismos manifiestan que “se ha hablado con el Departamento y no hay respuesta” o que “se centran más en las escuelas que tiene sus equipos de integración” a lo que se afirma que las autoridades estatales, nacionales y federales no proporcionan el apoyo y únicamente brindan actividades esporádicas sin seguimiento, información incompleta que sirva al docente como un verdadero apoyo, lo que la directora del plantel ha acudido a apoyos particulares para obtener preparación profesional para la atención a la diversidad

Finalmente, la última categoría es nombrada Reformas van y vienen ¿dónde está la educación inclusiva? En esta categoría se observó que los docentes no contemplan trabajar un programa sobre diversidad, pues a través de sus prácticas no se muestran rasgos de participación de toda la comunidad de alumnos, por esto mismo Mireles(2022 cit. en Navarrete,2022) propone el desarrollo y sistematización de propuestas dirigidas hacia la atención a la diversidad, compartiendo aportes y valoraciones reflexivas en los colegios.

Derivado de lo anterior podemos observar que a pesar de que existe interés por el tema, los docentes aún no encuentran el camino para llevar a cabo prácticas para ejercer con inclusión el aprendizaje, participación de sus alumnos. Por lo que sugieren que se les pueda otorgar mayor capacitación, estrategias y apoyos externos.

Otro estudio que muestra las actitudes docentes sobre la inclusión de niños “con necesidades especiales” es el realizado por Gamboa, Jiménez, y Vázquez (2019) planteando las necesidades educativas especiales con niños con discapacidad intelectual y sin discapacidad refiriéndose a niños con problemas de conducta, lectoescritura etc. A partir del diseño de un cuestionario con escala tipo Likert se investigaron las actitudes de los profesores de escuelas preescolares de la ciudad de Mérida sobre las actitudes docentes en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados arrojaron que la mayoría de los docentes encuestados están de acuerdo que en los alumnos con y sin discapacidad estén y formen parte de las aulas regulares del colegio pues creen que estos mismos se benefician al estar en contacto con otros. En cuanto a sus actitudes observamos que los maestros consideran importante un trabajo en conjunto con docentes especializados y con apoyos externos, además de que para ellos no es fácil desarrollar un ambiente de trabajo ante la presencia de alumnos con NEE pues reportan no tener la capacidad para atenderlos pues no se cuenta con cursos o actualizaciones sobre el tema sobre todo con aquellos alumnos con discapacidad por lo que sugieren que la actualización docente sea un factor elemental y periódico para un mejor desempeño profesional.

Además, en México existen dos organismos para la “educación especial” los cuales son CAM y USAER que atienden a poblaciones con necesidades educativas especiales. Su forma de ingreso se ve reflejada en la Figura 11 sin embargo desde las narrativas docentes las principales barreras que se destacan en estos organismos según Romero y García (2013) son:

- Los docentes regulares se oponen al trabajo colaborativo con el maestro de apoyo con otros profesionales de educación profesional.
- La calidad de la educación se basa en espacios de custodia y cuidado.
- Se continúan segregando y separando a los alumnos de acuerdo con sus discapacidades.
- Los docentes tienen bajas expectativas de sus estudiantes
- Los docentes se sienten intimidados para realizar un trabajo colaborativo
- Se tiende a etiquetar como “niños de apoyo”

Concuerdo con Romero y García (2013) pues plantea que los principales retos a superar son aquellas barreras conceptuales heredadas por el modelo médico, puesto que a pesar de que los docentes son conscientes de ofrecer una educación, entregar instrucción diversificada (no especializada)

Capítulo III: Investigación-Acción: Un modo reflexivo y participativo de comprender la realidad

Introducción al capítulo

A lo largo de los capítulos se puede observar con mayor claridad la tendencia que hoy en día marca la inclusión y la discapacidad en el mundo y en nuestro país. Hemos observado en su mayoría creencias orientadas hacia definiciones reduccionistas relacionadas con lo médico, así como lo psicométrico, exclusivas e integradoras que los docentes desde niveles básicos hasta superiores conciben sobre el tema de inclusión educativa hacia las personas en condición de discapacidad intelectual. Por otro lado, en los últimos años a niveles macrosistémicos la tendencia anteriormente mencionada empieza a tomar otro rumbo, hoy en día marca una educación inclusiva conformada por componentes como la calidad, la equidad, justicia etc.

Por lo que en este trabajo de investigación opté por seguir los principios de crear una educación inclusiva de forma innovadora, consciente, reflexiva y participativa. Si bien como investigador el conocer las creencias de los docentes sobre el tema es de gran ayuda pues permite crear estrategias de intervención, desde la postura que sostengo sobre crear ambientes inclusivos, implica tomar en cuenta los diversos contextos ecológicos-sociales así como agentes que conforman la educación, en este caso, los docentes, en donde sean partícipes y conscientes de cómo ven a la discapacidad y la inclusión y sean ellos mismos agentes de cambio desde su contexto laboral través del uso de la fotovoz.

Por esto mismo el siguiente capítulo aborda a profundidad la fotovoz un método de investigación presente en el proyecto. En este mismo el lector podrá encontrar raíces epistemológicas de este método, así como sus componentes que forman parte de este mismo como lo son la narrativa y la fotografía, las definiciones desde diversos autores, el procedimiento de aplicación, para finalizar con una serie de estudios científicos en donde se aplicó el método de la fotovoz.

3.1. La investigación-acción: la raíz de la fotovoz

La investigación acción ha sido conocida desde diversas formas, como, por ejemplo: participativa, colaborativa, etnográfica, crítica, investigación en la acción, aprendizaje activo etc., que a lo largo de la historia se han ido formando y cambiando conceptos acerca de esta misma. Por lo tanto, es de interés estudiar y analizar los diversos puntos de vista establecidos a lo largo de su existencia con la finalidad de rescatar elementos claves característicos de este método de investigación que conforma a nuestro instrumento principal de aplicación.

Wiater (2022) comenta que la investigación acción surge desde los años 40 del siglo XX a partir de un enfoque sociológico, socioconstructivista desarrollado por Kurt Lewin (citado en Latorre,2005) definiendo la investigación acción como un espiral de pasos que conlleva a un proceso el cual involucra la planificación, la implementación y la evaluación del resultado de una acción con el propósito de cambiar una organización o institución y generar conocimiento y comprensión. La investigación acción es considerada como un bucle retroactivo y recursivo de investigación y acción, es decir cambiante y cíclica de acuerdo con las necesidades del contexto.

Este mismo autor menciona la importancia de tres elementos esenciales para la generación de un cambio social pero también personal y profesional (en este caso de docentes) los cuáles son: la investigación, la formación y la acción. Desde la comparación con un triángulo cada vértice

corresponde a cada elemento anteriormente mencionado y estos se deben de mantener unidos a través de una interacción reflexiva para lograr su propósito.

Figura 14

Triángulo de Lewin



Tomada de Lewin (1946) citada en La Torre (2005)

Por otro lado, Carr y Kemis (1988, citado en La Torre, 2005) expresan que existen modalidades o tradiciones dentro de la investigación-acción a las cuales denominaron técnica, práctica y emancipatoria (Tabla 3).

Tabla 4

Tipos de Investigación Acción

Tipos de investigación	Objetivo	Rol del investigador	Relación entre facilitador y participantes.
Técnica	Permite efectividad y eficiencia en la práctica educativa además de desarrollo profesional	Controlada por un experto externo al contexto.	Practicantes que dependen de un facilitador
Práctica	Comprender el cómo de las acciones de los participantes y generar un cambio de conciencia	Rol socrático, encarece la participación y autorreflexión que conlleva a un cambio de conciencia.	Cooperación (consulta del proceso)
Emancipatoria	Transformar la organización de algún sistema educativo	Modera el proceso teniendo responsabilidades compartidas junto con los participantes	Colaboración.

Tomado de La Torre (2005)

Si bien las tres tradiciones forman parte de la investigación-acción existen tradiciones como la técnica que su objetivo se basa en la eficiencia y el desarrollo personal guiado por investigadores externos al contexto restándole prioridad al rol de participación y expresión de las poblaciones estudiadas. Sin embargo, Zuber-Skerritt (1992, citado en La Torre, 2005) menciona que cada tradición es válida ya que conllevan al desarrollo profesional, además de que es válido comenzar por una indagación técnica y progresiva de acuerdo con los objetivos planteados para así avanzar hacia lo práctico y emancipatorio, es decir llegar a la transformación social y sistematizada en este caso de la institución escolar.

Para Kemmis (1984) todas estas tradiciones se definen como ciencias críticas basada en la indagación autorreflexiva de quienes participan en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de prácticas propias, sociales o educativas, así como la comprensión sobre las mismas. Considera junto con McTaggart (1988) que la investigación acción se caracteriza por no ser solamente un método de generación de conocimiento sino que gracias a su carácter participativo y colaborativo formado por comunidades autocríticas involucradas a lo largo de todas las fases de la

investigación desde una comunicación simétrica e igualitaria, permite el cuestionamiento de juicios, ideas y prácticas sociales, teniendo así un acercamiento profundo a sus realidades vinculando el conocimiento con la práctica, considerándose un proceso político.

Por otro lado, Bartolomé (1986, citado en Latorre, 2005) menciona que la investigación acción *“es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesores de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica, la cual se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”* (p.24)

Elliot (1993) conceptualiza este método de investigación como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, en donde sobresale la importancia de la reflexión sobre las acciones humanas y situaciones sociales vividas por los participantes. Estas acciones tienen como finalidad cambiar alguna necesidad o situación emergente una vez comprendiéndola a profundidad.

Lomax (1995) concibe la investigación- acción como una intervención dentro de la práctica para promover una mejora. Atribuye una serie de rasgos principales que la investigación-acción mantiene los cuales son:

- Busca una mejora a través de la intervención
- Implica al investigador como foco principal.
- Es participativa implicando a personas como investigadores y no como informantes
- Necesita de validación de testigos cercanos al contexto indagado.

Zuber-Skerrit (1992) comenta que este método de investigación se caracteriza por no solo tener importancia teórica en un campo social, sino que conduce a mejoras en la práctica durante y después del proceso de investigación. Al igual que autores anteriormente mencionados concuerda en que esta misma funge un papel participativo y colaborativo poniendo en énfasis el rol de investigador como aquella persona que investiga con y para la gente en vez de un investigador externo al contexto involucrado. También la considera emancipatoria, esto quiere decir que no existen jerarquías en el proceso de investigación sino que existe una relación de iguales ente los participantes en el aporte de ideas dentro del proyecto, siendo un método interpretativo que su evaluación se basa más que en parámetros positivistas, estadísticos y dualistas, en soluciones desde diversos puntos de vista e interpretaciones de personas involucradas sustentadas científicamente bajo estrategias cualitativas dándole un punto de vista crítico que permite el cambio en un ambiente y a su vez el cambio en sus participantes.

Anderson Herr y Nihel (2007 citado en Fernández, Johnson, 2015) definen la investigación-acción como una *“investigación deliberativa , intencional, sistemática que requiere de evidencia”* la cual se realiza desde el mismo propio lugar de trabajo y por los propios actores.

Así mismo Fernández y Johnson (2015) realizaron un estudio comparativo entre la investigación tradicional y la investigación-acción con el objetivo de comprender las características del segundo tipo de investigación. Algunas características mencionadas son:

- La investigación acción genera conocimiento y al mismo tiempo ayuda a resolver los problemas, es decir su propósito de esta es transformativo.
- Utiliza marcos conceptuales, dilemas, preguntas y cambios a través del tiempo de los investigadores-educadores usando métodos narrativos.

- El conocimiento no se separa de la práctica. Dentro de la práctica reflexiva se genera conocimiento y el conocimiento a su vez permite el cambio dentro de sus prácticas.
- Cada participante es un constructor activo de conocimiento. Mas que un objeto de estudio es considerado como un investigador y educador.

Además, estos mismos autores destacan 3 distintos enfoques de investigación-acción en la educación en donde cada uno se focaliza en diversos propósitos educativos pero que comparte en común los caracteres transformativos, deliberativos y autorreflexivos.

Tabla 5

Enfoques de la investigación- Acción en la educación

Enfoque	Propósito
Autoestudio: Autorreflexión en formación docente.	Investigar de su propio que hacer. De acuerdo con Mashall (2004) el autoestudio es una investigación en primera persona pues busca desarrollar competencias en la práctica docente, así como el propio entendimiento del formador docente a través de la autorreflexión y dimensión biográfica.
Indagación sobre la Indagación en práctica de formación docente.	Es aquella investigación de segundo orden pues implica la indagación en dos niveles, el primero es referido a las prácticas de futuros docentes y el otro es a los formadores de profesores, en donde se espera que los futuros docentes reflexionen y mejoren sobre sus prácticas, así como los formadores docentes definan preguntas que les permitan reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza (Cochran-Smith, 2009)
Investigación Docente, formación docente y desarrollo profesional	Son aquellas investigaciones guiadas por los mismos profesores dentro de sus aulas investigando sobre sus propias prácticas produciendo conocimiento que le permita mejorarla.

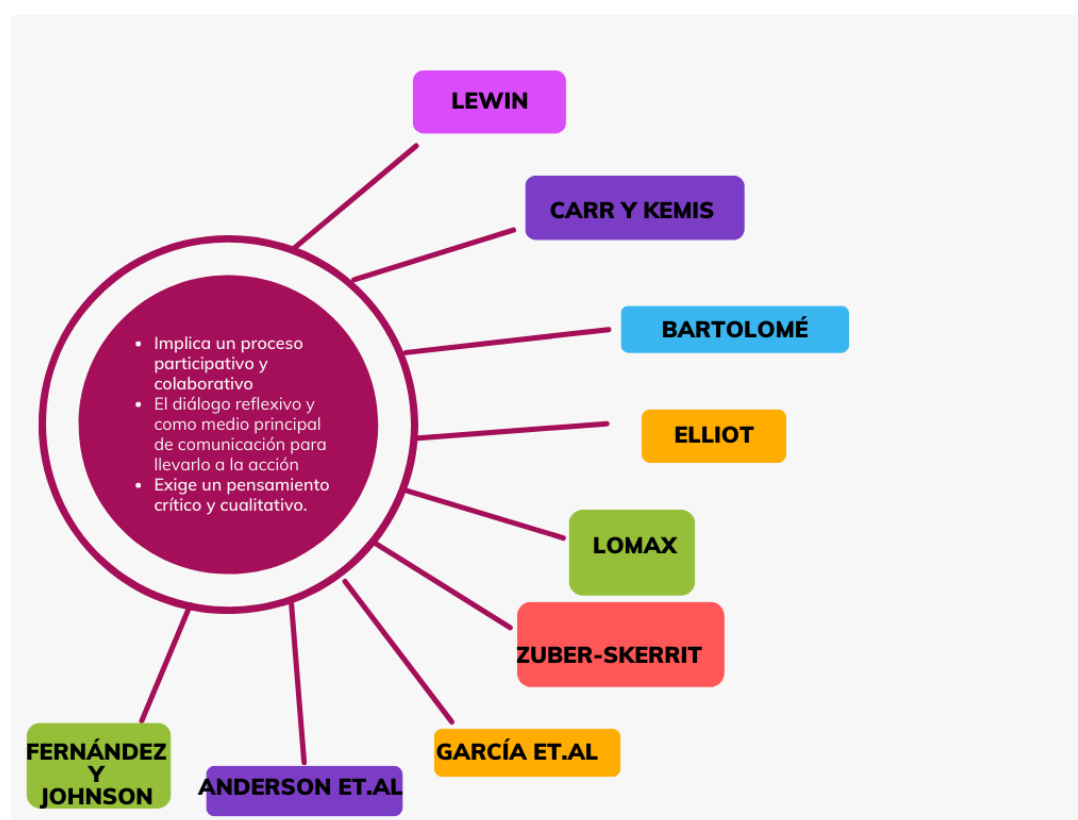
Tomado de Fernández y Johnson (2015)

De acuerdo con García, Batista, Mena (2022) hoy en día la investigación acción funge como un método de investigación cualitativa el cual consiste en focalizar alguna situación cotidiana o bien de carácter social con el fin de descubrir aspectos que pueden ser mejorados o cambiados que permitan una actuación satisfactoria dentro de ese mismo entorno a través de una identificación de estrategias de acción que son implementadas y que posteriormente son sometidas a observación, reflexión y cambio, es decir que esta metodología permite generar cambios sociales y educativos así como conocimiento de la realidad dando poder y autonomía a aquellos que la realizan.

Derivado de las definiciones anteriormente mencionadas se destacan y resumen puntos relevantes en común el cual describe la figura.15 a continuación.

Figura 15

Puntos en común de la Investigación-acción



Elaboración propia

Como primer punto en común se destaca la acción participativa y colaborativa que de acuerdo con Ramírez-Ramírez y Martínez- Chaparro (2015 citado en Rivero 2021) debe de entenderse desde una perspectiva psicosocial ya que la interacción social tiene un papel importante en el desarrollo humano, bienestar psicológico, subjetivo y social el cual permite conocer a profundidad experiencias, concepciones, creencias, actitudes y percepciones entre grupos o bien entre la cultura y a su vez crear recursos y propuestas de cambio, participación, organización y búsqueda de alternativas. Se entiende a la comunidad como un espacio simbólico y físico con significado para todos aquellos que lo habitan formando relaciones interpersonales formales e informales. Así pues, la investigación-acción involucra a la o las personas de la comunidad en donde la comunidad se percibe como agente de cambio (Rivero,2021).

El segundo punto en común que mantienen los autores es el diálogo a través de la reflexividad y la acción. El diálogo es un proceso de comunicación principal el cual permite crear espacios de socialización, participación y organización comunitarios (Rivero,2021) en donde se difunden experiencias entendidas como una serie de factores tanto objetivos como subjetivos que se desarrollan y vinculan con prácticas y movimientos, es decir una acción, que nunca concluye (Jara,2018, citado en Rivero,2021). Este intercambio experiencial derivado de la acción se convierte en el proceso de reflexión y que al mismo tiempo genera una nueva una acción, convirtiendo así a la investigación-acción en una metodología cíclica que favorece al cambio social destacada por el uso del lenguaje y en escasa proporción de números.

3.1.1.2 Modelos de aplicación de la investigación-acción.

Dentro de la investigación acción existen diversos modelos que explican su metodología de aplicación. A lo largo de este apartado se mencionarán algunos de ellos de forma breve debido a su relevancia en el campo de la investigación cualitativa.

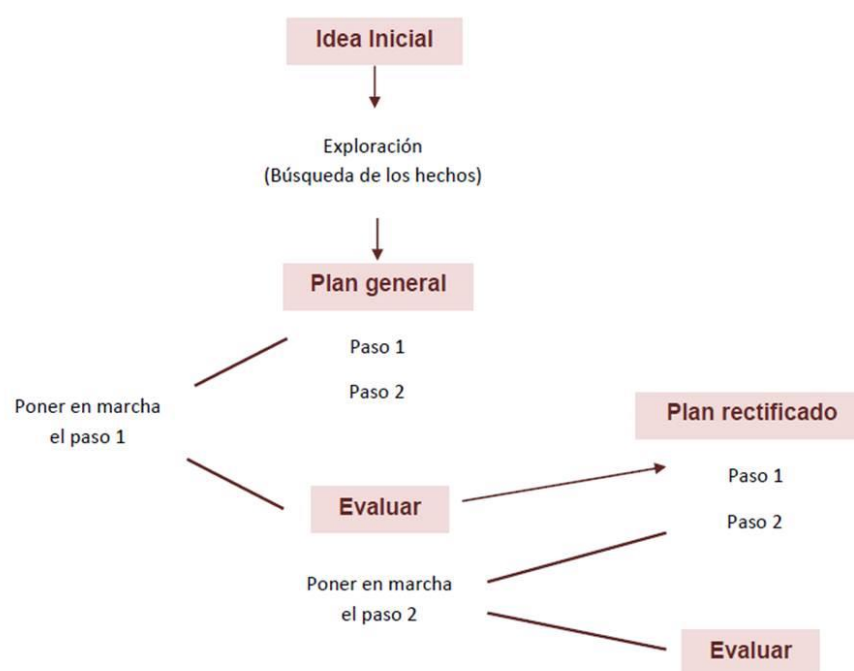
La torre (2005) hace hincapié en que cada modelo si bien difiere en sus formas de aplicación, todos estos tienen en común conceptualizar las necesidades del profesorado/investigación desde un proceso cíclico, flexible e interactivo en todas sus fases que forman parte del proceso, tomando de gran importancia la simbiosis continua de la reflexión y la acción.

Modelo de Lewin.

El modelo de Lewin se caracteriza por destacar ciclos de acción reflexiva, el cual está conformado por 3 fases que se aplican durante el proceso las cuales son: planificación, acción y evaluación de la acción. La investigación-acción inicia con el planteamiento de un tema de interés sobre el cual se elabora un plan de acción reconociendo las limitaciones y posibilidades para llevarlo a cabo. Una vez planificado se da paso a la acción implementando el paso 1 planificado para posteriormente evaluar el resultado. Así pues, de la evaluación surgida, el plan original se ajusta a las necesidades de cambio, creando así un plan rectificado sustentado bajo un plan base, así consecutivamente generando ciclos de acción hasta considerar acciones generadoras de cambio social.

Figura 16

Modelo de Lewin



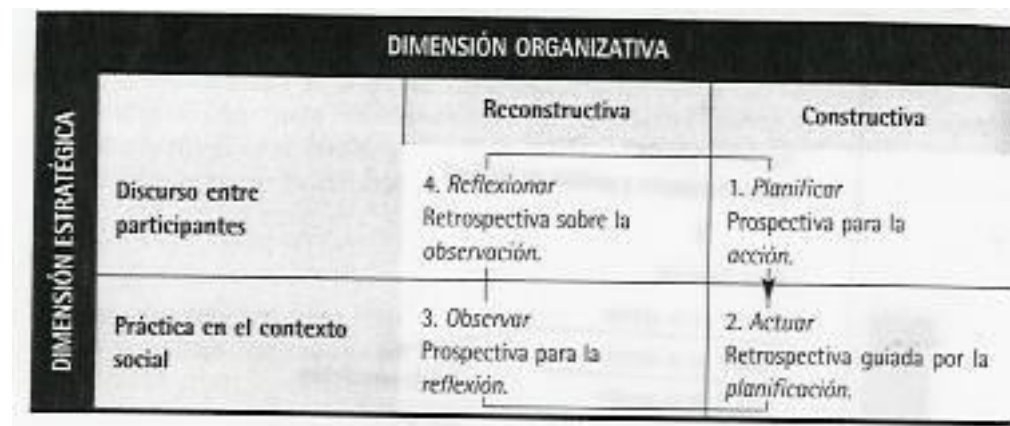
Tomada de La Torre, (2005)

Modelo de Kemmis

El modelo de Kemmis fue diseñado para su aplicación en la enseñanza. Este modelo retoma los ciclos reflexivos del modelo de Lewin estableciendo cuatro fases para su aplicación, las cuales son: planificación, acción, observación y reflexión. Sin embargo, las fases anteriormente mencionadas se ven organizadas por 2 ejes los cuales son estratégico involucrando la acción y la reflexión y organizativo el cual involucra a la planificación y observación. Cabe mencionar que estas dos dimensiones deben de trabajar intrínsecamente para establecer una dinámica autorreflexiva con miradas retrospectivas y prospectivas que permita comprender los problemas y las prácticas en este caso de la enseñanza o bien de la escuela en general, así como dar solución, conocimiento y acción de estas. Así pues, el ciclo inicia en el desarrollo de un plan de acción para mejorar lo que está ocurriendo, posteriormente se llega a un acuerdo para poner el plan en práctica. Una vez puesto en práctica el plan se utiliza la observación para encontrar los efectos de la acción en el contexto en el que tiene lugar. Finalmente, la reflexión se realiza como base para una nueva planificación. Al igual que el modelo de Lewin los ciclos pueden ser sucesivos de acuerdo con la satisfacción o insatisfacción, eficacia o ineficacia de las acciones realizadas formando así bucles/espirales ininterrumpidas en sus ciclos.

Figura 17

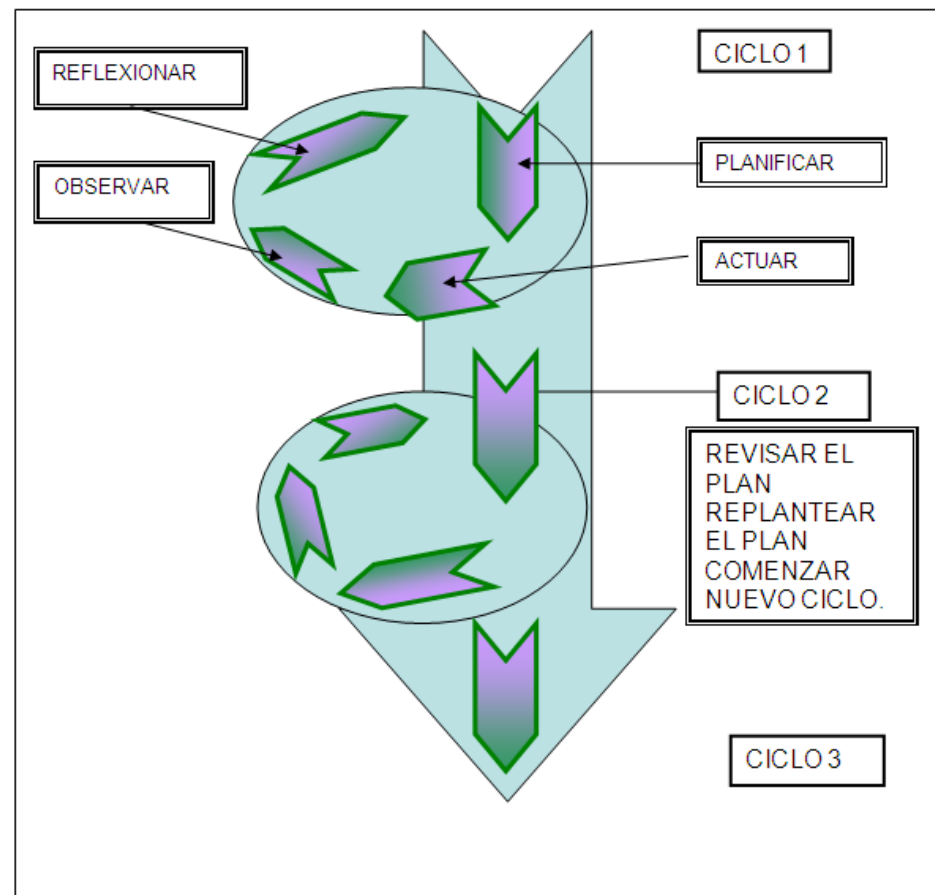
Modelo de Kemmis: Ejes de la investigación-acción



Tomada de La Torre, 2005

Figura18

Fases del modelo de Kemmis



Tomada de Campayo, A y Cabedo A. (2018)

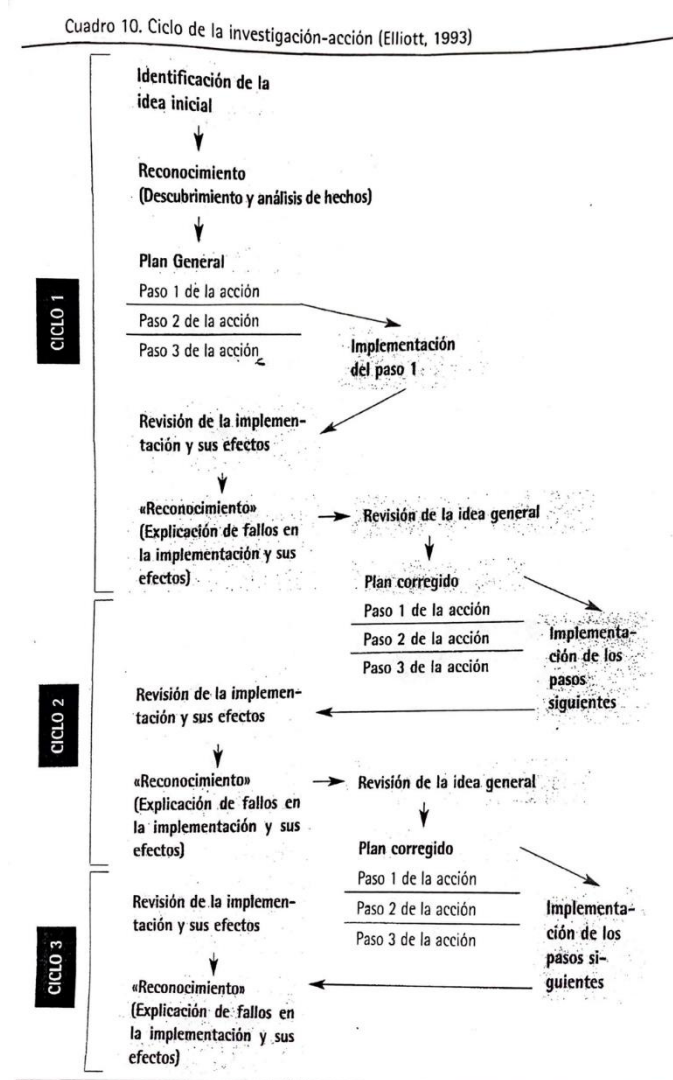
Modelo de Elliot

El modelo de Elliot retoma el modelo cíclico de Lewin con las fases establecidas por este mismo, aunque explica a mayor profundidad la comprensión y el diagnóstico del problema. A continuación, se menciona el modo de aplicación bajo este modelo.

De acuerdo con este modelo el primer paso es identificar una idea sobre algún problema que se vaya a investigar, describiéndola detalladamente. Posteriormente se formulan una serie de hipótesis de acción que se ejecutaran para lograr un cambio en la práctica. Así pues, esto permite la construcción de un plan de acción el cual contiene la problemática general a tratar, así como las acciones concretas que se requieren, los instrumentos que se utilizarán para adquirir la información. Por lo tanto, la evaluación es un elemento importante dentro de este modelo, ya que este mismo autor enfatiza en la revisión continua del plan general.

Figura 19

Modelo de Elliot



Tomada de LaTorre,2005

Modelo de Whitehead

Whitehead propone un modelo de espiral de ciclos conformado por 5 fases. Inicialmente se debe de sentir y experimentar el problema a tratar, posteriormente se imagina la solución de ese problema para que se pueda poner en práctica la solución imaginada. Una vez puesta en práctica la solución se evalúan las acciones emprendidas para poder modificar esta misma derivado de los resultados obtenidos.

3.1.2 La narrativa en la fotovoz

Por otro lado, la narrativa es un elemento importante ocupado en la fotovoz, sin embargo, antes de hacer referencia a la narrativa directamente con la fotovoz, es de importancia aclarar la importancia de la narrativa y por ende su carácter educativo que le permite a la fotovoz ser una herramienta empoderada, creativa, flexible y vivencial de la cual más adelante clarificaremos al respecto.

Al hablar de narrativa lo primero que se piensa son aquellas cantidades de textos literarios llenos de romanticismos, ficción, textos informativos e inclusive algunos llegamos a pensar sobre las historias de vida significativas de personajes influyentes en nuestro contexto de vida que nos hacen llenarnos de emociones, sentimientos e incluso son un medio para formar nuestra identidad. Así pues, también se ha demostrado que la narrativa es una herramienta prometedora para el campo de la educación, una nueva visión de concebir el aprendizaje a través de un pensamiento reflexivo y experiencial (que más adelante se ahondará en el tema) sobreponiendo los procesos lógicos- matemáticos.

Debido a que nuestro instrumento de aplicación (la fotovoz) contiene elementos aplicativos relacionados con la narrativa, es de nuestro interés no conocer la importancia de esta misma que ha cobrado importancia en contextos socioculturales diversos, pero sobre todo en contextos educativos.

Desde la perspectiva de Arias y Alvarado (2015) narrar implica poner en palabras experiencias llenas de emociones e ideas que brindan un sentido histórico en la vida del narrador. Implica recrear acontecimientos que responden a un entramado lógico y subjetivo más que cronológico en la cual el narrador construye un relato que le permite dar sentido a la complejidad de sus hechos. Es cierto que estos relatos son construidos por un narrador sin embargo, estas mismas no son lineales ni solitarios puesto que se ven apoyadas por la influencia de los signos y reglas de un contexto sociocultural que hace que la narrativa sea un “fenómeno humano en el que se expresan la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad” (Arendt, 1997 : Castellanos, 2011: Cubides, 2010: Kriger, 2011: Moreira y Romero, 2010 cit en Arias y Alvarado, 2015) y que de alguna forma moldea las mentes de modo que existen acciones y creencias que se convierten en algo “normal” (Brunner, 2006, citado en Rutten y Soetaert 2012) . Por lo tanto, la narrativa se caracteriza por ser hermenéutica y comprensiva, debido a que se cuestiona la posibilidad de aproximar lo social para poder reconocer a su vez la especificidad de los fenómenos naturales con la intención de comprender el objeto y a sí mismo comprender el valor de conocimiento que aporta.

Díaz- Barriga (2019) afirma que gracias a este fenómeno individual de la narrativa en un primer nivel permite la construcción del yo o del self , pues a partir del relato se toma conciencia de lo que creemos ser en un momento, espacio y tiempo determinado potencializando una visión “*dinámica, crítica y emancipadora*” de sí mismo que permite la creación y formación de identidades, aspecto relevante del desarrollo humano a lo largo de su vida pues nos permite entender como nos vamos transformando en el tiempo a través de interacciones, actos, palabras, expectativas, proyectos y acompañamientos o como mejor lo describe Vyotsky(1979, citado en Díaz-Barriga)en el cual explica que la identidad se forma a través de un juego de combinaciones entre procesos interpsicológicos refiriéndose a una interrelación social desde la cual se van formando sentidos y significados así como de procesos intrapsicológicos basado en la apropiación personal del primer proceso lo que hace que cada persona sea única e irrepetible. Por lo que la construcción de la identidad implica una mirada colectiva, una mirada polivocal o bien dialógico que la narrativa proporciona.

Así mismo para la narrativa continuando con la perspectiva de Arias y Alvarado (2015) no existe una sola “verdad” que implica la comprobación ni el establecimiento de leyes universales sino de la construcción y la comprensión compleja de “verdades” creadas desde el conjunto de voces narradoras en donde se involucren pensamientos, sentimientos y conductas alejándolo así desde un razonamiento estricto y exacto.

Por otro lado, retomando a Arias y Alvarado (2015) además de formar identidades también esta misma permite dar oportunidades para la creación de conocimiento que se construye a través del debate, del acuerdo y del desacuerdo, de la duda y la reflexión, así como de la tensión generada por las distintas vivencias colectivas. De acuerdo con Díaz-Barriga (2019) la palabra narrar proviene del latín *narrare* (contar) que se asocia con la raíz indoeuropea *gno* que significa conocer, por lo que la narrativa es hacer uno conocedor.

Por esto mismo hablar de la importancia de la narrativa implica hablar sobre la importancia del desarrollo de un pensamiento narrativo pues Jerome Bruner (1986, citado en Rutten y Soetaert, 2012) menciona que los seres humanos pensamos la vida de manera narrativa, que nos permite llegar a la construcción de conocimientos e identidades antes mencionadas. Este mismo autor da a conocer dos modos de funcionamiento cognitivo

los cuales conciben de forma distinta la realidad pero que se pueden complementar el uno con el otro. Este se refiere a un pensamiento lógico-científico y a un pensamiento narrativo. La principal diferencia entre el pensamiento lógico-científico y el narrativo recae en la forma de comprobación e indagación pues mientras el pensamiento lógico-científico aplica procedimientos formales basados en modelos matemáticos y pruebas empíricas observables basadas en un razonamiento inductivo con el objetivo de buscar explicaciones y causas generales desde premisas particulares limitado la duda de la contradicción para formar bases sólidas de la realidad, el pensamiento narrativo busca la intencionalidad de las acciones humanas intentando responder a preguntas como ¿Qué y por qué? derivadas de un contexto en particular (¿Dónde? y ¿Cuándo?). De acuerdo con Díaz- Barriga 2019:

“Surge de lo particular y no da cabida a lo lineal, sino a lo sorprendente, inesperado, accidental y dinámico, da lugar a la interpretación y representación de los seres humanos a través de un razonamiento activo, pudiendo derivar por ejemplo en obras dramáticas, relatos de vida, crónicas históricas entre otros.

... Se enuncia en mediante relatos o historias a través del lenguaje en función de la cultura del grupo social de procedencia por lo que es un claro ejemplo de cognición situada, analizando desde una mirada de tipo estructural, de contenido o bien de las distintas interpretaciones existentes” (p.31)

Así mismo la estimulación de un pensamiento narrativo a su vez estimula diversas habilidades aplicativas a lo largo de nuestra vida como lo son la imaginación, la fantasía y la creatividad (Aguirre,2012 citado en Díaz-Barriga).

La narrativa se ha hecho presente y necesaria en nuestra vida más de lo que pensamos, su valor nos permite ser generadores y transmisores de conocimiento además de que nos facilita conocer la complejidad de nuestros pensamientos, acciones y emociones que se ven de acuerdo con los contextos culturales con los cuales se convive en ese momento.

La fotovoz si bien sabemos está conformada por una serie de fotografías que expresan estilos de vida o bien necesidades comunitarias de cualquier grupo social, sin embargo el carácter fotográfico no es suficiente para comprender a profundidad la realidad de cualquier hecho, es por esto que Delgado (2015) pone en énfasis la importancia de complementar las fotografías con narrativas que funjan como mensajes centrales proveedores de realidades, refiriéndose a aquellas narrativas cotidianas que de acuerdo con Ledwith & Springett (2010 cit.en Delgado, 2015) pueden servir como base para una práctica transformadora. Además, la narrativa asociada con las imágenes sirve para aumentar nuestra comprensión y apreciación de cómo las personas experimentan las condiciones sociales, expresadas en sus voces y percepciones (Walker, 2012 cit en Melvi, 2017). Otro de los beneficios de la narrativa en conjunto con la fotografía es que aumenta la atención positiva y los recursos para sus comunidades, y al crear una sensación de control sobre sus vidas, una mayor conciencia de la importancia de las relaciones y su potencial para ser agentes de cambio social (Delgado & Humm-Delgado, 2013, citado en Delgado,2015).

La fotovoz a su vez ha considerado una herramienta pedagógica o como bien Díaz-Barriga (2019) menciona como un dispositivo pedagógico (véase Tabla.5 sobre dispositivos pedagógicos basados en la narrativa) basado en la narrativa. De acuerdo con Sanjurjo (2009 cit en López, 2022) un dispositivo es “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción” que permite crear significados, analizarlos,

organizarlos e inducir a actos transformativos previstos o no. Por otro lado, la palabra pedagógica indica que estos dispositivos son mediadores, estrategias y una serie de artefactos que promueven procesos de reflexión, de intervención fundamentada, y la determinación de significados determinados (Díaz-Barriga, López & Vázquez, 2016). Díaz-Barriga (2019) confirma lo anteriormente mencionado ya que para ella el dispositivo pedagógico es un instrumento que permite la inducción hacia la reflexión y al aprendizaje fundamentada en alguna producción individual o colectiva. Los dispositivos pedagógicos basados en la narrativa (que, si bien existen dispositivos iconográficos, multimedia de tipo experiencial y performático) tienen como objetivo la construcción del yo a través del descubrimiento de procesos individuales e intrasubjetivos y en la construcción de seres sociales en un contexto sociocultural incitando al debate y a la deconstrucción de formas de vida “naturalizadas”.

Por lo que la narrativa permite:

“...analizar la interrelación de las experiencias personales con determinados modelos sociales, entre la historia personal y el proyecto de sí con las determinaciones sociohistóricas de la época.” (Díaz-Barriga, 2019 p.60)

Tabla 6

Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa a partir de Díaz Barriga (2019)

Dispositivo Pedagógico	Descripción
Relatos digitales	Una forma narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales (Londoño-Monroy, 2012, p.4). Permite desvelar la memoria colectiva e histórica de un grupo a través de la narrativa autobiográfica de sus integrantes, dando oportunidad al consenso o al disenso, cuestiones propias de las sociedades humanas.
Incidentes críticos	La estrategia de identificación de incidentes críticos fue propuesta originalmente por Flanagan (1954), considerando aquellos sucesos de la práctica profesional que causan complejidad, dudas, han molestado o inquietado a alguien por su falta de coherencia y ética, o por mostrar resultados inesperados. Vinculados a la práctica cotidiana con el fin de hacer un análisis y reflexión por parte del autor. Se han trabajado en la comprensión de las prácticas de distintas profesiones, así como en la formación de profesorado.

Portafolios Electrónicos	<p>Consisten en una colección digital organizada de evidencias de desempeño o artefactos digitalizados del autor (proyectos, prototipos, relatos digitales personales, trabajos realizados en colaboración, ensayos, lecturas comentadas, videos personales, audios, entre otros) seleccionados por el autor (alumno, docente, profesional) con un objetivo concreto. Evidencia lo que se aprende, las competencias que se poseen, las producciones originales que son propias, a la par que desvela la identidad y la creatividad o singularidad del autor/a. Se ha encontrado que los portafolios incrementan los niveles de motivación y la reflexión sobre el aprendizaje en distintos planos y contextos.</p>
Entornos Personales de Aprendizaje	<p>Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender; incluye lo que consulta para informarse, las relaciones que se establecen con la información y otras que consulta, pero al mismo tiempo incluye a los otros. Permite al autor/a dar cuenta de sus prácticas más relevantes en la virtualidad y de sus interacciones con distintas audiencias, como posibilidad de generar conocimiento compartido e inteligencia colectiva, vinculando aprendizajes formales e informales.</p>
Multimetodología Autobiográfica Extendida	<p>Los fondos de identidad de la persona consisten en artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados, socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas (Esteban-Guitart, 2012).</p>
Método de Casos	<p>Los casos de enseñanza giran en torno a una situación problemática real o realista, presentadas en forma de narrativa o historia. A través de diversas tareas de aprendizaje se busca una toma de postura y formular soluciones al caso. Promueve estrategias de solución de problemas, pensamiento crítico, colaboración, empatía, reflexión y planeación. Se puede trabajar con casos reales o realistas en distintos formatos: escrito, audio o video, narrativo, historieta, dramatización, relato sin final, crónica periodística, entre otros</p>

Cómic pedagógico

Es un texto narrativo que cuenta una historia a partir de lenguaje gráfico construido por una serie de viñetas relacionadas entre sí, que pueden tener o no texto para transmitir un mensaje (Ruíz, 2012). Puede transmitir eficazmente mensajes educativos de manera lúdica y persuasiva gracias a la combinación de imagen y texto, ya que permiten unir el dibujo y la literatura como artes y formas de conocimiento (Goncalves & Deusena, 2005).

Diarios interactivos

Es un cuaderno o dispositivo digital en el que maestro y estudiante se comunican a través de la escritura. El maestro puede plantear distintos formatos y propósitos en el diario, en función del nivel de preparación del estudiante, proyecto educativo o competencia a desarrollar. Las entradas de los estudiantes, narrativas de sus vivencias, aprendizajes y reflexiones, deben ser retroalimentadas por el docente o pudiendo intervenir los pares.

Narrativas transmedia

Contar una historia a través de muy diversos formatos y plataformas tradicionales y digitales (sitios web, video, cómic, red social, etc.) y se relaciona con el éxito mediático de las historias. Se asume el papel de prosumidores ya que crean contenidos, aportan variantes a los relatos, generan personajes, proponen otros desenlaces y los comparten en la virtualidad.

Juegos de rol

Gira en torno a la construcción conjunta de una historia en la que todos los jugadores participan y donde el sentido del juego está expresado por esa historia, siendo que los propios jugadores vigilan la coherencia narrativa de la misma, conforme representan un rol. El objetivo es jugar en un mundo ficticio construido entre los jugadores; existe la libertad de estipular y romper las propias reglas para ampliar su propio terreno lúdico y modificar el sentido en función de la narrativa.

Fotovoz

Estrategia que se deriva de la investigación acción participativa y de la educación popular. Conocida como fotografía participativa, consiste en que distintos colectivos tomen fotografías y hagan narrativas de su realidad cotidiana para problematizarla, reflexionar con el grupo y tomar decisiones para el cambio. Permite dar voz y empoderar a la comunidad, a diferencia del

recurso a que sean expertos externos quienes diagnostican y toman decisiones sobre ellos. La integración de imágenes y narrativas de los participantes explora las comunidades desde dentro.

Retomado de López (2022) p.p.106-109

Si bien hasta el momento hemos descubierto que la fotovoz ha sido aplicada como un modo de investigación colaborativa debido a que cuenta con características de la investigación acción, pero que a su vez puede fungir como un dispositivo pedagógico narrativo ya que este a través de la expresión de ideas, emociones, vivencias o necesidades cada participante incita a la formación individual y colectiva de identidades o bien necesidades en un contexto sociocultural específico.

3.2 Investigación acción + narrativa = fotovoz: definición y metodología

Hasta el momento hemos comprendido la conformación de la fotovoz desde el entendimiento de la investigación-acción y la narrativa, A grandes rasgos podríamos decir que este dispositivo está basado en la participación intrínseca de sus participantes, en la elaboración de narrativas y retomando la definición de fotovoz de la tabla 5 en la toma de fotografías sobre la realidad cotidiana que permita la problematización, reflexión para generar un cambio, sin embargo aun comprender la importancia de la fotografía merece ser explicado durante el siguiente apartado que permita ahondar en conceptos específicos de la fotovoz , sus característica así como su modo de aplicación con el fin de comprender a profundidad su forma de actuar.

La fotovoz de acuerdo con Wang y Burris (1997) es una herramienta participativa, flexible y adaptable a diferentes grupos comunitarios y a las metas o necesidades de cada una de ellas. Esta herramienta al considerarse participativa tiene como metas principales permitir a cualquier grupo a través de técnicas fotográficas reflejar las preocupaciones y necesidades de la comunidad además de darles voz y poder a estas mismas a través de un diálogo crítico. La fotovoz proviene de tres principales recursos como la educación sobre la conciencia crítica basado en el pensamiento Freiriano el cual establece que el planteamiento de un problema empieza con aquellos asuntos centrales, contextualizados y presentes directamente en la vida de una persona para que partiendo de lo individual se comparta con un colectivo su carácter común a través del diálogo , por lo tanto una de las formas de llegar a la colectividad según Paulo Freire es a través de la imagen visual propia de los que conforman parte de las necesidades o asunto comunitarios ya que permite el desarrollo de un pensamiento crítico-consciente político y social.

Por otro lado, se retoma la teoría feminista desde el punto de vista en que aquellas estructuras y mecanismos ideológicos específicamente en la investigación participativa han reproducido la exclusión de las mujeres. Wang y Burris (1997) menciona que a lo largo de la historia en la investigación se ha observado un claro sesgo masculino que invisibilizaba a las mujeres, demeritando la poca importancia de la experiencia y visión propia de cada mujer. Desde este hecho entonces la fotovoz pretende ser una herramienta que brinde poder a aquellas personas vulnerables como bien se ha mencionado a las mujeres, pero también de personas en situación de vulnerabilidad como trabajadores, niños, analfabetas o que socialmente han sido estigmatizadas, permitiéndoles “alzar la voz” o bien hablar bajo su propia experiencia que permita conocer su historia, así como sus

necesidades. Por lo tanto, la fotovoz se puede considerar como un método inclusivo ya que como mencionan Doval, Martínez-Figueira y Raposo (2013) y Delgado (2015), en su origen permitió dar poder y voz a aquellos que normalmente no eran escuchados (citado en Parrilla et.al 2017).

Finalmente, la fotovoz se sustenta desde la fotografía documental ya que su principal medio de expresión es a través de la fotografía, sin embargo, a comparación de la fotografía documental, la fotovoz se caracteriza por entregar cámaras o recursos similares a las personas que no tienen acceso a esta herramienta para que cualquier grupo comunitario sea el encargado principal de plasmar a través de fotografías propias sus necesidades y derivar al cambio social. O como bien menciona Parrilla et.al (2017) la fotovoz permite además una comprensión más ecológica del mundo de los participantes, que es estudiado a través de sus ojos, haciendo emerger insights, momentos y situaciones clave que podrían resultar invisibles a las personas ajenas a la situación analizada.

Rabinowitz y Hold (2003, citado en Delgado, 2015) identificaron 7 razones, que a continuación se mencionaran, por las cuales la fotovoz se considera un método de investigación exitoso, haciendo énfasis en el beneficio que brinda la fotografía ya que consideran que:

1. Fotografiar suele ser divertido además de que favorece al desarrollo o reforzamiento de la creatividad de quien lo aplica.
2. Las fotografías que representan lugares de la comunidad o personas similares a las características comunes de un grupo modifican las percepciones sociales y físicas del contexto.
3. Aprender sobre fotografía es relativamente fácil lo cual permite ser utilizada por una amplia gama de personas.
4. Una imagen puede decir más que mil palabras juntas
5. Las imágenes fotográficas se pueden entender independientemente del idioma, la cultura, los niveles de alfabetización u otros factores
6. Incita a aquellos agentes políticos a dar solución a una realidad observada.
7. Existe una inmediatez emocional ante la toma de fotografías

Desde estos elementos anteriormente mencionados entonces la fotovoz según Brydon-Miller, Laine y Johnson, Latz, Leipert y Anderson, Messiou, (2012, citado en. Doval,et al 2013) cuenta con ciertas características generales como se puede ver en la Figura 20.

Figura 20

Características de la fotovoz



Retomada de Brydon-Miller, Laine y Johnson, Latz, Leipert y Anderson, Messiou, (2012, citado en Doval, et .al, 2013)

Por otro lado, Parrilla et al. (2017) hacen mención del carácter pedagógico de la fotovoz basándolo en los siguientes supuestos.

1. La fotovoz se considera de carácter educativo ya que su metodología basada en la participación permite que el proceso de aprendizaje sea colectivo que a partir del análisis de contextos sociales diversos y de la elaboración propia de significados derivado de las fotografías y las narrativas, permite el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.
2. El carácter novedoso, significativo y creativo de la fotovoz de acuerdo con Garner (2014) apoya el proceso de aprendizaje ya que permite construir y seleccionar evidencias contextuales y significativas para ellos que se vinculan con las temáticas vistas. Así mismo la fotovoz facilita además una estrategia visual para explorar, estimular y comunicar sus pensamientos (Nelson & Christensen, 2009 cit en Parrilla, et.al ,2017); para fomentar la creatividad y nuevos modos de aprender compartiendo el trabajo y los materiales creados con los compañeros/as.
3. La fotovoz permite que la relación entre estudiante-docente, investigador-participante etc, sea colaborativa más que jerárquica, reforzar el sentido de pertinencia hacia el grupo y conocimiento de los otros.
4. La fotovoz une el aprendizaje y la transformación social y educativa. Puede ayudar a los menores a ir construyendo su identidad como ciudadanos activos, y a profundizar en la vida democrática. Si bien este último supuesto está referido hacia los alumnos, también es aplicable para cualquier ser humano en formación.

En resumen, observamos que la fotovoz muestra un carácter de empoderamiento creativo, individual y participativo contextualizado desde una mirada metodológica, así como pedagógica que permite detectar las necesidades y generar soluciones necesarias para el beneficio y cambio

social de algún grupo en particular. Así pues, comprendiendo la raíz de esta misma Delgado (2015) considera que la fotovoz es un arte basado en la investigación cualitativa atractiva e innovadora para la comunidad participante por su carácter visual.

Shimshock (2008, citado en Delgado, 2015) resume en siete enunciados las principales metas que la fotovoz pretende conseguir las cuales son:

1. Tomar en cuenta significativamente a la comunidad
2. Descubrir a profundidad las realidades de la comunidad
3. Que la comunidad se comprometa a la mejora de la esta misma a través de su participación activa
4. Crear cambios sociales
5. Que permita problematizar asuntos internos de la comunidad y comunicarlo a públicos no pertenecientes a esta.
6. Crear alianzas y colaboraciones
7. Empoderar al grupo y a la comunidad.

Booth y Booth (2003) proponen una serie de fases o pasos a seguir para su aplicación y que a comparación con otros estudios este conjunto de pasos ha continuado aplicándose en los proyectos de fotovoz.

El primer paso que seguir se trata del establecimiento de objetivos y preguntas centrales de la investigación. Wang (1997) establece que durante la primera sesión deben de abordarse temas como el uso de la cámara, aspectos éticos estilos y formas de fotografiar, así como aspectos técnicos y de uso de la cámara o del dispositivo a utilizar, sin embargo, dentro de esta fase el facilitador debe de tener cuidado de no dar detalles a profundidad para evitar que los participantes carezcan de creatividad. Retomando los aspectos éticos es de vital importancia abordar el tema con los participantes puesto que posteriormente se recluta a los participantes. Delgado (2015) propone respecto a la inclusión de sus participantes que los criterios de inclusión dependerán de los objetivos del proyecto de fotovoz. Además, sugiere que los participantes y cofacilitadores deben compartir el mismo perfil sociodemográfico que el grupo o comunidad que están investigando. Los participantes deben estar preparados para abordar situaciones que son muy ambiguas. Finalizando las sesiones de entrenamiento se da paso a la toma de fotografías de acuerdo con las preguntas centrales establecidas. Una vez tomadas las fotografías libremente, se procede a la selección de 1 o 2 fotografías más significativas y representativas, las cuales sirven de base para escribir un relato libre sobre lo que representa la fotografía para que posteriormente se cree una reunión grupal en donde cada participante compartan y expresen los significados de cada fotografía que les permita identificar mensajes centrales en común que conlleven a la solución en conjunto. Respecto al análisis de las fotografías Wang (2004) propone una técnica conformada por una serie de preguntas que facilite el análisis de cada una de ellas. Esta técnica es mejor conocida como SHOWeD que de acuerdo con Rania, Coopola y Pina (2022) las mayúsculas del título de la técnica van relacionadas a las preguntas que se elaboran para el análisis (para mayor comprensión ver Tabla 6).

Tabla 7

Preguntas de la técnica SHOWeD

SHOWeD

Preguntas en inglés	Preguntas en español
What do you See happening there?	¿Qué es lo que se ve aquí?
What is really Happening here?	¿Qué es lo que realmente está pasando?
How does this relate to Our lives?	¿Cómo se relaciona esto a nuestra vida?
Why does this problem or this strength exist?	¿Por qué existe este problema?
What can we Do?	¿Qué podemos hacer ante el problema?

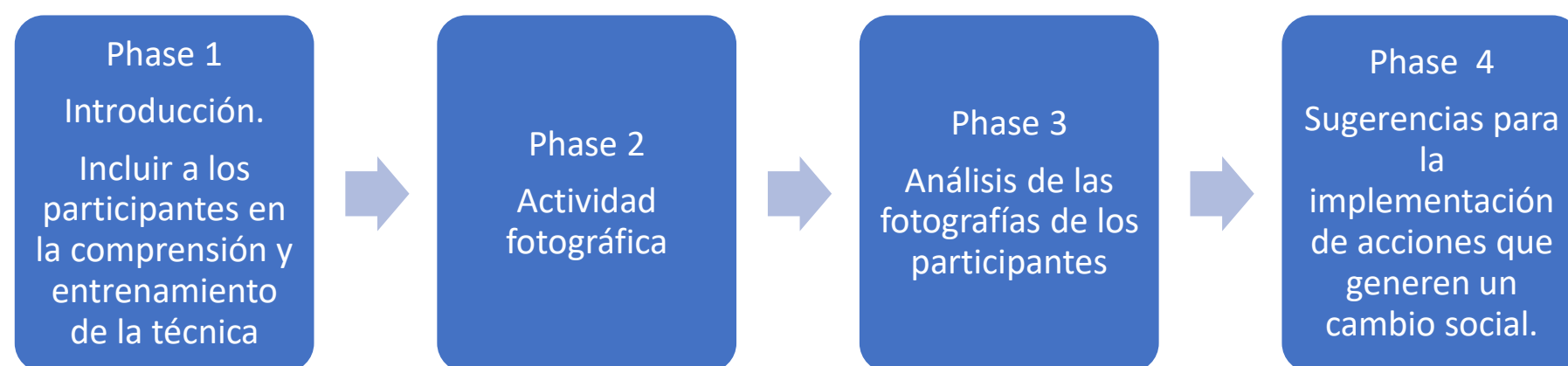
Retomado de Rania et.al ,2022

Una vez realizada la discusión grupal Rania, et.al (2022) proponen generar una análisis a través de la triangulación del proceso derivado de las fotografías, de las narrativas elaboradas, así como de la traducción de la grabación sobre la discusión del grupo focal para encontrar la similitud entre estos 3 elementos y así generar categorizaciones que permitan observar con claridad los resultados obtenidos.

A continuación, se muestra un ejemplo breve sobre el proceso de aplicación de la fotovoz en una investigación elaborada Rania et.al (2014) anteriormente mencionada.

Figura 21

Fases de aplicación de la fotovoz



Tomado de Rania et.al (2022)

La fotovoz ha tomado relevancia en el ámbito de la investigación y en la educación puesto que permite ahondar en las necesidades situadas dentro de la comunidad y que a través de un proceso de reflexión incita a promover soluciones y empoderamiento que beneficien a la comunidad. Así pues, es un elemento de carácter inclusivo puesto que su fácil aplicación permite que participen todos aquellos pertenecientes a, independientemente de su condición de vida. Lo anteriormente mencionado se ve reflejado en diversos proyectos de investigación alrededor de

mundo y sobre todo en nuestro país en donde cada uno refleja intereses, necesidades o bien conocimiento sobre diversas comunidades vulnerables en la actualidad que se presentarán en el siguiente apartado.

3.3 La fotovoz: experiencias alrededor del mundo

Anteriormente se ha expresado lo que conlleva realizar una fotovoz, sus características, beneficios, objetivos, así como su forma de aplicación, sin embargo ¿Qué sería de la teoría sin llevarlo a la práctica? Así pues, es importante ver reflejada la teoría a través de experiencias de grupos que han realizado su fotovoz con intenciones diversas de acuerdo con sus objetivos.

Una de ellas es una fotovoz realizada por López (2021) titulada como *“La inclusión educativa en tiempos de pandemia”*. En esta misma participaron alumnos y alumnas de la Facultad de Psicología de la UNAM pertenecientes a las materias de Evaluación en Psicología de la Educación e inducción a la Intervención en Educación de los cuales dentro de su formación académica han tenido un acercamiento hacia personas con alguna (dis)capacidad a través del trabajo y diseño educativo centrado en la persona. Así mismo el objetivo principal de la fotovoz se basa en conocer las vivencias de alumnos y alumnas en su formación en educación inclusiva, qué habilidades se desarrollan o bien que necesidades se pueden identificar en los escenarios en donde cada uno de ellos participa en tiempos de pandemia con el fin de dar solución y generar diversas propuestas de intervención. También uno de sus propósitos es poder reflejar el producto final hacia una audiencia interesada en conocer el trabajo que se realiza en inclusión educativa.

Explica que el proceso para la elaboración de la fotovoz constó de 6 pasos los cuales fueron: explicar a los participantes lo que era la fotovoz, sus objetivos, características etc.

A través de la formulación de una serie de preguntas elaboradas por el investigador (¿Cómo has vivido la inclusión educativa en esta nueva normalidad? y ¿Qué actividades has realizado para que se dé la inclusión educativa?) se dio paso a tomar fotografías, así como a la redacción de sus narrativas con la intención de crear primeramente un sentido profundo y reflexivo. Posteriormente se dio paso a la recolección de datos y al diseño de la fotovoz. Debido a la condición sanitaria que se vivía en ese año cada participante enviaba sus fotografías y narrativas correspondientes para que el investigador las recolectará y presentara los datos encontrados. Al visitar la fotovoz encontré su carácter inclusivo de diversas formas: las narrativas también eran audio grabadas con el fin de utilizar diversos medios de acceso a la información, así como el manejo de la página de la fotovoz ya que es de fácil movimiento puesto que solo requiere de dos teclas para observarla. Pasando al análisis de los resultados lo que se encontró entre las fotografías y narrativas elaboradas por los participantes fue que la principal dificultad de impartir clases hacia la población en condición de (dis)capacidad fue la constante falla de conexión de internet lo que les impedía impartir clases de forma continua, además de emociones “negativas” principalmente nerviosismo ya que no se sabía cómo actuar en diversas ocasiones debido a la limitación “face to face” que la pantalla restringía. Sin embargo, no impidió continuar con el trabajo inclusivo ya que, a pesar de las barreras presentadas, su creatividad, así como la aplicación y utilización de las TIC, el Diseño Universal y Lectura Fácil lograban crear material educativo inclusivo. Con esto López (2021) da cuenta a una apropiación de ideas basadas en un modelo social de la discapacidad basado en la importancia de los apoyos que permiten dar una retroalimentación grupal entre todos los involucrados.

Finalmente, a través de las narrativas los estudiantes reflejan una identidad como “compañeros de aprendizaje” así como posturas de ética y compromiso social importantes en el perfil del psicólogo.

Figura 22

Fotovoz: La inclusión educativa en tiempos de pandemia”.



Enlace de acceso a la fotovoz (<https://sway.office.com/zeAGAYpoZ4erkZ4N?ref=Link>)

La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz.

La siguiente investigación fue realizada por Doval et. al (2013) en donde emplearon la técnica de la fotovoz con el objetivo general de repensar la participación de los niños en un centro público rural ubicado en la localidad de A Estrada, España. El centro do Foxo se caracteriza por el trabajo cooperativo y el interés especial en el análisis y mejora de su formación y práctica siendo reconocidos a través de diversos premios de innovación locales, nacionales e inclusive el reconocimiento de la UNESCO. Debido a su carácter innovador y de constante cambios la estructura y espacios de la escuela (bibliotecas, baños, pasillos, jardines,) están pensados en colectivo desarrollando un proyecto por curso que involucre la participación de padres de familia, docentes y estudiantes. Este centro cuenta con 110 niños y niñas, 17 profesores y profesoras, una orientadora, y profesoras especialistas.

A través de la fotovoz se pretendía identificar como incrementar la participación en su alumnado, identificar y priorizar procesos de exclusión-inclusión relacionados a la participación del centro, buscar el cambio de condiciones excluyentes a través de la participación de alumnos, padres de familia y comunidad del centro do Foxo así como de la participación de diversos centros educativos de la región, incluyendo al anteriormente mencionado, por lo que el proceso de aplicación de la misma se dio entre centros educativos, así como al interior del centro de la siguiente manera. Durante los primeros días se reunieron docentes de diversos centros educativos para acordar el inicio de la elaboración de la fotovoz, el establecimiento de mecanismos de comunicación entre los centros participantes, el nombre que se le proporcionaría al proyecto (“La escuela vista por los niños”) así como un entrenamiento sobre la técnica, impartido por miembros del equipo de investigación de la Universidad. A partir del conocimiento de esta, cada centro detalló y diseñó las fases y temporalización que se debían llevar a cabo para su desarrollo. Una vez establecidos elementos necesarios se pasaron a la elaboración de los proyectos fotovoz en un nivel intra-centro en donde se presentó a los alumnos y a la comunidad educativa el proyecto, se acordaron entre ellos objetivos de esta, se presentó un consentimiento informado a los padres de familia, así

como a los alumnos. Durante esta etapa se realizaron asambleas para clarificar los conceptos de “participación” desde la mirada de los niños participantes, así como un entrenamiento previo sobre la técnica de la fotovoz. Posteriormente se formaron 6 grupos de 3 niños de 3 a 12 años en donde se les incitó a reflexionar sobre los lugares en donde sí podían participar, aquellos en los que no, pero les gustaría participar y en aquellos que definitivamente no les gustaría. La toma de fotografías, así como la redacción de narrativas fue de forma libre obteniendo un total de 72 fotografías de las cuales cada grupo bajo un proceso de reflexión crítica eligió 4 fotos que mejor expresaran las preguntas establecidas obteniendo un total de 24 fotos. Además, realizaron una presentación con el total de fotografías obtenidas por cada grupo para llevarlas a la presentación de todo el colegio argumentando su elección. La comunidad educativa tuvo oportunidad de realizar preguntas sobre el proyecto, la toma de fotografías etc., así como de escoger a través de mecanismos de votación las 12 fotos que mejor representaran los escenarios presentados para que fueron expuestas en los periódicos murales del centro y establecer entre grados discusiones juntos con sus docentes las primeras aproximaciones de acción a tomar dentro del centro para favorecer la participación.

Una vez elegidas los alumnos del centro se reunieron junto con los otros centros participantes en donde cada centro presentó las fotografías elegidas por su centro correspondiente para reflexionar, categorizar y si era necesario reescribir las situaciones con las cuales se identificarán. Una vez realizado esto se elaboró una exposición de dos días abierta al público reflejando todo el proyecto elaborado por los infantes en donde se le invitaba a la comunidad a participar plasmando sus ideas, pensamientos, opiniones sobre las fotografías presentadas.

Finalmente, desde un nivel intra-centro se iniciaron las propuestas de acción a realizar, así como la exposición de resultados ante organismos locales dando cuenta de las necesidades y sobre todo soluciones de mejora establecidas.

Los resultados del proyecto de investigación fueron:

Tabla 8

Resultados del proyecto de investigación del centro do Foxo

Nivel	Lugares donde participan	Lugares donde preferidos participación	Lugares de preferidos participación	Lugares no de NO pueden participar, pero les gustaría
Intracentro	Dramatizaciones	En el exterior, en zonas ajardinadas	Discusiones o peleas entre niños	Juegos participativos en el exterior del colegio.
	Actividades en pareja en aula informática	Deportivas en el interior o exterior del edificio escolar	El despacho de la directora del centro	Sala de profesores

Intercentros	Dramatizaciones y performances colectivas	exterior y en zonas ajardinadas.	Discusiones y peleas entre los niños.	Juegos participativos en el exterior del colegio
			Despacho de la directora	

Ante esto Doval et.al (2013) hacen mención de que:

“Los resultados tiene que ver con la forma en que los estudiantes viven y construyen su idea de lo que es y significa la participación. Esta idea está íntimamente ligada a su aprender. Por un lado, han insistido en su preferencia por aprender en grupo y en grupos mixtos, de pequeños y mayores, descartando los grupos homogéneos que el profesorado tiene tanta tendencia a hacer; cuestión no sólo referida para estar en clase sino también para llevar a cabo dinámicas de aprendizaje. Por otro parte, han perseverado en la idea de realizar aquellas actividades que supongan un aprendizaje significativo, un aprendizaje que tenga un sentido para ellos, un valor, que entiendan para qué es y, por ende, que se pueda aplicar” (p.164).

Por otro lado la comunidad estableció barreras para la participación de tipo administrativas en cuanto al constante cambios legislativos que impiden fortalecer el reconocimiento de la profesionalidad de los docentes hacia sus alumnos, de organización escolar en cuanto que se piensa que los alumnos están obligados a superar una transición de los estudios primarios en determinado tiempo, de tipo estructural respecto al mobiliario poco favorecedor para el desarrollo de actividades de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil perteneciente.

A grandes rasgos las soluciones propuestas fueron las siguientes:

1. Reforzar las relaciones personales y sociales con profesores y compañeros de clase a través del establecimiento de apoyos, reconocimientos elaboración de normas, y el acceso a la sala de profesores en donde participan en dinámicas elaboradas por sus docentes.
2. Participación significativa en espacios comunitarios que impliquen toma de decisiones de los infantes en actividades como el recreo, campañas ecológicas, decoración de murales, organización de biblioteca etc.
3. Mayor participación de la comunidad escolar en cuanto a la organización, estructura y metodología del centro a través de actividades que involucren a la comunidad como el diseño de talleres, webquest, teatro, arte etc.

Las autoras del proyecto comprobaron que trabajar con fotovoz ha posibilitado la participación de muchos niños y niñas ya que existieron diversos medios expresivos presentados (fotografías, narrativas, foros de discusión etc.) en los cuales el niño pudiera expresarse de forma cómoda ,atractiva y creativa y que por ende el producto final también fuera atractivo para la comunidad y que a través de generar un sentido de confianza, compromiso, pertenencia esta misma contribuyera desde sus perspectivas y aprendiera más de lo que sabían antes. Lo que se logró de acuerdo con

las autoras es que el centro do Foxo ahora logra verse con seguridad como un centro capaz de continuar explorando prácticas inclusivas en conjunto con su comunidad.

An Exploration of Black Teens' Experiences of Their Own Racial Identity Through Photovoice: Implications for Counselors

La siguiente fotovoz se creó con el objetivo de explorar cuáles eran aquellas experiencias de adolescentes negros de su propia identidad racial a través del diseño de una investigación participativa que diera cuenta del objetivo establecido, pero sobre todo que permitiera empoderar a esta población y transformar sus necesidades en soluciones benéficas (Sackett & Dogan 2019).

Para su realización se decidió explorar en una zona rural al sureste de Estados Unidos con adolescentes identificados como negros o afroamericanos que asistieran a iglesias alrededor de la zona. Así pues, participaron 8 adolescentes de entre 14- 17 años en los que 6 se identificaron como negros o afroamericano, 1 como raza mixta y el otro como americano nativo y negro.

El proceso de aplicación fue de la siguiente manera: se realizó un total de dos sesiones. Durante la primera sesión de fotovoz se recolectaron datos sociodemográficos el cual incluía edad, raza u origen étnico y género. Además, cada participante escogió un pseudónimo con el cual decidió trabajar a lo largo del proyecto. Así mismo se realizaron foros de discusión sobre lo que significaba para ellos ser un adolescente de raza negra. Cada participante era libre de expresarse formando una lluvia de ideas, sin tener influencias de los investigadores. También se les proporcionó un entrenamiento sobre el uso de cámaras, cuestiones éticas envueltas en el estudio y una descripción sobre el concepto y metodología de la fotovoz.

Una vez teniendo presentes eventos importantes se les pidió a los participantes tomar fotografías de personas, lugares y cosas que mostraran las perspectivas de sus situaciones.

En la segunda sesión de fotovoz se seleccionaron en conjunto las fotografías que mejor describían sus situaciones, las contextualizaron y codificaron cada una de ellas. Seleccionadas las fotografías se les pidió a los participantes que escribieran un título para cada imagen anexando una narrativa si a así lo preferían, posteriormente se presentó al grupo las fotos seleccionadas utilizando la metodología SHOWeD propuesta por Wang (1999, citado en Sackett & Dogan 2019). Esta última sesión fue audio y video grabada para posteriormente ser transcrita.

Terminando el foro de reflexión grupal se dio paso al análisis de las fotovoces en el cual participaron los autores de estas mismas codificando situaciones, temas y teorías, así como patrones que se podían visualizar en la fotovoz. El análisis se complementó con la colaboración e intervención de uno de los autores de la investigación para asegurar que ningún elemento quedara sin analizar, para finalmente presentar los resultados a las partes interesadas.

Los resultados mostraron que las perspectivas de la identidad racial de los adolescentes negros se basan en tres grandes aspectos: (1) lugares donde no pertenecen, (2) lugares donde se sienten cómodos, (3) preocupaciones que ellos muestran ante su identidad.

Respecto a los lugares a los que no pertenecen los consideran como lugares donde no son bienvenidos como por ejemplo lugares adentro o alrededor de la escuela (estacionamientos, lugares en el camión, clases relacionadas a ciencias).

Los lugares donde se sienten cómodos se caracterizan por ser lugares físicos, pero también lugares espirituales, lugares en la naturaleza y tus amistades dentro de los lugares más significativos mencionaban la iglesia mirar a la luna y actividades de ir de compras con amigos.

Finalmente, en cuanto a las preocupaciones que ellos muestran ante su identidad, mencionan formas en que las personas actúan y que los lleva a adoptar y ajustar conductas basadas en estereotipos, lo que los lleva a adoptar conductas positivas y negativas.

Por lo que en este estudio se concluye que los participantes son conscientes de lo que la discriminación racial es en su día a día identificando aquellos mensajes que la sociedad da a conocer basados en estereotipos, como por ejemplo “los negros son problemáticos, ignorantes, necesitan mejorar sus actitudes” y que por ende cada participante perteneciente a esta raza rechaza la generalización de etiquetas puesto que intentan a través de distintas actitudes ser vistos de una forma positiva o bien cuidan constantemente sus acciones hasta el punto de aislarse para evitar su clasificación como negativo. Además, es inevitable que las etiquetas no sean adoptadas por los mismos integrantes del grupo puesto que algunos de los participantes muestran preocupación al expresar que varios de sus compañeros negros creen no se capaces de cursar niveles altos en disciplinas relacionadas a matemáticas y ciencias, lo que los hace abandonar sus estudios.

Se observa que estos mismos ven su raza como un factor de resiliencia, que sobre lleva el aspecto psicológico provocado por el racismo y la opresión, a través de identificar lugares seguros para ellos como lo fueron las iglesias, pero sobre todo las relaciones afectivas de amistad pero del mismo grupo racial ya que lo ven como una forma de igualdad, esto se puede observar en el testimonio de uno de los participantes en el cual a pesar de ser consciente de actitudes “negativas” de sus otros compañeros le agrada convivir con ellos mismos. Su aceptación de su grupo de amigos predominantemente negros en la escuela demuestra su sentido de lealtad y orgullo por su grupo racial.

Con esta fotovoz primero que nada permitió conocer las perspectivas de una raza minoritaria de su forma de vida en las que ellos mismos perciben aún discriminación y una tensión sociopolítica en su país ejerce hacia ellos. Esto da pauta a que las escuelas, instituciones de salud mental, orientadores volteen a ver las situaciones expresadas y sean conscientes del proceso de desarrollo de la identidad racial que enfrentan muchos estudiantes de color, voltear a reevaluar el sistema educativo y la forma en que los estudiantes de minorías socializan en un entorno escolar con el fin de apoyar a los estudiantes durante su desarrollo emocional adolescente.

Existen muchos más proyectos de fotovoz alrededor del mundo, sin embargo estas 3 experiencias de fotovoz en las cuales a pesar de que tanto sus participantes, objetivos, lugares de aplicación, culturas, comunidades, soluciones, necesidades eran distintas su punto en común se basó en una participación activa de cada uno de sus participantes llenos de momentos de reflexión, creatividad, de sentidos de pertenencia y formación de identidades individuales y colectivas que brindaron seguridad, confianza, compromiso y empoderamiento y que su vez los motivó a cada uno de ellos a crear cambios significativos por el bienestar de toda su comunidad.

La siguiente tabla muestra otros proyectos de fotovoz inclusivos.

Tabla 9.

Otros proyectos de fotovoz.

Fotovoz	Autores	Descripción
----------------	----------------	--------------------

¿Qué significa ser docente?	Morales María Luisa (2019)	Identifica cuales son los significados que docentes de nivel media-superior tienen sobre su labor profesional Link de acceso: https://view.genial.ly/5cd4900e9d5aca0f71d264b6/presentation-fotovoz
------------------------------------	-------------------------------	---

Fotovoz: Normal Isidro Brugos:	Díaz- Barriga, Barroso, López (2021)	Fondos de identidad y justicia social en la educación rural que estudiantes de la normal Isidro Burgos en Ayotzinapan conciben https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa/que-es-la-fotovoz
---------------------------------------	--	--

Fotovoz: Amar No es Fácil		Entrevistas realizadas a la diversidad sobre el derecho a amar https://skiwalker2009.wixsite.com/amar-como-derecho/acaso-amamos-igual
----------------------------------	--	---

Retomado de Grupo de Investigación en Docencia Diseño Educativo y TIC (2020).

Capítulo IV: Antecedentes Contextuales.

Descripción general

La investigación se desarrollará en una escuela preescolar-primaria desarrollada al sur de la CDMX de la delegación Tlalpan, en la colonia Tlalpan Centro.

Centro Educativo Coneet es una escuela con más de 40 años de servicio. De acuerdo con su página de Internet, esta institución es llamada Coneet como un reconocimiento a la grandeza de la cultura Mexicana, la palabra Coneet significa Niño, y este centro educativo tiene como misión prioritaria orientar el desarrollo armónico del niño en su fase escolar. Su misión ayudar al niño a desarrollar al máximo sus capacidades naturales, promoviendo mediante actividades idóneas, nacidas de los intereses infantiles, la realización plena de su persona. Crear en el niño nuevos hábitos de participación e injerencia, que sustituyan a los antiguos hábitos culturales de pasividad. A sí mismo su visión es ser los líderes formadores del desarrollo integral e interactivo de los alumnos en esta etapa de crecimiento.

La escuela está incorporada al plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública sin embargo también es una escuela bilingüe lo cual hace que las materias de formación se impartan en ambos idiomas desde 1977. Además, admite a alumnos y alumnas que desean ingresar a Coneet, con o sin (dis)capacidad en donde generalmente son alumnos con Síndrome de Down, Autismo o TDAH (estos datos solo se mencionan por cuestiones descriptivas sin ninguna intención de clasificar o etiquetar) sin embargo no se cuenta con algún programa o protocolo que establezca los procesos para crear ambientes de inclusión. En ocasiones muy escasas los docentes cuentan con apoyo de maestras sombras que guíen y dirijan al alumno con discapacidad, la mayoría del tiempo el docente es el principal guía del proceso de enseñanza aprendizaje del alumno o alumna.

Recursos y descripción gráfica del colegio

El colegio se encuentra ubicado en la calle de Calvario No.13 Alcaldía Tlalpan C.P.14000 CDMX. En la calle en donde se encuentran ubicados es una calle que en su mayoría se observan viviendas y escasos servicios comerciales, más que una tienda en la esquina de la calle sin embargo calles aledañas a ella se considera zona escolar, es decir alrededor de ella se encuentra muchas otras escuelas en su mayoría escuelas de paga. Esta zona se considera clase media-alta, aunque en la escuela donde se realiza la intervención el 50% de sus alumnos cuentan con una beca total o con algún porcentaje

En cuanto a la descripción gráfica interna, el colegio cuenta con 9 aulas escolares en donde 3 de ellas pertenecen a Preescolar (KI, KII y Preprimaria) y el restante a Primaria, teniendo un salón por grupo. En cuanto a los salones de preescolar cada salón es de tamaño pequeño en donde se cuenta de 2 a 3 mesas semi redondas y compartidas junto con sillas de madera, estantes para colocar los libros de los alumnos, así como material didáctico, un pizarrón de gis, un locker para resguardar material de cada docente, un perchero, un escritorio y silla del docente. De los 3 salones de preescolar únicamente 1 cuenta con televisión que actualmente está en desuso. En cuanto al área de primaria los salones son más amplios en donde 2 de los 6 salones cuentan con mesas compartidas y 5 de ellos con bancas individuales. Todos cuentan con sillas de madera, desgastadas por su uso, un pizarrón de gis, una mesa de madera adicional para colocar libros y material de texto además de su estante, escritorio y silla del docente y en 2 de

los 6 salones se cuenta con pizarrón electrónico y proyector. Así mismo existen otras 3 oficinas las cuales son ocupadas por la dirección general y direcciones técnicas tanto de preescolar como de primaria.

La institución cuenta con un salón de usos múltiples en donde su mayoría se imparte la clase de música, aunque también se utiliza como auditorio para exposiciones de la comunidad o para juntas de padres de familia en ambos niveles académicos.

El patio es el lugar en donde tanto preescolar como primaria salen a jugar en su recreo y toman su clase de Educación Física, en este mismo se encuentra una higuera que da sombra a todos los alumnos, hay un avión pintado y cuenta con una resbaladilla pequeña destinada para preescolar, sin embargo, debido a su uso constante se pueden observar diversas grietas y desniveles a lo largo del patio. Dentro de este mismo se encuentra ubicado una pequeña bodega en donde se resguarda el material utilizado en la clase de Educación Física.

Finalmente se cuenta con 3 baños para primaria para niños y 3 baños para primaria para niñas. En cuanto a preescolar se cuenta con 4 baños para ambos sexos, así como un baño para el personal docente.

En cuanto a los recursos que el colegio ofrece a su personal cabe mencionar que actualmente se ve escaso de material electrónico, no hay equipo de cómputo, cada docente utiliza equipo de cómputo propio para realizar sus actividades en caso de ocuparlo. Como bien se menciono con anterioridad únicamente dos salones cuentan con proyector, además de estos se cuenta únicamente con 1 proyector para toda la comunidad. La escuela proporciona de forma limitada papelería general como hojas blancas y gises además de material didáctico y recreativo. Sin embargo, también se ayuda de la cooperación obligatoria de la comunidad, la cual a inicio de ciclo escolar proporciona, hojas blancas, rollos de papel higiénico, jabón y gel antibacterial. Finalmente cuenta con servicios básicos como luz, agua, drenaje e internet.

Servicios del colegio

El principal servicio ofrecido por el colegio es la educación bilingüe tanto de preescolar como primaria con colegiaturas alrededor de 5,000 a 7,000 pesos mexicanos, la cual incluye profesorado de español e inglés, actividades de educación física y deportivas, formación musical, formación en valores además con costo adicional, el centro educativo ofrece taller extracurricular de tareas en donde un docente queda como responsable y guía de la realización de las tareas diarias de los alumnos correspondientes.

Ambiente del colegio

El colegio está conformado por 10 docentes presentes en las aulas tanto de preescolar como de primaria, 2 directoras técnicas dedicadas únicamente al proceso administrativo que la SEP pide a cada centro escolar, 1 asistente de dirección, 1 directora general, 1 intendente, 2 personas de limpiezas dedicadas al aseo de la escuela y al cuidado personal e higiénico de los niños de KI. En cuanto al ambiente entre docentes debido a los horarios laborales existe una clara división entre el personal de preescolar y primaria lo cual no ha permitido la convivencia ni el trabajo en equipo de estos mismos, cada área es independiente lo cual forma distintas formas de pensar y actuar. Además, se puede observar que el ambiente de trabajo está regido por una jerarquía autoritaria y pasiva con restricciones en la práctica docente por parte de las direcciones.

En cuanto a la convivencia entre alumnos, al ser un colegio pequeño de grupos de entre 5 a 12 alumnos como máximo, todos los estudiantes se conocen entre todos lo cual permite una convivencia sana, de confianza y de cooperación entre ellos en donde los más grandes de la escuela ayudan a los más pequeños o bien los pequeños aprenden de los más grandes.

Organización curricular del colegio

En cuanto a su organización curricular la escuela cuenta con grupos de alrededor 5-10 alumnos por grado tanto en preescolar como primaria.

A comparación con lo establecido en la SEP de una jornada escolar de 3 horas para el área de preescolar, el colegio ha hecho ajustes curriculares para la enseñanza del segundo idioma aneando una hora y media más de jornada escolar, estableciendo un horario de servicio de 9:00-13:30. Por lo tanto, dentro de la jornada escolar la escuela imparte materias de español, inglés, educación física, música y talleres como arte, cocina y el programa de valores propio de la institución como lo establece la SEP sin embargo se distribuyen de manera distinta a lo establecido debido a la autonomía curricular que permite la flexibilidad y el cambio a las escuelas particulares. A continuación, se muestra el currículo establecido por el colegio.

Tabla 10

Distribución de horas de la jornada educativa a nivel preescolar en Coneet.

Componentes curriculares	Horas impartidas (x día)	Total a la semana
Lenguaje y Comunicación	15 minutos	Estos ejes de formación son vistos en clase de español dando un total a la semana de: 7:30min
Pensamiento Matemático	60 minutos	
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	15 minutos	
Inglés	2hrs	10hrs
Artes	30 minutos (x semana)	30 min
Educación Física	30 minutos (x semana)	30min
Talleres recreativos	40 minutos (x semana)	40min
Recreo	1hr	4hrs
		Total: 21hrs

Todas estas horas son distribuidas a lo largo de la semana con el fin de llevarlas a cabo con éxito. Como bien se observa el colegio enfatiza en su mayoría del tiempo en el trabajo y desarrollo del pensamiento matemático a través de la realización de ejercicios en cuaderno y libro de texto, aunque no deja de un lado la formación de lenguaje y la exploración del mundo natural y social a través de la exposición de temas significativos para los niños como la su familia, sus vacaciones, sus mascotas, recetas etc. Debido a que es una escuela bilingüe se le dedica mucho más tiempo a la formación y aprendizaje de un segundo idioma (inglés) en donde se aprende vocabulario, gramática básica, escritura y lectura de letras y oraciones en inglés desarrollando también el lenguaje de este mismo a través de conversaciones básicas en el idioma y de libros de texto. Todo lo anteriormente mencionado se realiza a través de la planificación semanal de lunes a viernes.

Por otro lado, se encuentran las materias de formación musical y deportiva en donde la primera se imparte los miércoles y la segunda los jueves de cada semana.

En el área de preescolar además de las materias de formación se imparten talleres recreativos como lo son arte, cocina y el programa de valores propia de la escuela. Cada taller se imparte 1 vez al mes y es impartido por alguna de las docentes de preescolar en donde se permite orientar objetivos específicos de acuerdo con las necesidades de la generación. En su mayoría estos talleres tienen la finalidad de promover la cooperación, trabajo en equipo, así como habilidades cognitivas y motrices como, por ejemplo: memoria, atención, motricidad fina y gruesa, coordinación etc.

Capítulo V: Método

El siguiente capítulo aborda consideraciones previas a contemplar, tipo de investigación realizada, diseño de la investigación, así como de los instrumentos utilizados y breve descripción de la recolección y análisis de datos

4.1 Consideraciones Previas

El siguiente trabajo de investigación se rigió bajo un enfoque cualitativo lo que implica que las variables no fueron manipuladas, sino que la información recolectada fue revisada, descrita e interpretada (Macmillan &Schumacher, 2013)

Se consideró de carácter etnográfico pues es aquella que describe e interpreta creencias, ritos, formas de vida, lenguajes y focos de interés de un grupo o sistema cultural o social. (Macmillan &Schumacher,2013). En este caso se pretendió conocer aquellas ideas, emociones y prácticas docentes sobre la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en aulas regulares en un colegio privado perteneciente a la zona 512 en la Alcaldía Tlalpan.

La investigación se rigió bajo un método híbrido mejor conocido como acción-participativa la cual consiste en focalizar alguna situación cotidiana o bien de carácter social con el fin de descubrir aspectos que pueden ser mejorados o cambiados que permitan una actuación satisfactoria dentro de ese mismo entorno a través de la aplicación de estrategias de acción que son implementadas y que posteriormente son sometidas a observación, reflexión y cambio. Todo esto se logra involucrando a las personas de la comunidad en donde estas mismas se perciben como agentes de cambio. (Rivero,2021), como es el caso de la población docente pues son aquellos los protagonistas de la investigación en donde a través del proceso de reflexión individual y grupal se pretendió dialogar para llegar a diseñar una propuesta de intervención significativa adaptada a su contexto con la intención de generar un cambio en su comunidad educativa.

Las técnicas para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, la observación participante y la fotovoz.

La entrevista a profundidad es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores. (Bisquerra,2009). Considero que es el instrumento adecuado para conocer las concepciones de docentes de educación preescolar sobre la discapacidad e inclusión educativa.

Se utilizó la observación pues de acuerdo con Ruiz (2012) es un proceso que permite contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma, así mismo permitió comprender a profundidad cómo se vive la inclusión en la cotidianidad dentro del colegio.

La fotovoz es una herramienta participativa, flexible y adaptable a diferentes grupos comunitarios y a las metas o necesidades de cada una de ellas. Esta herramienta al considerarse participativa tiene como metas principales permitir a cualquier grupo a través de técnicas fotográficas reflejar las preocupaciones y necesidades de la comunidad además de darles voz y poder a estas mismas a través de un diálogo crítico (Wang 1997). Se decidió utilizar esta técnica ya que de acuerdo con Rabinowitz y Hold (2003 cit en Delgado, 2015) la fotovoz es novedosa, significativa y creativa lo que permitió que el proyecto de investigación fuera innovador, fuera de lo común para los participantes y que a su vez permitiera reflejar las principales barreras para la enseñanza, así como necesidades en un contexto en particular.

El grupo focal tiene como objetivo propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema, en un tiempo determinado, que permita captar la forma de pensar, sentir, vivir de los individuos del grupo que lo conforma, provoca confesiones o auto exposiciones entre los participantes. (Álvarez-Gayou,2003). Esta técnica permitió crear un proceso reflexivo colectivo entre los participantes para identificar ideas, emociones y prácticas compartidas o no entre los docentes para propiciar el cambio social.

Así mismo el grupo focal se guió bajo la metodología SHOWeD, la cual consiste en una serie de preguntas que facilite el análisis de cada fotografía tomada (Wang 2004). Por esto mismo las preguntas establecidas son una ayuda a los docentes para describir las fotografías tomadas.

4.2. Diseño de la investigación

Se recolectaron creencias, emociones, y prácticas con las que se identifican y aplican docentes de educación preescolar en una escuela privada sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual en un aula regular.

4.2.1 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las principales concepciones y emociones destacables que los docentes de educación preescolar tienen sobre el alumnado en condición de discapacidad intelectual dentro del aula regular?
2. ¿Cuáles son las concepciones, emociones y prácticas destacables con las que los docentes de educación preescolar y primaria tienen sobre la educación inclusiva de alumnos en condición de discapacidad?
3. ¿Qué tipo de barreras enfrentan los docentes de educación básica del colegio para la enseñanza hacia la diversidad?

4.2.2 Objetivos

- Conocer las creencias, emociones y prácticas de docentes de educación preescolar y primaria del colegio Coneet sobre la discapacidad intelectual, así como la inclusión educativa de esta población en un aula regular, para diseñar una propuesta de intervención psicoeducativa de acuerdo con las necesidades expresadas.

Objetivos Específicos

- Encontrar barreras y necesidades para promover un cambio en sus concepciones y prácticas docentes en un contexto en particular.
- Sensibilizar a los docentes a través de proyectos fotovoz sobre temas de educación inclusiva y discapacidad intelectual a través de un proceso autoreflexivo.
- Elaborar junto con los docentes una propuesta de intervención basada en la exploración inicial, así como de las necesidades expresadas y contexto profesional.

4.2.4 Participantes

Criterios de inclusión. La población participante fue seleccionada de forma no aleatoria por conveniencia. Con las siguientes características:

- Docentes que impartieran clases en preescolar y que durante los últimos ciclos escolares cuenten o hayan contado con la presencia de un alumno con discapacidad intelectual en su salón de clases
- Que contaran con habilidades básicas del manejo de un dispositivo móvil o cámara fotográfica.
- Que conocieran el funcionamiento básico de Power Point
- Que fueran capaces de realizar una presentación con imágenes y narrativas escritas y grabadas.

Características de docentes participantes

Al inicio de la aplicación se había pactado con 6 docentes tanto de preescolar como de primaria. Sin embargo, por cuestiones de tiempo los dos docentes de primaria no pudieron participar en el proyecto de investigación. Por lo que en total participaron 4 docentes de preescolar con las siguientes características.

Tabla 11.

Características de participantes.

Participante	Sexo	Grado Académico	Materias que imparte	Años de experiencia	Ha enseñado a alumno en condición de D. I
“R”	Mujer	Lic. Educación Preescolar	Directora Técnica de Preescolar	42 años	Sí
“I”	Mujer	Lic. Educación Preescolar	Maestra de Español de KI	20 años	Sí
“L”	Mujer	Lic. Educación Preescolar Lic. en Enfermería	Maestra de Español KII	14 años	Sí
“M”	Mujer	Lic. Educación Preescolar Lic. Pedagogía	Maestra de Español Preprimaria Maestra de Inglés KI	20 años	Sí

4.2.5 Escenarios

Los escenarios para implementar alguna sesión introductoria o reflexiva se llevaron a cabo en alguno de los salones de primaria ya que estos contaban con proyector y equipo de cómputo que permitió la proyección de presentaciones o proyectos de fotovoz elaboradas por ellos mismos.

En cuanto a la toma de fotografías los escenarios que se recomendaron utilizar fueron: salones de clases, salón de música, el patio, la dirección o bien realizando distintas actividades como: educación física, música, taller de arte, cocina o valores, así como fotografías de materiales didácticos o planeaciones que los docentes elaboran para sus clases. Cabe aclarar que estas solo fueron recomendaciones que se les proporcionaron, sin embargo, la toma de fotografías fue libre para lograr la creatividad y reflexión de los docentes, siempre y cuando respondieran a las preguntas planteadas por el investigador y a su narrativa establecida.

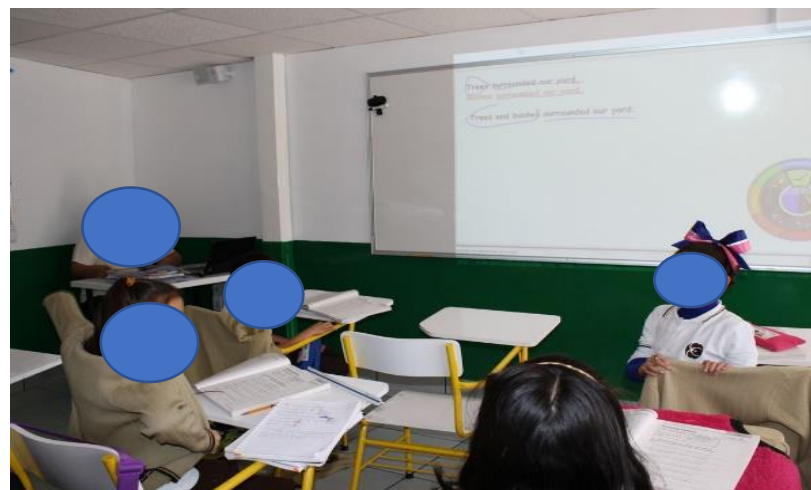
Salón de primaria con equipo de cómputo

Este espacio se utilizó para la presentación inicial del proyecto, así como la presentación final de proyectos de fotovoz elaborados por ellos.

Se encuentra localizado en la planta baja de la escuela y centro de esta misma, esto permitió que no se escuchara ruido externo lo cual nos favoreció pues era menos probable que existieran distracciones. En cuanto a la iluminación cuenta con 4 lámparas rectangulares además de luz natural pues el salón da hacia el patio que permite la entrada de luz natural. Por otro lado, cuenta con 12 bancas individuales acomodadas 4 bancas en cada fila, 1 escritorio, 1 pizarrón interactivo para proyección o bien escritura con plumón de agua, 1 locker en donde el docente guarda su material, 1 mueble para guardar libros o materiales de los alumnos y un proyector/cañón para presentar contenido desde la computadora, el cual está fijado en la parte central superior del salón de clases y se conecta por vía Bluetooth. El uso de este salón se considera ser el adecuado ya que también cuenta con una cortina que en caso de que entre mucha luz natural que impida la visión del pizarrón puede cerrarse para mejorar la calidad. Al ser pocos docentes este salón pequeño permite escuchar claramente todas las participaciones realizadas.

Figura23

Salón de primaria con equipo de cómputo y proyector



4.2. 6. Procedimiento y categorización de instrumentos

Para la investigación se propuso un diseño por fases, que permitió seguir una secuencia de forma ordenada. Esta se compuso de 6 fases las cuales abarcan desde el inicio hasta el fin de la investigación realizada y que a continuación se explicará cada una de ellas.

Fase 1. Diseño de instrumentos de recolección de datos. Consistió en el diseño de la metodología, así como instrumentos de recolección de datos para llevar a cabo la investigación. A continuación, se describen brevemente su elaboración, así como la recolección de datos.

Se utilizó la entrevista y la fotovoz con el objetivo de conocer las concepciones, emociones y prácticas educativas frente a la discapacidad intelectual, inclusión educativa, así como las barreras para la enseñanza que enfrentan los docentes preescolares por lo que los constructos guía de los instrumentos de aplicación fueron:

1. *Discapacidad intelectual.* Se entiende la (dis)capacidad intelectual desde una perspectiva social o desde un modelo ecológico y contextual, la cual no es un rasgo de la persona sino más bien se basa en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo & Schalock, 2010). Así mismo Plena Inclusión (2021) define la discapacidad intelectual como una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares. La discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno.
2. *Educación inclusiva.* Un proceso mas no una meta, es decir, es una búsqueda constante con el fin de atender a la diversidad de manera que pueda responder a las necesidades de cada uno de los que conforman la comunidad educativa. Adoptar una responsabilidad moral que asegure la participación, la presencia y el aprendizaje que de acuerdo con las estadísticas se consideren como grupos vulnerables o en riesgo de (Ainscow y Echeita, 2011).
3. *Prácticas inclusivas.* Las prácticas inclusivas se refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad (Fernández, 2013 cit en Flores, García, & Romero, 2017). Así mismo exigen cambiar la organización escolar, crear aulas donde el alumnado tenga la confianza de expresar sus dudas, que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y sean capaces de reconocerla como un desafío que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2010). Para esto se debe de cumplir con ciertos “requisitos” algunos de ellos orientados al diseño de materiales, estrategias de enseñanza-aprendizaje, flexibilidad curricular, estrategias de motivación etc (Rubio, 2015 cit en Flores, García, & Romero, 2017).
4. *Barreras para la enseñanza y el aprendizaje.* Conjunto de factores ya sean actitudes, concepciones, políticas y prácticas que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todas las personas existentes en el mundo dentro de campos educativos, políticos culturales, económicos y sociales. (Echeita, 2019)

Partiendo de estas 4 grandes categorías se diseñó un guion de entrevista semiestructurada, incluyendo reactivos que permitían la obtención de datos sociodemográficos de la población participante. La entrevista se conformó por 20 preguntas de las cuales 4 fueron destinadas a indagar sobre las concepciones frente a la discapacidad intelectual, 4 a las concepciones frente a la inclusión educativa, 8 a conocer prácticas inclusivas, 3 a conocer las principales barreras de enseñanza y 1 relacionada a emociones sentidas ante la presencia de alumno en condición de discapacidad (Véase Anexo 1).

Además, se pensó un periodo de observación con el objetivo de conocer el contexto y condiciones en que opera la inclusión a través del diseño de una lista de cotejo bajo las dimensiones sobre culturas, prácticas y políticas inclusivas propuestas por Ainscow y Booth (2015) dentro de su Guía para la Educación Inclusiva, adaptándolo a los objetivos principales de la investigación. Esta lista de cotejo a su vez permitió llevar una bitácora de campo para realizar anotaciones pertinentes (Véase Anexo 2)

Finalmente, la fotovoz tuvo como objetivo sensibilizar a la población docente sobre sus propias concepciones frente al tema de investigación, así como hacer visible la cotidianidad en la que viven destacando las barreras para el aprendizaje, así como su actuar. Se diseñaron 5 sesiones para la realización, 2 dedicadas a la presentación y entrenamiento de la técnica, 2 a su elaboración y 2 a la reflexión grupal de los productos a través de la entrevista focal. (Véase Anexo 3)

Fase 2. Presentación a autoridades educativa. La fase dos consistió en la presentación oficial de la propuesta de investigación con autoridad educativa del colegio (directora general). Esta presentación se realizó en las instalaciones del colegio en donde se explicó a profundidad los objetivos que persiguió el proyecto, así como el modo de trabajo que se siguió a lo largo de la investigación a través de la presentación de los instrumentos y carta descriptiva previamente elaborada. Además, se clarificaron dudas o preguntas respecto al tema, se llegó a acuerdos sobre los días y horarios en que se pudieran utilizar el salón con proyector ya que son aulas utilizadas por los alumnos. Obtenido el Vo.Bo se convocó a los docentes a participar en este mismo, proporcionándoles un consentimiento informado para proteger y resguardar la seguridad de los participantes. (Véase Anexo 4)

Fase 3. En un primer momento se realizaron las entrevistas individuales, así como un periodo de observación participante en los espacios establecidos con anterioridad.

Fase 4. Elaboración de la fotovoz y proceso de reflexión grupal. Posterior a las entrevistas se dio inicio a la elaboración de la fotovoz, siguiendo las sesiones planeadas en la carta descriptiva.

Fase 5. Análisis de resultados. Se analizó cada instrumento de aplicación bajo un análisis categorial en hojas de Excel partiendo de las categorías establecidas bajo las cuales se diseñaron los instrumentos de aplicación, lo que permitió establecer una nueva categorización de los resultados obtenidos. Una vez establecidas las categorías se contrastaron e identificaron patrones mediante la triangulación de instrumentos respondiendo a las preguntas de investigación.

Fase 6. Manos a la obra. Se presentaron los resultados obtenidos a los docentes para que a partir de lo presentado los docentes elaboraran una propuesta de intervención asertiva con el acompañamiento del investigador

Tabla 12

Esquema de Conjunto General

Participantes	FASE 1	FASE 2.	FASE 3.	FASE 4: Elaboración de la fotovoz	FASE 5:	FASE 6.
	Diseño de entrevistas y fotovoz	Presentación autoridades educativas	Observación participante y Entrevistas individuales		Análisis de Resultados	Manos a la obra
Docentes de educación preescolar y primaria			Aplicación de entrevistas individuales a docentes.	Entrenamiento en la aplicación de la fotovoz (2 sesiones presenciales)	Análisis y reflexión de foto voces a través de una entrevista focal semiestructurada	Diseño de propuesta de intervención
Investigador	Diseño de bosquejos de entrevistas, diseño de la elaboración de fotovoz		Observación participante Aplicación, recolección y análisis de información utilizando, y empleando categorías para clasificar la información obtenida.	Mediador en entrenamiento de la técnica Seguimiento y Recolección de la fotovoz en página web	Recolección de datos. Presentación de resultados	Análisis de resultados por instrumento de investigación y triangulación. Mediación en el diseño de la propuesta de intervención.

Capítulo V Resultados

Dentro de este capítulo se pretende analizar los datos obtenidos de la observación del contexto educativo, así como de las entrevistas semiestructuradas y proyectos fotovoz realizadas sobre las concepciones docentes frente a la discapacidad intelectual y la inclusión educativa realizadas a 4 docentes pertenecientes a una escuela preescolar.

Se analizó cada instrumento de aplicación, el análisis partió de las categorías establecidas (concepciones frente a la discapacidad intelectual, concepciones frente a la educación inclusiva, emociones, prácticas inclusivas y barreras para la enseñanza) bajo las cuales se diseñaron los instrumentos de aplicación, lo que permitió establecer una nueva categorización de los resultados obtenidos, proporcionando un análisis general de cada instrumento de aplicación para que posteriormente se realizara una discusión de los resultados a través de la triangulación de los instrumentos, respondiendo a las preguntas de investigación.

A continuación, se muestran los análisis pertinentes de cada instrumento de aplicación.

5.1 Resultados de Entrevista Semiestructurada

Para el análisis de las entrevistas el procedimiento seguido fue el siguiente; primeramente, se transcribió en hojas de Excel la entrevista de cada uno de los participantes. Una vez transcritas se acomodaron las respuestas obtenidas en las categorías establecidas con anterioridad, para que una vez acomodadas y clasificadas, se diera paso a la búsqueda de patrones que me permitieran generar nuevas categorizaciones y por ende comprender las concepciones de estos mismos.

Por lo tanto, dentro de este primer análisis se muestran los datos en una tabla de doble entrada. En la primera columna se encuentra la categoría que regía al instrumento de aplicación y en la segunda columna se muestran los resultados a través de fragmentos del discurso por participante y posteriormente se realizó un breve análisis de los datos.

Tabla 13

Resultados de Entrevista Individual.

Categorías	Resultados por participante			
	L	R	I	M
Concepciones frente a la discapacidad intelectual	- “La discapacidad intelectual sería un niño que tiene un ritmo de aprendizaje diferente al general del	- “Los niños con discapacidad aprenden cada vez más lento o con diferentes técnicas de lo	- “Hay tantos trastornos, para mí me es difícil describirlo porque	- “La discapacidad intelectual es una condición. Una condición en determinados chicos

Concepciones	L	R	maduración de los niños.”	M
frente a la inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> - “La inclusión significa no nada más tenerlo dentro de mi salón, sino poderlo lograr que participe en las actividades como todos los niños sin distinción, considerar que tiene otro ritmo y otras habilidades” - “La inclusión es eso, te acepto aquí como uno igual a todos, no te hago la diferencia en cuestión de discriminar” - “La educación debe de ser personalizada con grupos chiquitos donde se les va a atender a todo niño que lo necesita con amor y respeto, tolerancia y paciencia.” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Incluir a todas las personas sin distinción ni de enfermedades, discapacidades, de sexo, de condición económica, de religión, de cualquier cosa, todos somos iguales.” - “Los niños tienen que desarrollarse con niños de un aula regular porque la sociedad es regular.” - “tienes que promover la inclusión en todo en el descanso, en el recreo, en la educación física y música, en cualquier parte que se encuentre que debe de existir la inclusión.” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Los niños diferentes tienen derecho a una educación, pero consideró que una escuela regular no es el espacio donde él pueda desarrollar toda su potencialidad” - “El tema de la inclusión es muy contradictorio, si lo ves como desde otro enfoque de la inclusión de los lineamientos que te marca la SEP de lo que dicen los psicólogos creo que sí deben de estar incluido en una escuela normal.” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Inclusión es el mantener a tu grupo unido sin excluir a los demás, siempre vas a tomar en cuenta al total de tu grupo” - “Sí tienen derecho a una educación” ...“intentar de que aprendan a la par de los demás, obviamente, a veces sí se frena porque es un ritmo distinto. - “Es difícil que estudien en un aula regular, yo no tengo ninguna especialidad en niños con problemas.”

- “Inclusión
significa adaptar
alguna situación
didáctica a las
necesidades
específicas de
cada niño
intentando que
todos tengan un
aprendizaje
diferenciado.”

Emociones	L	R	I	M
	Empatía, compromiso, miedo (ahora qué voy a hacer, cómo yo te voy a servir a ti), frustración, impotencia, tristeza	Impotencia y frustración	Impotencia, tristeza, frustración, duda y miedo (me da mucho miedo los niños con Síndrome de Down	Reto, Compromiso, Frustración, Miedo

	L	R	I	M
	- “Motivarlo a entrar en el salón a participar”	- “Cuando trabajo con él le digo a ver, relájate, tú puedes lo haces muy bien, te traje esto.”	- “Los niños que son como más hábiles para unas cosas les ayudan a los otros este trabajamos los acuerdos.”	- “Trabajamos con el programa de valores”
Prácticas	- “Insistirle al niño”		- “Enseñamos cómo aprender a hacer, a convivir, a comportarnos con los demás como portarnos con los demás cómo saber estar tranquilos estar en calma”	- “El respeto hacia los demás, el hecho de que todos somos diferentes, el que nos conozcamos cada uno, el que nos demos cuenta de que no todos somos iguales.”
Inclusivas	- “Motivarlo a que participara en la dinámica de la de su número musical, pero funcionó un ratito”	- “Le iba a dando sus tiempos. Tiempo para regularse tiempo para trabajar”		
Ambiente del aula		- “Platicar con los niños de decirles que le deben de tener paciencia y que lo tienen que apoyar”	- “En algunos momentos asignaba a otros compañeros a que trabajaban con él, pero ellos referían que él no sabía jugar o él no quería jugar”	- “Cuando vienen situaciones de yo soy más que tú, pues sí trato de frenarlas”
	- “Decirles a los compañeros, que hay un compañero que aprende diferente o que le demos tiempo porque si fue necesario	- “Darles rol a los niños	- “Que los niños vean cómo juego yo con él cómo	- “El año pasado había una chica con Down... Entonces los niños del grupo ya sabían que, si escuchaban la alarma de temblor, pues uno la apoyaba y la tomaba y la llevaba yo creo que eso es importante porque les

<p>marcar es diferente.”</p>	<p>también les enseñas a que tengan que ser responsables con la sociedad.”</p>	<p>hablo yo con él cómo me relaciono con él para que ellos intenten hacerlo de la misma forma.”</p>	<p>das a los chicos la fortaleza de ayuda y a la chiquita con la necesidad, pues esa seguridad”</p>
------------------------------	--	---	---

	L	R	I	M
<p>Formas de evaluación</p> <p>Prácticas Inclusivas</p>	<p>- “Evaluación continua solamente de la observación y de la experiencia, que nosotros vayamos comprobando conforme a los días que lo sabe.”</p>	<p>- No dio respuesta.</p>	<p>- “Se hace una evaluación diagnóstica, esta se lleva a cabo conforme a la observación directa de las de los niños, se empiezan a planear actividades de acuerdo con las evaluaciones a los resultados en</p>	<p>- Evaluación continua</p> <p>- Observación directa</p> <p>- Registro en el diario.</p>

cuanto al lenguaje
a la motricidad a
las habilidades
socioemocionales”

- "Rúbricas de aprendizaje este son el resultado de los aprendizajes esperados de acuerdo con la norma que marca el grado”

- “observación directa”

	L	R	I	M
Estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar materiales como más didáctico, para tener más atención, motivarlo. - La planificación es la misma en 	<ul style="list-style-type: none"> - No dio respuesta 	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollan todas las actividades de manera general y en cada una se hace esta flexibilidad. - Se describe cómo se va a trabajar con él y si 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del Colegio hay un programa que tienes que seguir sí o sí. - Primero se planea en base a todo el programa Coneet y ya después como relleno metes los

-No estamos preparados para eso y
tratamos de hacer nuestro mayor
logro

-La maestra no está preparada
-No tenemos las herramientas que
necesitaría para explotar esa parte
de talentos o habilidades

Dentro de la categoría “Concepciones frente a la discapacidad intelectual” se observan discursos orientados a un modelo médico pues dentro del discurso docente podemos observar frases referentes a la discapacidad intelectual como “padecimientos físicos, trastornos, y síndromes” (en L, M, I) o bien concibiéndola bajo un sustento científico pues afirman que es una cuestión “neuronal y genética (en R), concordando con lo que Bogna (2006) menciona sobre el modelo médico pues los describe como un modelo que refiere a la discapacidad como una enfermedad o un problema de salud que puede ser curada o reparada.

Así mismo se observa en el discurso docente lo que Peña (2021) nombra como etiquetación y uso de estereotipos bajo un diagnóstico de la construcción precisa de sintomatologías clínicas ya que 3 de las 4 (R,I,M) participantes se refieren a los niños en condición de discapacidad como “niños de este tipo”, “niños con características especiales, “más diferentes que otros” o bien concibiéndoles como fuera de “la norma o “estándares” de acuerdo con los niveles de maduración lo que genera que en momentos sientan la necesidad de cuidado y la creencia de incapacidad en el niño en condición de D.I., es decir predomina una forma asistencialista de tratar y pensar a la discapacidad intelectual. Aunque al cuestionarles sobre si la D.I era una enfermedad 2 de las participantes lo negaron y 2 de ellas mantuvieron una postura entre sí y no. Las razones por las cuales negaron que la D.I sea una enfermedad muestran rasgos de una concepción orientada a un modelo social de la discapacidad puesto que se refieren a esta misma como una dificultad para algo, sin embargo retoman esta dificultad como un acto natural en todo ser humano con o sin discapacidad, aceptando ritmos de aprendizaje y habilidades basados en la diversidad e igualdad (En L y R y M) y que estos a su vez deben de ser potencializados a través de apoyos (en I), concordando con la definición actual de la discapacidad intelectual propuesta por la AAIDD (Verdugo y Schalock,20) y con el modelo multidimensional del funcionamiento humano (Verdugo y Schalock, 200)

En la categoría “Concepciones frente a la inclusión educativa” se encontró que a nivel conceptual o bien teórico sus concepciones frente a la inclusión educativa se enfocan en un pensamiento inclusivo puesto que las 4 participantes definieron a la inclusión con términos referidos a la presencia, participación, igualdad, , concordando con Ainscow y Echeita(2011) retomando también valores como: amor, empatía, respeto, igualdad, no discriminación (En L y M) como bien lo menciona (Booth y Ainscow (2015) además de que las 4 afirmaron que la inclusión a la educación es un derecho de todos, principio característico establecido por la UNESCO (Pérez,2021).

Sin embargo, al cuestionarles su opinión sobre la oportunidad de acceso de niños en condición de discapacidad intelectual a aulas “regulares” se observan características de pensamiento orientadas a la integración y la formación integradora pues según la UNESCO (1993) las escuelas integradoras se caracterizan por identificar a un grupo de niños especiales y la enseñanza especializada, elementos que se ven claramente en el discurso docentes pues 2 de los participantes expresaron que: el aula regular no es el espacio para “niños con capacidades diferentes” que “es difícil” que “no son especialistas”, “e incluso ven a la discapacidad como “un problema” (en M e I) volviendo a la etiquetación, diferenciación y especialización.

Existen emociones tanto “positivas” como “negativas” ante la presencia de un alumno en condición de D.I., entre ellas destacan el compromiso, la empatía y el reto, aunque no todas de ellas expresan sentir emociones positivas.

Entre las negativas están la impotencia, la frustración, duda y el miedo en dos sentidos, uno en cuánto a no saber qué hacer y el otro hacia las características físicas

Dentro de la categoría prácticas inclusivas, nos enfocamos en la indagación de estas mismas principalmente en el ambiente del aula, formas de evaluación y estrategias de enseñanza.

Ambiente del aula: De acuerdo con los discursos expresados las docentes se observan ambientes integradores e inclusivos.

Las prácticas que los docentes incluyen en su forma de enseñanza concuerdan con algunas claves para la inclusión que Pérez (2021) describe como claves. Primeramente, crean un ambiente colaborativo, basado en apoyos puesto que han llegado a determinar roles de apoyo que les permita a aquellos alumnos condición de discapacidad intelectual participar en las actividades. Además, fomentan directa o indirectamente una educación socioemocional en sus alumnos pues mencionan aplicar tiempos para regularse (en R) o bien establecen acuerdos para el bienestar (En I), además de que sus estrategias van encaminadas a la motivación de cada uno de los niños (En L y R). También se fomenta un ambiente basado en valores pues observamos que el mismo colegio cuenta con un programa de valores desde el cual fomentan principalmente el respeto y de valoración a la diversidad. Además, la enseñanza no solo se queda a un nivel teórico, sino que en la práctica son modelos de imitación para fomentar que los otros compañeros de grupo imiten conductas inclusivas hacia aquellos en condición de discapacidad intelectual.

Sin embargo, aún se observa un pensamiento integrador puesto que dentro de las pláticas realizadas entre el grupo el discurso se enfoca en etiquetar al alumno en condición de discapacidad intelectual como “diferente”.

En cuanto a la evaluación las principales formas de evaluación expresadas por las docentes se orientan hacia formas de evaluación cualitativas como lo fueron: evaluación continua partiendo de la observación directa y registro de diario. Únicamente 1 docente emplea las rúbricas de aprendizaje basadas en psicometrías y clasificaciones.

Las planificaciones realizadas por los docentes sobre sus actividades si bien se hacen intento por adecuarlas a las necesidades e intereses de sus alumnos, estas mismas terminan quedando en segundo término, siendo las mismas para todos, adquiriendo conocimientos preestablecidos por lo que únicamente se le brinda un acompañamiento a la persona en condición de discapacidad de forma personalizada.

En la categoría barreras para el aprendizaje y la enseñanza podríamos categorizar el discurso docente en 3 grandes barreras.

La primera relacionada a falta de apoyo de padres de familia, pues estos mismos no aceptan la condición de su hijo por lo que creen que la responsabilidad recae cien por ciento en el docente, deslindándose del acompañamiento que su hijo o hija requiere. Por otro lado, también expresan la dificultad de aceptación desde el papel de padre de familia para que su hijo “sin discapacidad” pueda incluir a otros niños sin importar su condición (En R). La segunda barrera marcada para la enseñanza y el aprendizaje se basa en el diseño curricular y estructural del colegio puesto que por un lado los programas internos son pocos flexibles (En L,M,I) lo que impide adecuaciones curriculares correctas para la eficaz participación y aprendizaje del alumnado en condición de discapacidad intelectual.

La segunda barrera marcada para la enseñanza y el aprendizaje se basa en el diseño curricular y estructural del colegio puesto que por un lado los programas internos son pocos flexibles (En L,M,I) lo que impide adecuaciones curriculares correctas para la eficaz participación y aprendizaje del alumnado en condición de discapacidad intelectual. Otro aspecto en cuanto al diseño organizacional del colegio es la falta de comunicación entre dirección-administración- docente pues el docente muchas veces se encuentra a la deriva ya que no se le informa la situación de los alumnos, lo cual les provoca confusión en la implementación de estrategias de enseñanza. (En M)

Así mismo desde el diseño estructural consideran que los espacios de trabajo no son los adecuados. (En L). Finalmente, la última barrera marcada es la falta de conocimiento sobre el tema y recursos con el que el personal docente cuenta al expresar “no tengo los recursos necesarios” “no tengo material lúdico”, “la maestra no está preparada” “es difícil” así como la falta de capacitación pues al expresar “no tengo tiempo para buscar” habla de que todo conocimiento adquirido es a través de la búsqueda individual y autodidáctica del docente.

Por lo que continúan presentándose barreras de tipo actitudinales (Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica, 2018) culturales, político y prácticas (Booth y Ainscow,2015) que impiden la participación, presencia y aprendizaje de los alumnos en condiciones diversas, elementos importantes para lograr un ambiente realmente inclusivo (Ainscow y Echeita, 2011).

5.2 Resultados de observación participante.

Para la realización de la observación, se retomaron reactivos diseñados para evaluar la inclusión de los centros educativos propuestos por Ainscow y Booth (2015) dentro de la Guía para la Educación Inclusiva, que tiene como objetivo la evaluación de centros escolares a través del diseño de cuestionarios sobre culturas inclusivas, políticas inclusivas, así como prácticas inclusivas que debe responder la comunidad educativa. Sin embargo, para el fin de la investigación se retomaron reactivos de estos mismos para guiar la observación y conocer a profundidad el centro educativo estudiado.

Se determinaron espacios para la observación los cuales fueron: recreo, clases de español e inglés de K1, K2 y K3, consejo técnico, entrada y salida de alumnos, taller de arte, Educación física y Música.

El tiempo de observación fue de 25 días hábiles, con un periodo de 30-40 minutos.

Para su análisis, se presentan los reactivos observados junto con sus respectivas notas de campo.

Tabla 14*Observación de la cultura inclusiva del centro educativo.*

Dimensión	Reactivo	Sí	No	Se aproxima	Nota de campo
	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.	X			<p>En el recreo se logra observar alumnos en condición de discapacidad intelectual, alumnos hablantes de algunas lenguas indígenas como otomí. No se le niega el acceso a ningún niño o niña.</p> <p>En salón de clases de KI, KII y Preprimaria se encuentran en total 3 niños en condición de discapacidad intelectual.</p> <p>El único requisito de ingreso es la edad para determinar el grado escolar en el cual ingresará el alumno.</p> <p>No se le niega el acceso a ningún niño o niña.</p>
Culturas inclusivas	El equipo educativo coopera entre si			X	<p>Durante el consejo técnico se observa apoyo entre docentes de preescolar. Por ejemplo, en ese mismo espacio todas cooperaban para la planificación del festival del día de las madres, de la colocación del periódico mural, de muestras pedagógicas y clases abiertas, eventos próximos a realizarse.</p>

Otra situación donde se observó el apoyo entre docentes fue en actividades para realizar guardias en entradas, salidas, recreos o para apoyar a maestras en sus talleres como arte, cocina y valores.

Sin embargo, el apoyo únicamente se da en un nivel pequeño, las maestras cooperan entre ellas mismas y no se mantiene contacto con el resto de la institución como lo son: primaria y dirección.

El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente y trabajan bien juntos

X

El personal docente siempre se trata con respeto, se saludan y despiden cordialmente, en caso de necesitar ayuda lo realizan de forma respetuosa y amable.

Entre compañeros se presentan una dificultad para trabajar y convivir sanamente y en respeto.

En la salida del colegio se presentó una discusión entre “A” un niño en condición de discapacidad intelectual y “M”. “A” le pega a “M” porque “M” lo molestaba, ante esto se

desencadenó una pelea entre los niños.

En el salón de clases de Preprimaria surge un choque entre “J.A” e “I” pues J.A” un chico en condición de discapacidad intelectual tiende a presentar ecolalia, lo cual hace que repita constantemente frases. Ante esto se escuchan comentarios de otros compañeros como “ya cállate” “ya me lo dijiste muchas veces”, se tapan los oídos etc.

<p>El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran y se comunican entre ellos</p>	<p>X</p>	<p>No existe comunicación ni apoyo entre la comunidad de padres de familia y docentes. De acuerdo con la maestra de KII cualquier situación o problemática necesaria a reportar de cualquier alumno debe de ser reportada a dirección y dirección personalmente se le notifica al padre o tutor correspondiente, por lo que la comunicación es entre directora-padre de familia. Se comprobó puesto que los tutores de “A” ingresaron al colegio con cita previa, entraron a hablar con la directora, sin embargo, nunca</p>
--	----------	--

se les notificó a las maestras del grado de “A” que iba a realizarse una cita y tampoco les brindaron información sobre lo hablado en esta misma.

El	centro	X
escolar	desarrolla	
valores	inclusivos	
compartidos		

El centro escolar tiene un programa dedicado a valores dentro de ellos se encuentra la enseñanza de: amor, respeto, atención obediencia, tolerancia, integridad, justicia, verdad, generosidad, responsabilidad, cooperación. Se enseña un valor por mes a través de cuentos, fábulas, prácticas vivenciales en todo el centro escolar tanto preescolar como primaria

La inclusión se	entiende como una	mayor participación de	todos	X
-----------------	-------------------	------------------------	-------	---

En los ensayos para el festival de las madres aquellos niños en condición de discapacidad no participaron, durante los ensayos el niño se encontraba separado al resto de sus compañeros, el personal docente no incito a que participara en la actividad.

En el recreo al jugar pato-ganso los niños en condición de discapacidad no formaron parte del juego, las maestras no

intentaron incluirlo, así mismos los alumnos también fueron indiferentes a la situación.

Así mismo en la clase de educación Física se excluye a esta misma población, no se le atiende, ni se le dirige la palabra. Pareciera un momento asistencial y de cuidado del niño o niña.

La cultura inclusiva del centro educativo es una cultura basada en el acceso total a cualquier alumno que requiera del servicio del centro educativo, pues en los grupos se puede comprobar la diversidad del alumnado, sin embargo, existen dificultades para la convivencia entre alumnos puesto que no se observa que todo el alumnado se incluya en diversas actividades como se observó en el recreo o en algunas clases.

Además, el centro se caracteriza por promover constantemente una cultura de valores, pues le dan importancia a su programa ya que se les dedica una vez al mes la enseñanza de estos mismos.

Por otro lado, existe una cultura que dificulta la comunicación entre equipo educativo y entre la cooperación de padres de familia, pues al estar marcadas las jerarquías limita la participación de toda la comunidad.

El siguiente rubro observado fueron las políticas inclusivas, que de acuerdo con Ainscow y Booth (citado en Echeita,2019) es la planificación explícita y articulada de normas procedimientos o acciones a seguir dentro de contextos educativos.

Tabla 15

Políticas Inclusivas

Dimensión	Reactivo	Sí	No	Se aproxima	Notas de campo
Políticas Inclusivas	Existen protocolos, programas, medidas de acción para alumnos en condición de discapacidad		X		Cada docente planea y ajusta las actividades de acuerdo con lo que crea conveniente para cada alumno, sin embargo, a

		<p>nivel escuela no existen protocolos ni programas de orientación para la enseñanza de personas en condición con discapacidad intelectual</p>
<p>El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.</p>	<p>X</p>	<p>No hay rampas de acceso. La única forma de acceso a segundos o terceros pisos es a través de escalones.</p> <p>No hay señalizaciones visuales, únicamente están conformados por letreros escritos.</p>
<p>Los salones de clases y patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.</p>	<p>X</p>	<p>El patio muestra ciertas perturbaciones lo que impide un paso seguro.</p> <p>Los salones son pequeños, cuesta trabajo realizar actividades que involucren movimiento, los espacios son angostos, el pizarrón se encuentra desgastado lo</p>

que dificulta observar lo
que se escribe o dibuja.

Se observan políticas poco inclusivas puesto que por un lado no existe ningún tipo de protocolo o programas de atención hacia la diversidad, si bien se le da acceso a todo alumnado, la forma de enseñanza docente se guía bajo el ensayo-error y en el conocimiento de gustos, necesidades de cada alumno lo que permite diseñar un plan de enseñanza.

Por el otro lado se observa que el centro no cuenta con espacios cien por ciento accesibles, así como los salones no son los adecuados para actividades diversas, que involucren movimientos, sino que pareciera ser un aula con mayor tendencia tradicional en donde el alumno debe de estar sentado atendiendo a las indicaciones docentes.

El último rubro evaluado fueron prácticas inclusivas que de acuerdo con Aincow y Booth (citado en Echeita,2019) son acciones ejecutadas por el profesorado en el aula como: formas de enseñar, evaluar, así como los materiales y espacios utilizados.

Tabla 16

Prácticas Inclusivas

Dimensión	Reactivo	Sí	No	Se aproxima	Notas de campo
	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música	X			Existen talleres recreativos en el área de preescolar que se enfocan en el arte, la cocina y en la enseñanza de valores a través de la literatura. Sin embargo, la participación es limitada puesto que las maestras no incitan la participación de alumnos en condición de discapacidad, las actividades dentro de estos espacios recreativos son

Prácticas Inclusivas

<p>Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes</p>	X	<p>las mismas para todos, no realizan adecuaciones a la actividad.</p> <p>En la clase de KII las actividades y conocimientos a aprender son los mismos para todos, sin embargo, cada maestra procura adecuar las actividades a las necesidades del alumnado por ejemplo, para la enseñanza del trazo de consonantes en inglés la maestra adecua la actividad a un pequeño en condición de discapacidad y al resto del grupo implementa libros de texto o cuadernos de trazo. Así mismo también adecuó la actividad a una pequeña con dificultad para reconocer las letras por lo que no se enfocó en que la pequeña trazara, sino que a través de un ejercicio el objetivo principal era que el reconocimiento.</p>
---	---	---

Sin embargo, solo se adecuan actividades relacionadas al trazo, porque para la enseñanza de vocabulario, conversación en inglés la maestra opta por brindarle únicamente bloques de construcción al alumno en condición de discapacidad, centrando mayor atención al resto del grupo.

Se observa en clase de K2 frustración y confusión de parte de la maestra en cuanto a la aplicación de las actividades con todo el grupo

<p>¿Utilizan material didáctico, recursos tecnológicos, sensoriales, auditivos o diversos para sus alumnos</p>	X	<p>De las 4 clases observadas, únicamente 2 de ellas utilizan material didáctico como bloques de construcción, rompecabezas, tableros sensoriales de escritura, canciones, cuentos.</p>
		<p>Las otras dos clases únicamente utilizan libros de texto y cuadernos.</p>

<p>Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.</p>	X	<p>Algunas veces se observa un aprendizaje pasivo, ya que la maestra explica el tema y proporciona la actividad a realizar.</p>
<p>Los estudiantes aprenden unos de los otros</p>	X	<p>Los mismos estudiantes se ayudan entre sí, sin embargo, ignoran y no brindan la ayuda a compañeros con diversas condiciones. Por ejemplo, en KII la maestra pidió que leyeran una palabra en inglés, entre compañeros se ayudaban a unir los sonidos de cada letra, sin embargo, nunca se acercaron a ayudar a “A” a que al menos participara en la actividad.</p>
<p>¿Qué mecanismos de evaluación utiliza? ¿Son iguales para todos?</p>	X	<p>La semana del 17 al 21 de abril los alumnos de preescolar tuvieron sus evaluaciones bimestrales, en los 3 grupos se aplican exámenes cuantitativos, pues las maestras establecen un número para valorar su aprendizaje. En</p>

cuanto a alumnos en condiciones de discapacidad si bien ninguna de las maestras lo presiona para realizar la actividad, intenta que el alumno realice menos actividades, pero actividades iguales al resto del grupo lo que final la evaluación de todos es cuantitativa.

La calificación que se otorga a los padres de familia se basa en los exámenes (que son la evidencia principal de aprendizaje) y la evaluación continua que se basa en: tareas, exposiciones, trabajos, y desempeño.

<p>Los profesores ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.</p>	<p>X</p>	<p>De las 4 clases observadas el docente está pendiente del aprendizaje de sus alumnos. En preprimaria español asigna primeramente la actividad para todo el grupo y posteriormente se le</p>
--	----------	---

explica la misma actividad al alumno en condición de discapacidad.

Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante	X	Para todos los grupos escolares del preescolar las tareas son las mismas, se envían tareas relacionadas a escritura, pensamiento matemático y comprensión lectora de acuerdo con cada grado.
---	---	--

Pareciera que la enseñanza del centro educativo está orientada a una enseñanza pasiva y tradicional puesto que las clases se basan en la explicación de los temas para posteriormente realizar las actividades del día. Además, todas las actividades si bien en algunas eran adecuadas al nivel cognitivo de los alumnos seguían siendo las mismas para todo el alumnado, así como la evaluación basada principalmente en una nota numérica a través de la aplicación de exámenes. Por otro lado, la enseñanza a alumnos en condición de discapacidad podría verse afectada pues en ocasiones se veía que se le brindaba materiales y actividades nada relacionados a la actividad que el resto del grupo estaba haciendo, lo que habla de una forma asistencialistas y de cuidado causando diferenciación y exclusión hacia estos alumnos, por lo que en pocas ocasiones se pudo observar un ambiente cooperativo entre grupo, es decir existe un apoyo imperceptible hacia aquellos con alguna condición de discapacidad intelectual.

Así pues, de la observación se rescata lo siguiente:

Se observan contradicciones dentro del centro educativo. Si bien dentro del centro no se le niega el acceso a ningún niño o niña, existen rasgos segregadores y de exclusión pues se parece existir diferenciación y categorización de dos grupos además una nula participación en diversos escenarios dentro del contexto educativo (Echeita y Sandoval 2002 y Plena Inclusión, s.f). Por ejemplo, en cuanto a la cultura del centro educativo existe una comunicación diferenciada entre docente-docente al solo comunicarse entre equipo de trabajo y no entre diversos grados escolares, entre alumno-alumno pues se observan discusiones y poca convivencia entre estos mismos, entre docente-alumno al aislar a aquellos niños en condición de discapacidad y limitar su participación en las actividades, eventos a realizar dentro de la escuela, entre docente-padre de familia y docente-dirección puesto que no se les notifica información relevante de parte de dirección como por ejemplo aquello hablado con padres de familia , restringiendo así también la participación y presencia de los padres de familia, en Educación Física no se le hace caso, ni se le asignan actividades a realizar.

Por otro lado en cuanto a las políticas inclusivas definidas como aquella planificación explícita y articulada de normas procedimientos o acciones a seguir dentro de contextos educativos (Booth y Ainscow 2015, citado en Echeita 2019) se puede observar que es una de las barreras que continuó enfrentando puesto que existe una dificultad de acceso a los salones de clases, del patio además de que no existen protocolos o programas de intervención ante la población de discapacidad.

Además, se puede observar una enseñanza de poca calidad pues esta se refiere a favorecer al máximo el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, sociales y estéticas a través de la búsqueda constante de estrategias que respondan a la diversidad, así como de experiencias de enseñanza y aprendizaje para propiciar la participación y el compromiso con el fin de velar por el bienestar emocional y social del ser humano (Marchesi y Martín, 2014 cit en López-Vélez 2018), factor que la escuela no toma en cuenta puesto que de acuerdo a lo observado en la dimensión de prácticas inclusivas, el centro educativo se enfoca en la enseñanza homogeneizadora pues enseñan los mismos temas de conocimiento, dejan las mismas tareas, evalúan de la misma forma, dejando en segundo término la mayoría de las veces las necesidades sociales, personales y educativas de los alumnos en condiciones diversas, por lo que también se infiere que el ambiente educativo carece de un ambiente equitativo pues no resuelve las desigualdades sociales ni ofrece oportunidades que favorezcan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Marchesi y Martín, 2014 cit en López-Vélez 2018).

El centro educativo basa sus concepciones de inclusión debido a que se le permite el acceso a cualquier alumno o alumna, sin embargo, no se encuentran rasgos que indiquen una preparación profunda por parte de la comunidad educativa (padres de familia, directores, docentes, personal administrativo) para la inclusión de alumnos en condición de discapacidad intelectual

5.3 Resultados de la Fotovoz.

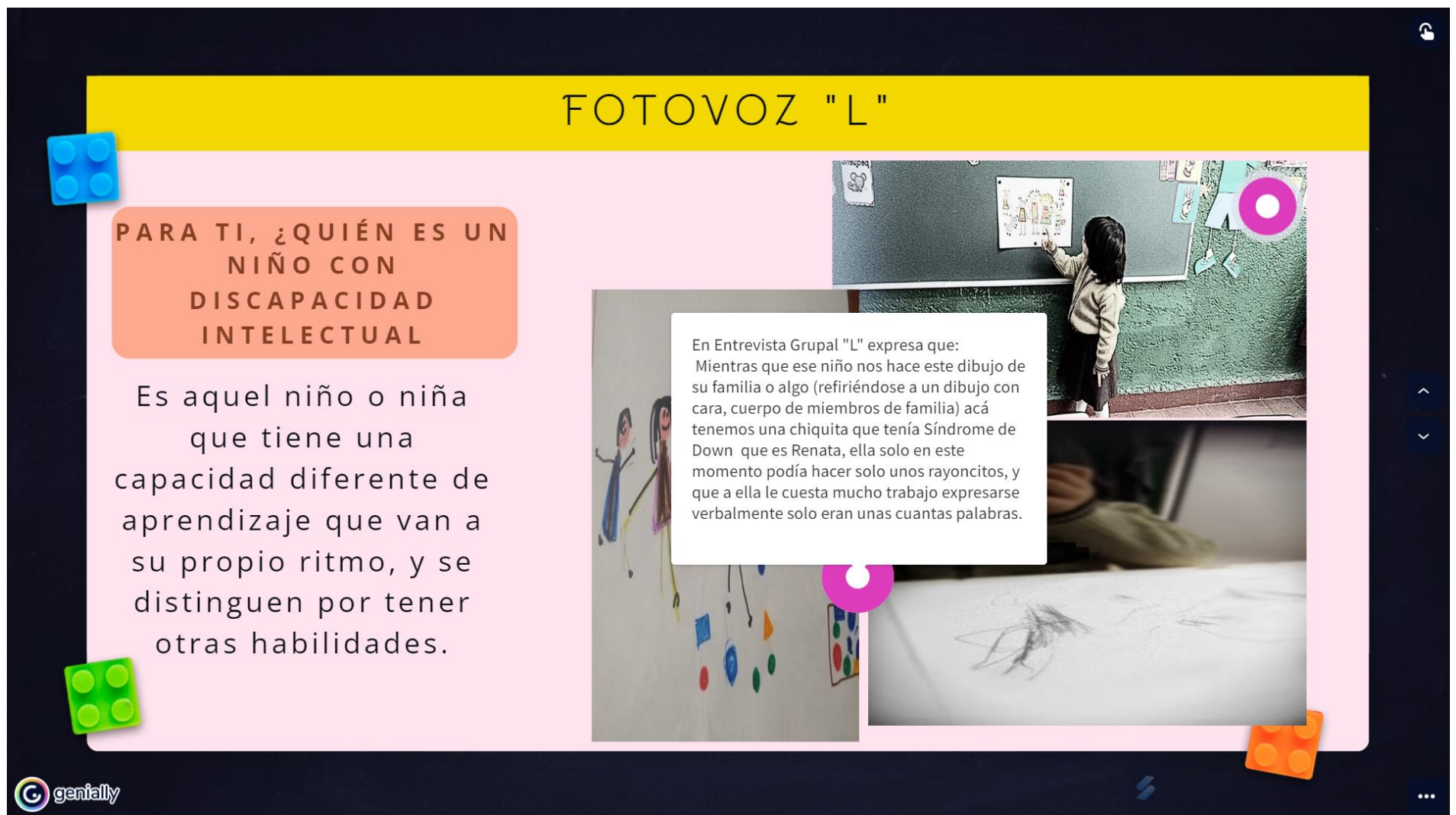
La fotovoz fue elaborado por los docentes participantes. Al brindarles una guía de preguntas que debían de contestar, tomaron fotografías, así como narrativas de forma libre que mejor representaron sus pensamientos sobre la pregunta realizada, de las cuales eligieron de 1 a 3 fotografías que mejor representaran su respuesta. Esta guía se rigió bajo las categorías que inicialmente se diseñaron para cumplir con los objetivos de investigación. (Concepciones frente a la discapacidad, concepciones frente a la inclusión educativa, emociones, prácticas inclusivas y barreras para la enseñanza).

Se plasmó en un Genially, el cual contiene las fotografías, narrativas y dentro de estas mismas en modo de viñeta se anexo el discurso docente emitido de una entrevista focal, cabe mencionar que todos los docentes participaron en el diseño, lo que fomentó la reflexión y vínculos con lo que se realizó en la propuesta de trabajo

La siguiente imagen contiene el diseño elaborado en una junta de consejo técnico (Véase link para observar la fotovoz completa: <https://view.genial.ly/646411bdbe8dc60013180d23/presentation-la-voz-docente>)

Figura24



Ejemplo de Fotovoz en Genially



Así pues, se plasman los resultados obtenidos por participante, analizando las fotografías, narrativas y entrevistas, siguiendo el análisis bajo las categorías desde las cuales previamente se diseñó la guía de elaboración de la fotovoz.

Tabla 17

Fotovoz L.

Categoría	Narrativas	Fotografías	Entrevista Focal
<p>Concepción frente a la discapacidad intelectual</p>	<p>En su narrativa expresa que la D.I es una “capacidad diferente de aprendizaje “y que son niños que “se distinguen por tener otras</p>		<p>Expresa que: “mientras que ese niño nos hace este dibujo de su familia o algo (refiriéndose a un dibujo con cara, cuerpo de</p> 

habilidades”. Además, menciona que estos niños enfrentan la dificultad de relacionarse con sus compañeros.



miembros de familia) acá tenemos una chiquita que tenía Síndrome de Down que es Renata” retomando la diferenciación entre el niño que si tiene discapacidad y el que no.

Sin embargo, hace hincapié en que su intención “no es etiquetarlos”

Así mismo representa la dificultad de convivir pues menciona que mientras todos oían un cuento, este pequeño estaba tirándose al piso aislado de los demás

Concepción frente a la educación inclusiva Darles la oportunidad a los alumnos con otras capacidades de educarse en la misma aula y el mismo tiempo, aunque vayan a un ritmo diferente.



Refiere que la inclusión es “tratar de unificar a todos los niños con diferentes capacidades o habilidades, pero tratar de estar juntos.”



todos estamos dentro de, entonces debes tomar en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, entendiendo que los logros serán diferentes, partiendo de lo que sí son capaces de hacer.

Emociones

Impotencia de conectar con él, frustración de poder ayudarlo y darle lo que necesita.

Pero también orgullo y satisfacción de ver sus logros y avances.





Reporta sentir: Angustia, la frustración, la impotencia y todo lo que sientes de no poder conectar siempre De que a veces no sé cómo ayudarlo.

Prácticas inclusivas.

Tomar en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades.



Expresa trabajar tratando las mismas actividades que los demás, pero a Renata (niña con Síndrome de Down) se le trataba de poner como “no tan dificultoso.”

Barreras para la enseñanza	Disposición del alumno en el momento que entra en el salón, si esta de buen ánimo y se logra la integración con el resto de los compañeros, o se rehúsa y se aísla.	 	Expresa experiencias con un alumno en condición de discapacidad respecto a la disposición del alumno, expresando que: “Con Ale te pasa de que vamos a trabajar sí te dice que sí agarra su cuaderno realiza la actividad y de repente te dice ya no más, ya no quiere trabajar empieza a aventar los libros o va igual a su lata y dice que ya no va a trabajar. Al menos yo no he encontrado la manera de volverlo a motivar, a trabajar en cuestión de libros y cuaderno.”
-----------------------------------	---	--	--

La concepción frente a la discapacidad está orientada hacia un modelo social de la discapacidad puesto que aunque existen rasgos de diferenciación, la intención de esta misma es para clarificar ritmos de aprendizaje y habilidades diversas entre alumnos como se observa en la narrativa y fotografías presentadas, confirmando su postura en la entrevista puesto que dentro de su discurso clarifica la no intención de etiquetar o llamar algún síndrome, aunque una de sus fotografías mantiene la postura de que las barreras para la convivencia de alumnos en condición de discapacidad recaen en ellos y no de un entorno, un rasgo característico de un modelo médico-rehabilitatorio.

En cuanto la concepción frente a la inclusión educativa se observa una concepción orientada a la integración puesto que en la narrativa menciona que todos deben formar parte del salón de clases, pero también se observa una concepción orientada a la inclusión puesto que en la entrevista manifiesta la importancia de la participación de todos los niños y niñas en el salón de clases, comprendiendo que existen dificultades, pero

también habilidades que se deben de potencializar. Esto se reafirma en las fotografías presentadas ya que, sin importar colores, contrastes siempre incita a la presencia, participación y aprendizaje

Así mismo se puede ver plasmado dentro de las prácticas inclusivas que lleva a cabo, si bien no menciona a profundidad cuales son dentro de sus narrativas, las fotografías muestran la adecuación a las necesidades de cada alumno a través de la presentación de distinto material didáctico, respetando así los diversos estilos de aprendizaje.

En cuanto a las emociones presentadas se observa en la narrativa como en la entrevista focal emociones “negativa” como son la impotencia, aunque también existe una emoción “positiva” el cual es la satisfacción de observar sus logros. Si bien solo se mencionan 2 emociones, en la fotografía mostrada se puede observar un amplio espectro emocional por el cual el docente pasa a lo largo de su jornada laboral.

Se observan barreras relacionadas a la falta de estrategias a implementar ante el comportamiento cambiante del alumno, puesto que en la entrevista menciona no encontrar soluciones para que el alumno continúe trabajando en la actividad realizada, ni para engancharlo en esta misma, confirmándolo junto con la narrativa y la fotografía, pues muestra la forma en que el niño se comporta y la nula solución ante estos actos.

Tabla 18*Fotovoz "M"*

Categoría	Narrativas	Fotografía	Entrevista focal
<p data-bbox="190 213 669 329">Concepción frente a la discapacidad intelectual</p>	<p data-bbox="680 213 1156 539">Muestra algunas dificultades tanto intelectuales como motrices, su desarrollo no es a la par con el resto de los pequeños de la misma edad</p> <p data-bbox="680 565 1156 908">Se enfrentan al no poder interactuar adecuadamente con sus pares, ya que en la mayoría de los casos estos pequeños suelen aislarse y no conviven con sus compañeros</p>		<p data-bbox="1651 213 2131 460">Refiere en entrevista focal que: La discapacidad simplemente son ciertas limitaciones, que van aislando al alumno.</p> <p data-bbox="1651 500 2131 987">Además, retoma la dificultad para socializar ya que expresa que “ese pequeñito no volteaba, no atendía las instrucciones y aunque estaba ahí en el grupo, pues se aislaba” refiriéndose a l fotografía tomada.</p>
<p data-bbox="190 1679 669 1789">Concepciones frente a la inclusión</p>	<p data-bbox="680 1679 1156 2158">Incluir en las actividades que se realizan a todos los alumnos del grupo sin importar si tienen o no una discapacidad, haciendo hincapié en que todos somos iguales y que todos nos debemos tratar con amabilidad y respeto</p>		<p data-bbox="1651 1679 2131 1934">Retoma el principio de igualdad expresando que “todos somos iguales y por eso siempre intento que todos participen”</p>



Emociones

Miedo a no poder trabajar con ellos y no saber cómo abordarlos y ayudarlos,

Reto, el buscar información, formular estrategias para poderlos ayudar, partiendo siempre de la identificación de sus propias necesidades.

Satisfacción el ver día a día su desempeño, sus pequeños logros (aunque en realidad son enormes logros).



Las fotografías representan la satisfacción de los logros de aquellos en condición de discapacidad.

Cuenta una experiencia refiriéndose a la satisfacción de ver los logros de los niños pues refiere que “Rodrigo en donde está tomando la masa a mí me gusta mucho porque él no quería tocar las cosas. A él le costaba mucho trabajo tocar las cosas hasta el pegamento, cuando estuvimos en presencial, entonces cuando hicimos ese SLIME. ¡A mí me agradó mucho porque él lo sentía!

Prácticas inclusivas

Dentro de las actividades que se realizan en el grupo se hacen ciertas adecuaciones dependiendo las necesidades de este o estos

Cuenta en entrevista una experiencia sobre la adecuación de actividades ante pequeños en condición de discapacidad

alumnos con necesidades diferentes.

En ocasiones damos tiempos fuera, cambiamos la actividad para ese pequeño (haciendo las adecuaciones curriculares necesarias), asistiéndolo personalmente o solicitando el apoyo de una sombra de ser necesario.



expresando lo siguiente “aunque es la misma actividad, pues sí se trabaja de diferente modo con cada uno, por ejemplo, pues se ve que con este chiquito es una interacción más uno a uno, más personalizada para que él pueda ver la definición en este caso era de las monedas, jugamos a la tienda de juguetes y ellos van reconociendo el valor de las monedas entonces, bueno, aquí es individual y obviamente con los pequeños con discapacidad, pues es aún más.

Barreras para la enseñanza y aprendizaje

Las barreras a las que me enfrento son si les agrada o no el tema que se trabaja o la actividad realizada, si les agrada la persona con quien les toco sentarse ese día,



Mientras todos los alumnos parecieran estar trabajando con regletas, una de ellas está trabajando en una actividad diferente, como de trazo y coloreado porque la actividad de las regletas no le gustó

todo influye para generar un cambio
de ánimo radical



entonces tuve que improvisar
radicalmente.

En cuanto a la concepción frente a la discapacidad intelectual la docente muestra en su mayoría una concepción basada en la “normalidad” (en su narrativa), en donde las barreras que enfrentan el alumno son responsabilidad de este mismo. Así mismo se observan definiciones operativas como la AAIDD refiere (Plena Inclusión,2021) puesto que se refiere a la discapacidad como una limitación y dificultad dentro de la narrativa y entrevista focal.



En cuanto a la inclusión educativa se entiende como una forma de unificar a todos y todas pertenecientes al centro educativo basado en valores inclusivos como lo son el respeto y amabilidad (En narrativa y entrevista focal). Además, las fotografías confirman la narrativa puesto que se observa como todos los alumnos participan en la actividad.



Las emociones destacadas en la docente si bien se pueden observar negativas como el miedo de no saber cómo ayudarlos, la emoción de satisfacción, considerada como una emoción positiva predomina puesto que su fotografía y su experiencia contada en la entrevista focal reflejan esta emoción.

Las principales barreras enfrentadas es la falta de conocimiento sobre comportamientos hacia aquellos alumnos en condición de discapacidad intelectual (En narrativa), sin embargo, las afronta creando nuevas actividades de acuerdo con las necesidades como se observa en la fotografía, así como la ayuda de una maestra sombra (en entrevista y fotografías).

Tabla 19

Fotovoz "R"

Categoría	Narrativas	Fotografía	Entrevista focal
<p>Concepción frente a la discapacidad intelectual</p>	<p>La discapacidad limita, lo que se puede ver y aquello que no es visible, la importancia inesperada que se entiende, al ver y observar los aprendizajes de los menores en una gama de colores y figuras</p>		<p>Explica que la discapacidad es como el paisaje presentado pues expresa que “no sé exactamente cómo está, porque al final de cuentas a lo mejor está inmerso o a lo mejor es una tonalidad diferente, cada niño que tiene una discapacidad.”</p>
<p>Concepciones frente a la inclusión</p>	<p>Es dar la oportunidad a todas las personas de integrarse a la sociedad y convivir en armonía para una sociedad integrada basada en el respeto,</p>		<p>Explica la inclusión con una metáfora “No todos los paisajes son iguales, no todos los niños son iguales a veces nos toca vivir en una ciudad a veces nos toca en este caso que es Ámsterdam, con agua con diferentes climas, con diferente tipo de vivienda o diferentes intereses.</p>

<p>Emociones</p>	<p>Impotencia al cuestionarme si estoy preparada para ayudar apoyarlo en sus necesidades</p>		<p>Complementa la fotografía explicando que a veces se siente en un laberinto intenta encontrar el camino correcto para ayudar a aquellos en condición con discapacidad, pero no lo encuentra, reafirmando lo escrito en su narrativa.</p>
<p>Prácticas inclusivas</p>	<p>Darle su tiempo a cada integrante y apoyándolo en sus necesidades.</p>	<p>No incluye fotografías respecto a las prácticas inclusivas que realiza</p>	<p>No menciona otras prácticas inclusivas</p>
<p>Barreras para la enseñanza y aprendizaje</p>	<p>El poder integrar a todos en las rutinas diarias y las opiniones de los padres de familia de los alumnos regulares al no comprender las circunstancias del desarrollo del grupo,</p>		<p>Es muy difícil integrar a un alumno en condición de discapacidad intelectual en una sociedad.</p> <p>Cuenta una experiencia que representa la narrativa y la fotografía</p> <p>“Alejandro le pegó a uno de sus compañeros en la cara.</p> <p>Alejandro tiene una discapacidad, porque eso es perceptible a simple vista. El señor (papá del niño golpeado) esperó al papá, cuestionó al papá</p>

hizo un pancho y todavía se atrevió el señor a decirle al niño que, si le volvía a pegar a su niño, que se las iba a ver con él.”

La docente a través de la metáfora explica sus concepciones frente a la discapacidad, inclusión educativa, emociones y barreras.

Respecto a las concepciones frente a la discapacidad al igual que la docente anterior la ve como una forma operativa puesto que en la narrativa expresa que la discapacidad “limita”, además de que expresa la dificultad de comprenderla puesto que hay muchas veces en las que solo se puede observar un pedazo de la discapacidad relacionándolo con la fotografía en donde el ángulo desde el cual la fotografía fue tomada permite ver por completo el paisaje.


Por otro lado, acerca de las concepciones frente a la inclusión mantiene una concepción de inclusión puesto que tanto en la narrativa, fotografías y entrevista habla sobre la no exclusión, e inclusión a través del respeto, tomando en cuenta las diversidades por las cuales cada ser humano se conforma, de ahí la metáfora “No todos los paisajes son iguales, no todos los niños son iguales”. Sin embargo, en el rubro de prácticas inclusivas únicamente en la narrativa reporta ser un apoyo para el alumno y darle sus tiempo y ritmos de aprendizaje sin embargo no cuenta con mayor especificidad otras prácticas realizadas para la inclusión de todos los alumnos puesto que no colocó fotografías específicas al tema ni tampoco lo expresó en la entrevista.

La principal emoción sentida es la impotencia de no poder ayudar a aquellos pequeños en condición de discapacidad, así lo comprueba tanto en su fotografía como en lo contado en la entrevista.

Finalmente, entre las barreras presentadas en su día a día es la convivencia sana y asertiva entre los padres de familia ya que en la narrativa se menciona de forma explícita y se confirma con lo agregado en la entrevista pues cuenta una experiencia acerca de los conflictos a los que se enfrentan las docentes en cuanto a la poca tolerancia y comprensión de los padres de familia hacia aquellos alumnos en condición de discapacidad intelectual.

Tabla 20

Fotovoz "I"

Categoría	Narrativas	Fotografía	Entrevista focal
Concepción frente a la discapacidad intelectual	<p>Aquel quién por sus características y necesidades no logra realizar las mismas actividades que un grupo regular, requieren mayor acompañamiento del docente o de sus compañeros, pero esto no garantiza que sean satisfactorias para ellos. Generalmente pueden ser víctimas de rechazo, burlas etc.</p>		<p>Reitera lo expresado en la fotografía y narrativa pues expresa lo siguiente: "Elian es un chico con discapacidad, y es claro que el aún no tiene esa capacidad de trazar y dibujar, mientras que Emilio ya la domina."</p>



Concepciones frente a la inclusión

Proceso mediante el cual se garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o características, tengan acceso a una educación de calidad y relevante en un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso. Esto implica proporcionar servicios y recursos adicionales para apoyar a los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales, así como promover una cultura de aceptación y valoración de la diversidad en el aula.



Menciona que, si bien ella siempre intenta integrarlos a las actividades, es muy difícil porque no lo logra.

Comenta lo siguiente “Tal vez sabemos que es importante incluirlos a todos, pero también la vida no me da para atender a 30 alumnos más alumnos en condición de discapacidad” porque tenemos que cumplir con un programa de estudios.

Emociones

Dependiendo las características de cada uno hay variadas emociones: impotencia, tristeza, angustia, generalmente emociones negativas ante la falta de conocimiento sobre cómo enseñarle



Expresa que educar a un niño en condición de discapacidad es meterte en un mundo de emociones, en las cuales cada maestra comparte y expresa.

Prácticas inclusivas

Promuevo con situaciones

Así mismo también reitera lo

didácticas grupales, para que se puedan acompañar unos con otros y apoyarse entre ellos.



expresado en las narrativas y fotografías, explicando que intenta aplicar estrategias emocionales para que los niños conozcan sus emociones, y entiendan que todos son diferentes, así mismo a través del cuento o de actividades interesantes para ellos procuro tocar temas como que algunos compañeros necesitan más ayuda porque son “diferentes”

Barreras para la enseñanza y aprendizaje

Dificultad para integrarlo a

Agrega en entrevista focal la

las actividades, falta de estrategias para diversificar o adecuar las actividades, falta de conocimiento y tiempo para potencializar su aprendizaje



interactuar con padres de esto lo afronta en estos mismos casos.



En cuanto a la concepción frente a la discapacidad manifiesta la diferenciación entre el niño en condición de discapacidad y el niño sin condición de discapacidad, pues su fotografía lo evidencia, así como lo expresado en la entrevista. Además, se observan bajas expectativas por parte

del alumnado en condición de discapacidad puesto que en su narrativa menciona que debido a su condición “no logran realizar” actividades dentro un aula regular, reflejando así también una concepción reduccionista, en donde las características del alumno son la única responsable de la falta de logros académicos, sin contemplar el apoyo de diversos agentes educativos.

En cuanto a la concepción frente a la inclusión educativa, se observa una definición estructurada basada en principios sociales, pues menciona una educación de calidad, basada en valores como lo son el respeto para comprender la observación como oportunidades de aprendizaje, sin embargo, su narrativa y fotografías contradice la entrevista focal puesto que aunque es consciente de a lo que se refiere la inclusión para ella es una forma difícil de lograrlo puesto que enfrenta una barrera en cuanto a la basta cantidad de alumnos que debe de atender en un mismo salón de clases.

Además de la barrera mencionada implícitamente en la categoría anteriormente analizada, agrega diversas barreras tanto en su narrativa, como en la fotografía y entrevista focal. Por ejemplo, su narrativa hace hincapié en el poco conocimiento con el que se cuenta para la enseñanza de alumnos en condición de discapacidad. También dentro de la entrevista focal expresa la dificultad de convivencia y relación con padres de familia.

En conjunto las docentes concluyeron lo siguiente:

En cuanto a la discapacidad intelectual

- Concebimos a la discapacidad como aquel con características especiales. Observamos algo está pasando en el niño y en una discusión grupal entre comunidad educativa para determinar qué hacer y cómo actuar
- Podríamos decir que alguien tiene discapacidad intelectual cuando observamos que les cuesta trabajo socializar, cuando hay un retraso del lenguaje, esto lo observamos de acuerdo con los estándares del del resto de sus compañeritos, porque puede ser que con el tiempo alcance la madurez y este y se vuelva regular como todos los demás.
- Es un tema que nos preocupa y nos ocupa, cada uno a su forma o su desde su trinchera tratamos de ayudarlos y apoyarlos. Algo que es bien importante, con un niño con discapacidad es que son hipersensibles, son muy sensibles y entonces lo primero, lo primero que ellos detectan es que tan cariñoso, amoroso eres con ellos. ese es el el primer punto de contacto, si tú ellos mismos sienten que hay un rechazo por alguna situación, ya no quieren estar contigo
- Los niños con discapacidad viven en su mundo y para ellos eso es un todo. Realmente las barreras son para nosotras y para los compañeros porque de pronto, al inicio de un ciclo escolar que empiezan a interactuar y que nosotros tampoco sabemos a ciencia cierta qué es lo que está pasando con ese pequeñito, es muy difícil y para todos

En cuanto a la inclusión educativa

- Tenemos la disposición de poder trabajar, de querer trabajar con ellos identificando sus necesidades para integrarlos a ese mismo espacio, aunque no sea el más adecuado, unir a todos sin importar que.
- El objetivo es que el alumno en condición de discapacidad sea funcional socialmente. Independientemente de los conocimientos, el conocimiento ya pasa a segundo término, lo más importante en el jardín de niños es que el niño sea funcional socialmente.

En cuanto a las emociones que se presentan ante la presencia de un alumno en condición de discapacidad intelectual

- Las emociones que hemos sentidos todas alguna vez se basan en la frustración, pues hay veces en las que no sabemos cómo actuar, el no saber qué tipo de discapacidad tiene.
- Impotencia darte cuenta de que algo sucede, que algo está pasando y no logramos o no saber cómo ayudar.
- Miedo primero de cómo lo vas a hacer y de si lo que vas a hacer va a funcionar.
- Perseverancia sigues intentando generar soluciones, aunque a veces no encuentras una salida satisfactoria.
- Satisfacción al ver logros en los alumnos.

En cuanto a las barreras para la enseñanza y aprendizaje

- Las barreras son para nosotras, ellos al parecer no se dan cuenta de lo que están enfrentando.
- Nos falta conocimiento, nos falta sensibilización e información sobre lo que es la discapacidad intelectual tanto a padres de familia como a nosotros mismos. No estamos preparados para poder identificarlo y a lo mejor ya en nuestra mente, tampoco para aceptarlos abiertamente, lo que dificulta nuestro actuar día a día
- La infraestructura de los salones son chiquitos. No podemos explotar los equipos a trabajar en otros espacios o con otros materiales, nos tenemos que adecuar a eso y que en “C” tiene un programa que tiene que seguir y ese programa no está tan flexible.

5.3 Discusión de los resultados

El siguiente apartado está conformado por una discusión de los resultados, en el cual retomamos las preguntas de investigación del proyecto de investigación, así como los elementos más significativos de las respuestas que obtuvimos al darle la voz a los docentes.

¿Cuáles son las principales concepciones y emociones destacables que los docentes de educación preescolar tienen sobre el alumnado en condición de discapacidad intelectual dentro del aula regular?

Las concepciones frente a la discapacidad intelectual pareciesen estar pasando por una transición entre ideas basadas en un modelo médico rehabilitatorio a un modelo más actual de la discapacidad, es decir un modelo social, aunque cabe mencionar que aún existe una fuerte tendencia hacia el primero de ellos. En primer lugar, porque se encuentran definiciones tanto de las entrevistas como de los proyectos fotovoz basadas en la diferenciación al concebir a los niños como “especiales”, “diferentes a”, “con necesidades especiales” (Peña,2021). En segundo lugar, por la marcada estandarización entre la normalidad y la anormalidad pues en ambos instrumentos tanto en la fotovoz como en la entrevista su forma de concebir si un niño presenta discapacidad intelectual es a partir de la observación en el retraso del desarrollo de acuerdo con los parámetros médicos referidos a los niveles de maduración y enseñanza de acuerdo con la edad biológica (Bogna,2006). En tercer lugar, se reafirma la tendencia médica puesto que la discapacidad es vista como un problema que limita al alumno, recayendo en el alumno en condición de discapacidad la responsabilidad total de sus faltas de destrezas o bien como se destacó en ambos instrumentos en la dificultad de convivencia y socialización con el resto del grupo. Sin embargo, esta transición de la cual previamente he mencionado es debido a que la diferenciación o la etiquetación de esta población en primera ya no va guiada a demeritar, pues en ningún momento se refirieron a estos mismos con términos despectivos como solía ser anteriormente,(Sosa,2009)

sino que, aunque continúan estableciendo etiquetas que diferencian entre el que es “discapacitado” y el “que no lo es” su intención de esta misma se ve encaminada hacia detectar necesidades y apoyos, siendo conscientes de los diferentes estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, y es que al hablar de apoyos y necesidades, nos da pauta para inferir una concepción social de la discapacidad, (Palacios, 2008) concordando con estudios realizadas por Pallares y Padilla (2022) así como de Olmos, Romo y Arias (2016) en donde igualmente las representaciones sociales de los docentes iban dirigidas hacia la comprensión de la diversidad pero a través de la diferenciación, de la estandarización y de la generalización.

Podría decirse que esta transición es debido al cambio de paradigmas desde el cual el docente está influenciado, de prácticas, de experiencias que se viven hoy en día en el centro educativo ya sea formales e informales que influyen en el modo de pensar y actuar del docente, pues recordemos que estas concepciones de acuerdo con (Echeita. Et.al 2013) son aprendizajes que se adquieren dependiendo del contexto en el que se esté con el objetivo de que sean funcionales en algún procedimiento o práctica y que nos permitan crear una realidad.

Es un sí y no en el pensar y en el actuar docente puesto que existen ideas médicas-rehabilitatorias aún muy marcadas, pero también el intento de involucrar ideas basadas en lo social, esto debido a que estas mismas concepciones se caracterizan por ser resistentes al cambio debido a que en un tiempo y situación se veían funcionales para comprender la realidad.

Así mismo también existe una escasa claridad en el uso de conceptos, puesto que constantemente observamos frases en la entrevista como “discapacidad intelectual” “discapacidad cognitiva” “problemas de conducta” “dificultades motrices e intelectuales” e incluso con mayor exactitud las docentes llegan a mencionar no saber cómo definirla, convirtiéndose en una barrera conceptual heredada por la alta influencia del modelo médico, como lo menciona Romero y García (2013) pero también del surgimiento hoy en día de ideas sociales y ecológicas como se puede ver plasmado a nivel nacional en el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2021) o en el Nuevo Plan de Estudios (SEP, 2021).

Por otro lado, aunque en menor grado se observó en la entrevista rasgos mínimos de concepciones orientadas hacia un modelo de prescindencia, en el sentido que, desde un antecedente de la infancia, la docente expresa miedo hacia aquellos en condición de Síndrome de Down hasta la actualidad, pues desde su definición se percibe que el miedo proviene desde la defectuosidad, monstruosidad de las características físicas de aquel niño o niña que en un tiempo determinado conoció. (Palacios, 2008). Por esto es de importancia que el docente trabaje en el rompimiento de paradigmas y en la disociación de eventos pasados que repercuten hoy en día en su labor como docente.

Así pues, esto nos lleva a reflexionar sobre las emociones encontradas referente la presencia de alumnos en condición de discapacidad y de inclusión educativa.

Se muestran en su mayoría emociones “negativas” en el sentido que suele ser incómodas o aversivas. En este sentido se destaca el miedo, la frustración y la impotencia pues reportan no saber cómo intervenir ante comportamientos y conductas presentadas por el alumno en condición de discapacidad, así como no saber los apoyos correctos para una eficaz enseñanza. Por lo tanto, los docentes no son indiferentes hacia con sus alumnos, sino que existe la preocupación por brindarles una enseñanza lo mejor posible a pesar de no contar con conocimiento y herramientas suficientes, mostrando así actitudes de compromiso, de empatía y tolerancia contradiciendo los estudios de Sevilla, Pavón y Río (2018) pues estos reportan actitudes negativas en los docentes, aunque hacen énfasis en que el nivel escolar influye en el tipo de actitudes que los docentes adoptan, aceptando que el nivel preescolar es el nivel con mayor predominancia a adoptar actitudes positivas. Además, también se presentan dos emociones que se

podrían considerar como positivas las cuales fueron la satisfacción y perseverancia al ver los logros y la evolución de alumnos en condición de discapacidad lo que reconfirma una visión, aunque difícil de sobrellevar, existe una actitud de compromiso y solución.

¿Cuáles son las concepciones y prácticas destacables con las que los docentes de educación preescolar y primaria tienen sobre la educación inclusiva de alumnos en condición de discapacidad?

En cuanto a las concepciones docentes frente a la inclusión educativa, se observa una transición y contradicción entre pensamientos y prácticas integradoras e inclusivas.

Si bien en el discurso docente (entrevistas y fotovoz) no se pone en duda que la inclusión es un compromiso social, puesto que sus definiciones se guían bajo principios inclusivos como los son el derecho a la educación,(UNESCO, en Pérez, 2021) la enseñanza y el trato basado en valores como el respeto y el amor (Ainscow y Booth,2015) pues se encuentran frases e imágenes como “todos somos iguales, debemos de tratarnos con respeto y amor” “no debemos discriminar” “hacer participar a todo el alumnado en todas las actividades”. Así mismo en cuanto a sus prácticas en la entrevista muestran emplear estrategias relacionadas a generar motivación en el aula, a propiciar una educación emocional ligada a sensibilizar a sus grupos sobre la existencia de condiciones diferentes así como establecer roles de apoyo entre los compañeros, en cuanto a la evaluación se menciona evaluar desde diversos métodos principalmente cualitativos (observación y registros narrativos) y en cuanto a la enseñanza se reporta crear diversas adecuaciones a las actividades planeadas de acuerdo a las necesidades de los alumnos que de acuerdo con Pérez(2018) son estas claves importantes para la inclusión.

Sin embargo, a través de la observación se observó lo contrario. Si bien los docentes entienden la inclusión como una igualdad, esta igualdad no es entendida como una equidad pues se refiere a proporcionar igualdad de oportunidades mas no oportunidades iguales (Martín & Marchesí, 2014), algo que no se toma en cuenta en los distintos ambientes en los que se desenvuelve el alumno en condición de discapacidad, ya que en ocasiones los docentes limitan el aprendizaje y la participación al aplicar mismos modos de trabajo, mismas estrategias de evaluación, además de notarse una diferenciación en el trato y convivencia entre alumno en condición de discapacidad y alumno SIN discapacidad, lo que hace contradictoria la forma de pensar y actuar ante la inclusión, acercando sus prácticas hacia un modelo integrador pues este se basa en una educación homogénea y tradicional caracterizada por la pasividad del alumnado (Echeita,2002) así como el fuerte pensamiento de que alumnos en condición de discapacidad requieren de un aula “especial” así como de profesionales especialistas para que el aprendizaje sea asertivo y funcional en el alumno como la UNESCO (1993) caracteriza a las escuelas integradoras.

Si bien no se niega, ni demerita el discurso docente ya que son conscientes de la importancia de la inclusión y la participación de todo alumnado. Sin embargo, la explicación a esta contradicción puede estar basada en las políticas y culturas poco inclusivas que caracterizan al centro educativo, pues estas no parecen estar diseñadas desde un enfoque ecológico-social ya que no contemplan la importancia de la interactividad entre agentes educativos, como Bronfrenbrenner (1987, citado en. Gifre & Guitara, 2012) lo propone, en este caso la comunicación entre comunidad educativa (hábese de padres de familia, docentes, administrativos, dirección) es imperceptible.

La poca flexibilidad curricular no permite una enseñanza personalizada basada en las necesidades e intereses del alumno, como César Coll (2015) menciona.

Además no existen protocolos, ni programas de intervención para la atención a la diversidad, tomando en cuenta también que los espacios no son adecuados para la presencia de todos los alumnos debido a la falta de rampas, accesos y señalizaciones pertinentes, lo que llega a formar procesos poco equitativos pues si lo comparamos con la pirámide de Grissay (citado en Marchesi y Martín, 2014) la equidad del centro educativa está basada únicamente en el primer nivel de esta misma que refiere a la oportunidad de acceso a la educación como una garantía fundamental al derecho a la educación independientemente a sus condiciones personales sociales y económicas, omitiendo los siguientes niveles de equidad referidos al tratamiento educativo el cual hace referencia a proporcionar una oferta educativa que cuente con recursos, currículo, tiempo y formación docente flexible y accesible para todos y todas así como oportunidades que permitan logros del alumnado independientemente de sus condiciones de vida.

Esto mismo forma procesos de integración de acuerdo con las definiciones ofrecidas por Plena Inclusión (2021), así como a lo que Booth y Ainscow mencionan como discriminación institucional (2015), puesto que no se le proporciona una igualdad de oportunidades como ya lo habíamos mencionado con anterioridad, dificultando y creando barreras para el aprendizaje y la enseñanza y a su vez afectando la presencia, participación y aprendizaje que de acuerdo con Ainscow y Echeita (2011) así como Pérez (2018) estos son factores importantes a considerar para la creación de ambientes inclusivos, que si no están presentes afectan la calidad educativa que representa a la escuela inclusiva como lo menciona Marchesi y Martín (2014, citado en López-Vélez 2018).

Por lo que se puede decir que las prácticas del docente omiten los discursos orientados hacia la inclusión, afrontándolo desde una estrategia de ensayo error y de formas informales intuitivas únicamente cuando existe el tiempo y el espacio suficiente pues no es un principio que rijan la cotidianidad de sus clases y de las actividades programadas, viéndose como prácticas “parchadoras” ante la situación que enfrentan en su día a día de la enseñanza hacia con estos alumnos.

Por ejemplo, se observó que en su discurso la motivación, la educación emocional y el establecimiento de roles de apoyo son las principales prácticas inclusivas que ponen en práctica pero que en la observación muy pocas veces se pudieron notar pues en las clases se observaba un modo más asistencialista y de adecuación de actividades no a las necesidades del alumno sino al cumplimiento del currículo del programa interno del colegio.

¿Qué tipo de barreras enfrentan los docentes de educación básica del colegio para la enseñanza hacia la diversidad?

A lo largo de la discusión seguramente ya he mencionado barreras presentes en la comunidad educativa que impiden la creación de ambientes inclusivos en personas en condición de discapacidad sin embargo se presentarán de forma explícita para su análisis

Respecto a las barreras encontradas para la participación y el aprendizaje vale la pena destacar dos elementos importantes.

El primero de ellos se basa en la concepción que los docentes tienen sobre las barreras puesto que en la fotovoz afirman que estas barreras únicamente las enfrentan los docentes y no los alumnos, pues creen que estas no son perceptibles para los alumnos en condición de discapacidad intelectual. Irónicamente esta forma de pensamiento puede ser una misma barrera puesto que para identificar estas mismas se debe tomar en cuenta

el contexto en general (alumnos, familiares, escuela, comunidad etc) de acuerdo con Covarrubias (2021), cuestión que los docentes no están contemplando y que es importante hacer notar.

Ahora bien, retomando la clasificación de Covarrubias (2021) los docentes expresan barreras de tipo transversal y específicas.

Entre las transversales están aquellas barreras de carácter político que de acuerdo con Booth y Ainscow (citado en Echeita,201)se refieren a aquellas barreras relacionadas a la planificación explícita y articulada de normas procedimientos o acciones a seguir dentro de contextos educativo en este caso se encuentran barreras como la inadecuada estructura de los salones de clases, de los patios y de la difícil accesibilidad para la población en discapacidad pues en la observación los resultados arrojaron espacios pequeños, perturbaciones en el patio y la omisión de rampas, cultural y específicas además de la inexistencia de programas y protocolos dirigidos a la diversidad confirmándolo con el discurso docente pues expresan que en ocasiones se limitan para realizar actividades que involucren movimiento, o actividades artísticas, musicales o manuales.

Por otro lado, también se identifican barreras culturales que de acuerdo con estos mismos autores (Booth y Ainscow cit en Echeita 2019) son barreras que se refieren a diferencias entre valores, creencias y principios entre agentes educativos. En este caso se observa que, aunque el colegio y la práctica docente pone énfasis en la enseñanza de valores como el respeto, el amor, la igualdad, tolerancia, justicia, agentes educativos como padres de familia contradicen la ideología por lo que la barrera a enfrentar es la poca empatía y comprensión que los padres de familia muestran ante la convivencia de su hijo o hija con algún compañero en condición de discapacidad. Un claro ejemplo de esto lo encontramos en la fotovoz de una de las participantes, la cual relata el conflicto que sucedió con uno de los padres de familia al ver que un niño en condición de discapacidad le había pegado a su hijo lo que ocasiona una furia desatada que llegó a crear un discurso amenazante hacia el niño. Otro ejemplo de esto mismo es la dificultad de convivencia entre alumnos, si bien son conscientes de que hay niños que requieren apoyo en momentos como el recreo o las clases no se observaron intentos de apoyar hacia los alumnos en condición de discapacidad.

Además, se encuentran barreras de carácter práctico como las mencionadas por estos mismos autores pues se observa un diseño de actividades tradicionales no tomando en cuenta capacidades y habilidades de todo el alumnado, que, si bien se hace un intento por realizar adecuaciones, estos mismos nos son empleados en el día a día sino que en alguna oportunidad y tiempo indicado debido a la poca flexibilidad curricular interna del colegio lo cual lleva a la privación de algunas inteligencias

En cuanto a barreras específicas se identifican un problema conceptual mencionado por Romero y García (2013) pues plantea que los principales retos a superar son aquellas barreras conceptuales en este caso entre la concepción sobre discapacidad intelectual e inclusión educativa. Además, las docentes se expresan ignorantes ante no saber cómo actuar en el proceso de enseñanza hacia algún alumno en condición de discapacidad.

Finalmente, la falta de comunicación y de acompañamiento entre docentes debido a falta de tiempo y coordinación para compartir conocimientos, estrategias y prácticas que se quedan encerrados y desaprovechados (Echeita,2021) pues en ningún momento durante la observación las docentes se reunieron a tocar temas de esta índole, ni en su discurso se vio reflejado el apoyo colaborativo.

Por lo tanto, conjuntando estas tres grandes preguntas de investigación junto con los resultados encontrados, estos pueden ser comparados con lo expuesto por Echeita et.al (2013) dentro de los ejes de referencia establecidos. (x,y,z) Dentro del eje x referido a valores concebidos por estos mismo, observamos valores basados principalmente en el respeto y el amor. El eje y que va referido hacia las concepciones de agentes educativos

sobre la diversidad del alumnado en relación a cómo se comprende la enseñanza y el aprendizaje, cómo se ven las dificultades de aprendizaje y enseñanza y así como las concepciones de gestión y organización de la educación y cómo se plantea la tarea de adaptación de los métodos de enseñanza. La concepción docente está basada en teorías del aprendizaje interpretativas puesto que sus prácticas inclusivas van orientadas en que el alumno en cierta medida sea un agente activo dentro del proceso de aprendizaje, con el propósito de adecuarse y apropiarse de la realidad en vez de construirla, ejemplo claro de ello puede encontrarse tanto en los proyectos fotovoz como en las narrativas en donde se observan fotografías en donde el docente hace un intento por adecuar las actividades a las capacidades y necesidades del alumno en condición de discapacidad, sin embargo en la observación de la práctica docente esta adecuación tiene como objetivo que todos y todas las alumnos y alumnas aprendan conocimientos basadas en una realidad estandarizada y normalizadora lo que impide un aprendizaje personalizado basado en las realidades de cada alumno. Así mismo existe una visión estática del aprendizaje del alumno en condición de discapacidad, puesto que como ya se ha mencionado las dificultades del alumno son inherentes y difíciles de modificar, ya que en las entrevistas y proyectos fotovoz existían discursos como “la condición de los chicos frena con los aprendizajes” ““aquel que por sus características no logra realizar las mismas actividades”. Además, en cuanto la gestión y organización del centro escolar se concibe como una cultura burocrática pues continúan creyendo que es difícil que un alumno en condición de discapacidad intelectual forme parte de un aula regular y que por lo tanto requiere de “especialistas” orientado así su pensamiento a una concepción integradora pues que de acuerdo con la UNESCO (1997) las escuelas integradoras se caracterizan por diferenciar y dejar la enseñanza en manos únicamente de especialistas.

En cuanto al eje z referido a las actitudes y concepciones docentes en cuanto a la mejora de la inclusión educativa observamos una concepción optimista y de transformación, ya a pesar de que existe confusión y diversas barreras para la enseñanza, las actitudes que se presentan no son indiferentes al tema sino que van orientados hacia un compromiso y responsabilidad con todo alumno que ingresa al salón de clases pues tanto en la fotovoz, como las entrevista podemos encontrar frases como “se hace lo que se puede” “es un reto el buscar información, formular estrategias para poder ayudarlos” ”perseverancia, sigues intentando generar soluciones para ayudarlos ” por lo que hablamos de emociones y actitudes positivas. Aunque por otro lado también observamos actitudes “negativas” ante el tema de interés puesto que las emociones frecuentemente mencionadas por ellos en los 3 instrumentos de investigación se orientaron hacia el miedo, la frustración y la impotencia en el sentido de no saber cómo ayudar a la población docente debido a la falta de capacitación ante estos temas, por la falta de especialidad, así como la falta de comprensión de conductas impredecibles de los alumnos en condición de discapacidad, concordando con los resultados reportados por Sevilla, Pavón y Río (2018).

Así se puede describir a los docentes bajo perfiles según (Echeita et.al,2013).

Colocaríamos las concepciones docentes desde un perfil 2, pues este simboliza un nivel medio entre un perfil (1) el cual orienta sus concepciones al diferenciar las aptitudes de los alumnos de forma burocrática pues la responsabilidad de atender al alumno es de “especialistas” con valores conservadores e individualistas mostrando actitudes de desconfianza y resistencia al cambio y entre un perfil (3) pues mantiene concepciones transformadoras, respondiendo a las necesidades de los alumnos a través de agrupamientos heterogéneos y adaptaciones de la enseñanza en donde se comparten responsabilidades basadas en la coordinación y crítica para la mejora de la enseñanza. Estos resultados concuerdan con los estudios

realizados por Mireles (2022) pues estos reflejan en los docentes contar con un conocimiento conceptual primario acerca de a la educación inclusiva, pero en la práctica resulta complejo y confuso la enseñanza hacia la diversidad.

Desde toda la discusión entonces se dio paso al diseño de una propuesta de intervención entre los docentes participantes, en donde el investigador (únicamente fungió) como orientador y divulgador de resultados obtenidos pues la intencionalidad de la investigación se basó en la acción participativa de los docentes pues de acuerdo con (Ramírez-Ramírez y Martínez- Chaparro (2015 citado en Rivero 2021) la investigación acción genera conocimiento y al mismo tiempo ayuda a resolver los problemas, transformativo, creando procesos reflexivos y transformativos.

A través de la discusión de los resultados, las docentes analizaron desde dónde tenían que partir, siendo conscientes de su realidad. A partir de la presentación de sus concepciones y barreras esta población eligió trabajar desde barreras que realmente puedan eliminar y decrementar, refiriéndose a aquellas barreras específicas, como la falta de conocimiento sobre el tema y la falta de recursos y estrategias para ejercer la enseñanza

Por lo que el punto de partida para la siguiente propuesta intervención deriva de continuar rompiendo paradigmas de modelos médico-rehabilitatorios y reforzar aquellas ideas orientadas hacia un modelo social de la discapacidad complementándolo con brindarle herramientas de diseño de recursos educativos con el fin de que puedan actuar desde una mirada inclusiva dentro de su salón de clase

5.4 Propuesta de Intervención. ¡Quítate la máscara!: Conociendo a la discapacidad intelectual e inclusión educativa

Título: ¡Quítate la máscara!: Conociendo a la discapacidad intelectual e inclusión educativa

Descripción general

Derivado de la destacable confusión de conceptos frente a la discapacidad e inclusión educativa así como la falta de conocimiento y herramientas inclusivas que los docentes reportan, la siguiente propuesta de intervención está pensada en el diseño de un curso teórico-práctico autodidáctico a través de la plataforma Google Classroom para dar a conocer las contemporaneidades de discapacidad e inclusión educativa con el objetivo de que el docente tenga un mayor conocimiento acerca del tema y clarifique aquellas confusiones conceptuales y prácticas que impiden crear ambientes inclusivos así como dar a conocer el uso de dispositivos pedagógicos desde un enfoque inclusivo que les permita tener mayores herramientas para la atención a la diversidad.

Objetivos generales

Objetivo General: Que los docentes aprendan conceptos contemporáneos acerca de discapacidad intelectual e inclusión educativa empleando el uso de dispositivos pedagógicos, en un curso-taller autodidáctico teórico-práctico.

Objetivos Específicos:

Sensibilizar y dar a conocer al docente información confiableverídica y actual sobre tema de interés.

Que el docente cuente con herramientas didácticas y emocionales inclusivas para la intervención hacia la diversidad.

Que el docente sea gestor sobre la discapacidad intelectual e inclusión educativa en su comunidad educativa a través de la elaboración de algún producto de tipo informativo basado en el uso de dispositivo pedagógico aprendido a lo largo del curso.

Las temáticas propuestas a abordar son:

La discapacidad intelectual: rompiendo paradigmas.

- Historia y contemporaneidad de la discapacidad intelectual
- Mitos de la discapacidad intelectual.
- Experiencias de personas en condición de discapacidad

La inclusión educativa y el uso de dispositivos pedagógicos

- ¿Qué es la inclusión?: componentes de la escuela inclusiva
- El DUA en las prácticas inclusivas
- Dispositivos pedagógicos inclusivos: lectura fácil y narrativas transmedia.

Participantes

La siguiente propuesta de intervención está dirigida a docentes, directores técnicos y generales con interés en conocer acerca de la discapacidad intelectual e inclusión educativa.

Calendario

Al ser un curso e-learning está disponible las 24hrs

Tabla 21

Planificación del taller: ¡Quítate la máscara!: Conociendo a la discapacidad intelectual e inclusión educativa

Propuesta de Taller					
Temática: Conociendo a la discapacidad Intelectual					
Unidad didáctica	Objetivo	Producciones por diseñar para su presentación	Actividades que realizarán los docentes	Autoevaluación	Recursos Sugeridos
1.1 La historia de la discapacidad intelectual: una discapacidad intelectual desde	Que los docentes conozcan las definiciones de discapacidad intelectual desde	-Genially interactivo con líneas del tiempo que ubiquen épocas importantes, así como definiciones conceptuales	Los docentes en esta sección realizarán un ejercicio de caso de enseñanza llamado: ¡Adiós al estigma de la discapacidad, únicamente realizarán el Capítulo 1: El caso de José! Leerán el caso, así como contestaran	Discusión individual y grupal a través de un padlet respondiendo a las	-Canva -Genially

<p>diversidad de conceptos</p>	<p>los diversos paradigmas por los que ha pasado a través de la historia</p>	<p>características de modelos de prescindencia, médicos y sociales, enfatizando en el modelo social. Videos informativos de cada época a resaltar.</p>	<p>las preguntas de reflexión que el mismo caso propone. Así mismo elaborarán una infografía y línea del tiempo las cuales subirán al classroom Aplicación de caso de enseñanza</p>	<p>siguientes preguntas. ¿Qué opinas sobre los diversos paradigmas de la discapacidad intelectual? ¿Qué aprendiste en esta unidad? Cuestionario de opción múltiple</p>	
<p>1.2 Realidades no sabemos, mitos que creemos</p>	<p>Que el docente desestigmatice a la discapacidad intelectual conociendo algunos mitos marcados acerca de este tema en diversas esferas sociales, como la escuela, la casa, ambientes sociales etc.</p>	<p>Exposición sobre los principales mitos acerca de la discapacidad intelectual a través del diseño de un genially gamificado.</p>	<p>Realizar un cómic pedagógico de la realidad de vida de las personas en condición de discapacidad intelectual.</p>	<p>Discusión individual y grupal a través de un padlet respondiendo a las siguientes preguntas. ¿Qué fue lo más significativo en esta unidad? ¿Qué aprendiste en esta unidad?</p>	<p>Videos: ¿Cómo viven su sexualidad, las personas con discapacidad? https://youtu.be/HkXSMM2uo8M No somos especiales, especiales las pizzas https://youtu.be/MFAUJ6--ev4 Biografía Pablo Pineda.</p>

					https://www.supercion.net/pablo-pineda/ Programa para realizar el cómic: Pixton : https://app.pixton.com/#/	
1.3	La experiencia supera a la teoría	Que los docentes conozcan historias de vida de alumnos en condición de discapacidad intelectual	Portafolio Digital Anabelle Sentiés Historias de vida de 3 compañeros pertenecientes al Programa “Construyendo Puentes” Presentación de video: LO INCORRECTO – Una nueva mirada hacia la discapacidad	El docente deberá responder de forma narrativa a las siguientes preguntas: ¿De las experiencias revisadas imaginaste que una persona en condición de discapacidad intelectual pudiera vivir de esta manera? ¿Por qué? Del video ¿Cómo las personas tratan y ven al hombre? ¿Qué concepción tienen de él? Una vez contestadas las preguntas se le pedirá al docente que piense en algún alumno en condición de discapacidad, deberá de escribirle una carta en la cual plasme sus cualidades, sus oportunidades de vida y la forma en que el docente ve a la discapacidad.	Discusión individual y grupal a través de un padlet respondiendo a las siguientes preguntas. ¿Qué fue lo más significativo en esta unidad? ¿Qué aprendiste en esta unidad?	Portafolio de Anabelle: https://anabelsentrance.wixsite.com/el-rincon-de-anabel/mi-trayecto-futuro Video: Lo incorrecto, una nueva mirada hacia la discapacidad. https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA

1.4 Cierre de unidad	Que el docente identifique y conjunte toda la información aprendida y forme propiamente una identidad y concepción frente a la discapacidad	Resumen de temas aprendidos Conceptos clave Actividades de cierre	El docente realizará su propio avatar de forma libre, y generará una narrativa respondiendo a la siguiente pregunta ¿Cómo veo ahora a la discapacidad intelectual?	Autorreflexión a través de la elaboración del avatar y narrativa.	Face Q Avatar Video: Avatar versión rápida https://youtu.be/Bqg5egVCD2w				
Temática: Inclusión Educativa									
Unidad didáctica	Objetivo	Actividades	Estrategia/producción	Autoevaluación	Recursos sugeridos				
2.1 Escuela inclusiva: el sueño por cumplir de la educación.	Que el docente conozca las características y principios de una escuela inclusiva	Genially explicando definición de procesos de exclusión, integración e inclusión educación inclusiva, principios y contraste con escuelas integradoras Presentación de video Los colores de las flores que evidencia las características de una escuela inclusiva. Diseño de video que remarque características	Cuadro comparativo de los videos observados que reflejen la diferencia entre características inclusivas y características integradoras o de exclusión Por ejemplo: <table border="1" data-bbox="1070 1581 1651 2126"> <tr> <td>Características que considero integradoras</td> <td>Características que considero inclusivas</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Características que considero integradoras	Características que considero inclusivas			Discusión individual y grupal a través de un padlet respondiendo a las siguientes preguntas. ¿Qué fue lo más significativo en esta unidad? ¿Qué aprendiste en esta unidad?	Ejemplo de cuadro comparativo. Video: Los colores de las flores: https://www.youtube.com/watch?v=9yh_b52ylPc
Características que considero integradoras	Características que considero inclusivas								

		de una escuela integradora integradoras			
2.2 Mis prácticas docentes: Diseña, Unifica y Aprende	Que el docente conozca el diseño universal para el aprendizaje	Diseño de genially para la presentación del diseño universal para el aprendizaje, así como sus principios y elementos. La importancia del uso de dispositivos pedagógicos.	No habrá producción en esta unidad temática ya que únicamente es de carácter teórico	Discusión individual y grupal a través de un padlet respondiendo a las siguientes preguntas. ¿Qué fue lo más significativo en esta unidad? ¿Qué aprendiste en esta unidad?	Ruleta DUA
2.3Hacia una enseñanza y aprendizaje fácil y divertido	Que el docente conozca y emplee 2 dispositivos pedagógicos inclusivos	Marco teórico de lectura fácil. Marco teórico de narrativas transmedia Video instruccional sobre cómo elaborar material derivado de los dispositivos pedagógicos vistos	Elaboración de alguna actividad dentro de sus salones de clases, utilizando alguno de los dispositivos pedagógicos. Como primer paso el docente elegirá alguna temática que va a ser vista en el salón de clases. Una vez elegida la temática el docente junto con los recursos de apoyo brindado elaborará el material y lo subirá a la plataforma para que sea revisado y devuelto con comentarios en cuanto a modificaciones, sugerencias etc. Se aplicará el material y elaborará un collage de ese día aplicándolo en su grupo y	Discusión individual y grupal a través de un padlet respondiendo a las siguientes preguntas. ¿Qué fue lo más significativo en esta unidad? ¿Qué aprendiste en esta unidad?	Guía Práctica: Lectura fácil Ejemplo Lectura fácil: Cuadernillo de apoyo ¿Cómo soy? Tutorial para la elaboración de un video transmedia.

			<p>lo complementará con una narrativa respondiendo a:</p> <p>¿Logré hacer participar a mis alumnos? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le pareció al grupo la actividad?</p> <p>¿Cómo me sentí aplicándolo?</p>		
Cierre de la unidad	Que el docente identifique y conjunte toda la información aprendida y forme propiamente una identidad y concepción frente a la discapacidad	Resumen de temas aprendidos Conceptos clave Actividades de cierre	<p>Que el docente elabore un mapa mental de forma digital o física completando a través de dibujos o textos la siguiente frase:</p> <p>Cuando escucho educación inclusiva pienso en...</p> <p>Además, elaborará un documento parecido a la autobiografía en donde el docente plasme sus prácticas, sus pensamientos antes de la unidad y posterior a la unidad, contestando a lo siguiente:</p> <p>¿Cómo docente quién soy?</p> <p>¿Cómo eran mis prácticas educativas?</p> <p>¿Cómo quiero que sean ahora?</p>	Discusión individual y grupal a través de un padlet respondiendo a las siguientes preguntas. ¿Qué fue lo más significativo en esta unidad? ¿Qué aprendiste en esta unidad?	GoConqr Tutorial ¿Cómo crear mapas mentales con GoConqr: https://www.youtube.com/watch?v=e88vrgPvFEI Video: El mapa mental vs el mapa conceptual: https://www.youtube.com/watch?v=wuaVd2lj34I
Temática: Cierre del curso					
Unidad didáctica	Objetivo	Producciones por diseñar	Actividades que realizaran los docentes	Autoevaluación	

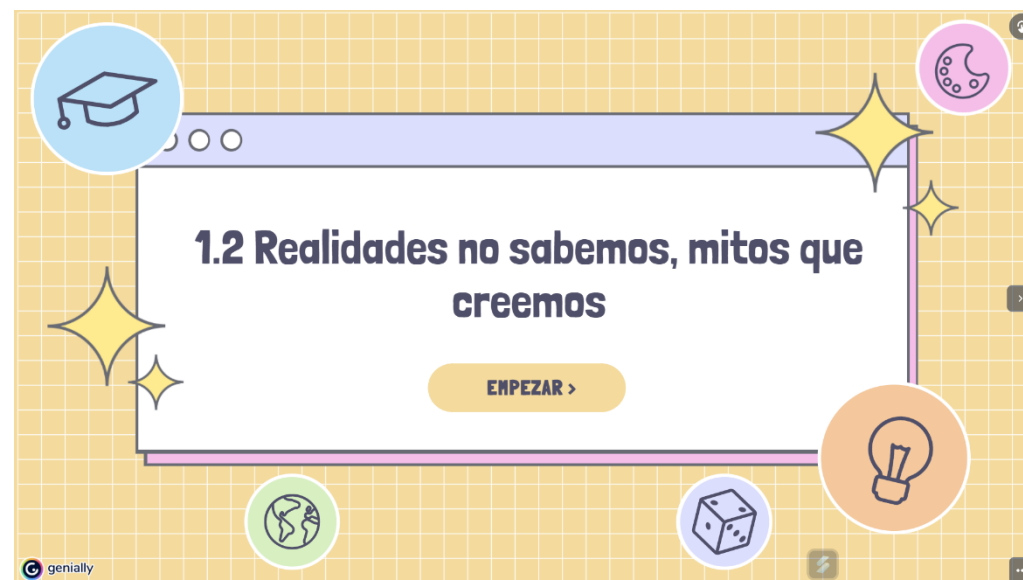
Proyecto final	Que el docente elabore un documento informativo y de sensibilización aplicando un dispositivo pedagógico que pueda ser presentado a la comunidad educativa (padres de familia, directores, administrativos etc. Sobre los temas aprendidos.	Instrucciones del proyecto final	Puede variar de acuerdo con la idea que el docente proponga.	Realizar una red de palabras contestando a lo siguiente 1. ¿Qué opiniones expresó la comunidad educativa sobre la información presentada? 2. ¿Qué emociones, opiniones observaron?	WordArt Video: Red de Palabras: https://www.youtube.com/watch?v=17yiFL-rmK8
Cierre final	Que el docente reflexione sobre todo aprendido del curso-taller	NO APLICA	Relato digital que plasme pensamientos, opiniones y emociones de lo que el curso significo para ellos. ¿Cómo veo a la discapacidad e inclusión educativa ahora? ¿Cómo me siento? ¿Qué me motiva a seguir siendo docente?	Relato digital y autorreflexión	Ejemplo de relato digital: https://www.youtube.com/watch?v=8Pg85auPUkU Movavi-creador de videos Tutorial Edita tus vídeos con Movavi Video Editor Plus 2021 (Nivel principiante):

					https://www.youtube.com/watch?v=RUvRG5JQzIA&t=1s
--	--	--	--	--	---

Esta propuesta de intervención es una primera aproximación que en conjunto con los docentes se diseñó. A continuación, para efectos ilustrativos se muestran una serie de fotografías del diseño de una de las unidades didácticas que conformarán al curso-taller previamente elaborado. También se encuentra el siguiente enlace para que puedas verla completa (<https://view.genial.ly/647285ca7e70970012a31338/learning-experience-didactic-unit-ejemplo-unidad-didactica>).

Figura 25.

Ejemplo de unidad didáctica del curso-taller ¡Quítate la máscara!



Cada unidad didáctica llevará el título de la temática a aprender.

Figura 26

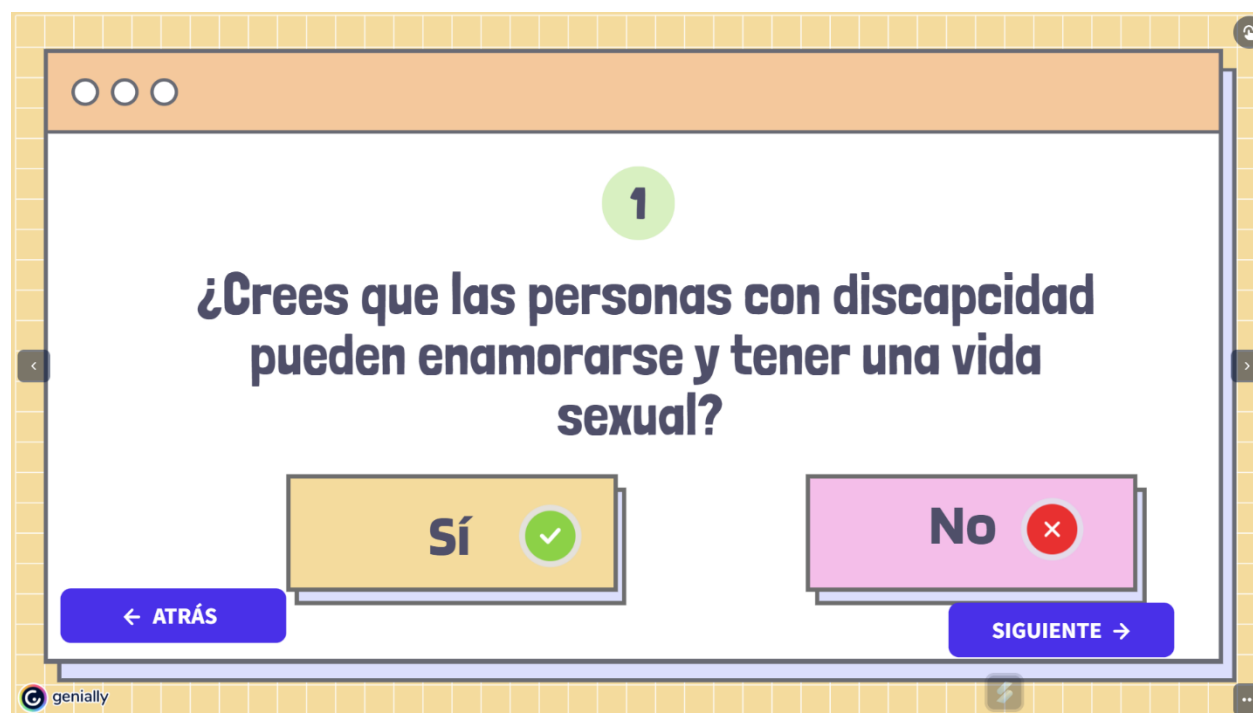
Ejemplo de la presentación de la unidad didáctica.



Al inicio de cada unidad didáctica se presentarán elementos importantes que él o la participante debe de contemplar como la duración del módulo, los contenidos, las sesiones de aprendizaje, así como los objetivos. Posteriormente se iniciarán los contenidos de esta. En este caso presentaremos la unidad didáctica que se tituló como Realidades no sabemos mitos que creemos.

Figura 27

Ejemplo de la gamificación de la unidad 1.2 Mitos creemos, realidades no sabemos



Dentro de esta misma se pretende que la unidad simule un juego digital, en donde el docente elija de forma dualística a la pregunta presentada. Cada reactivo contiene etiquetas o enlaces con más información sobre el tema como lo muestran las siguientes fotografías.

Figura 28

Etiqueta que indica que la respuesta del docente es correcta

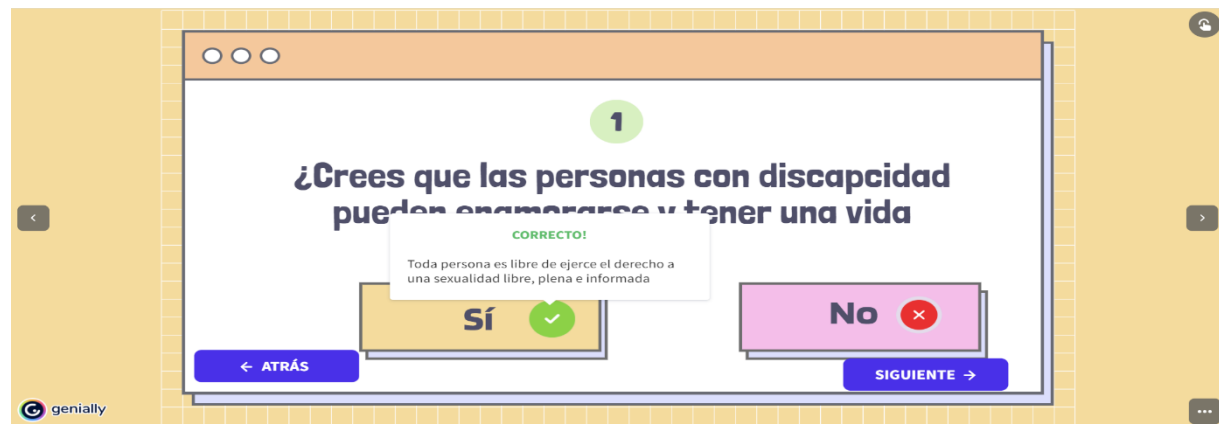


Figura 29.

Información y recursos que explican el mito presentado



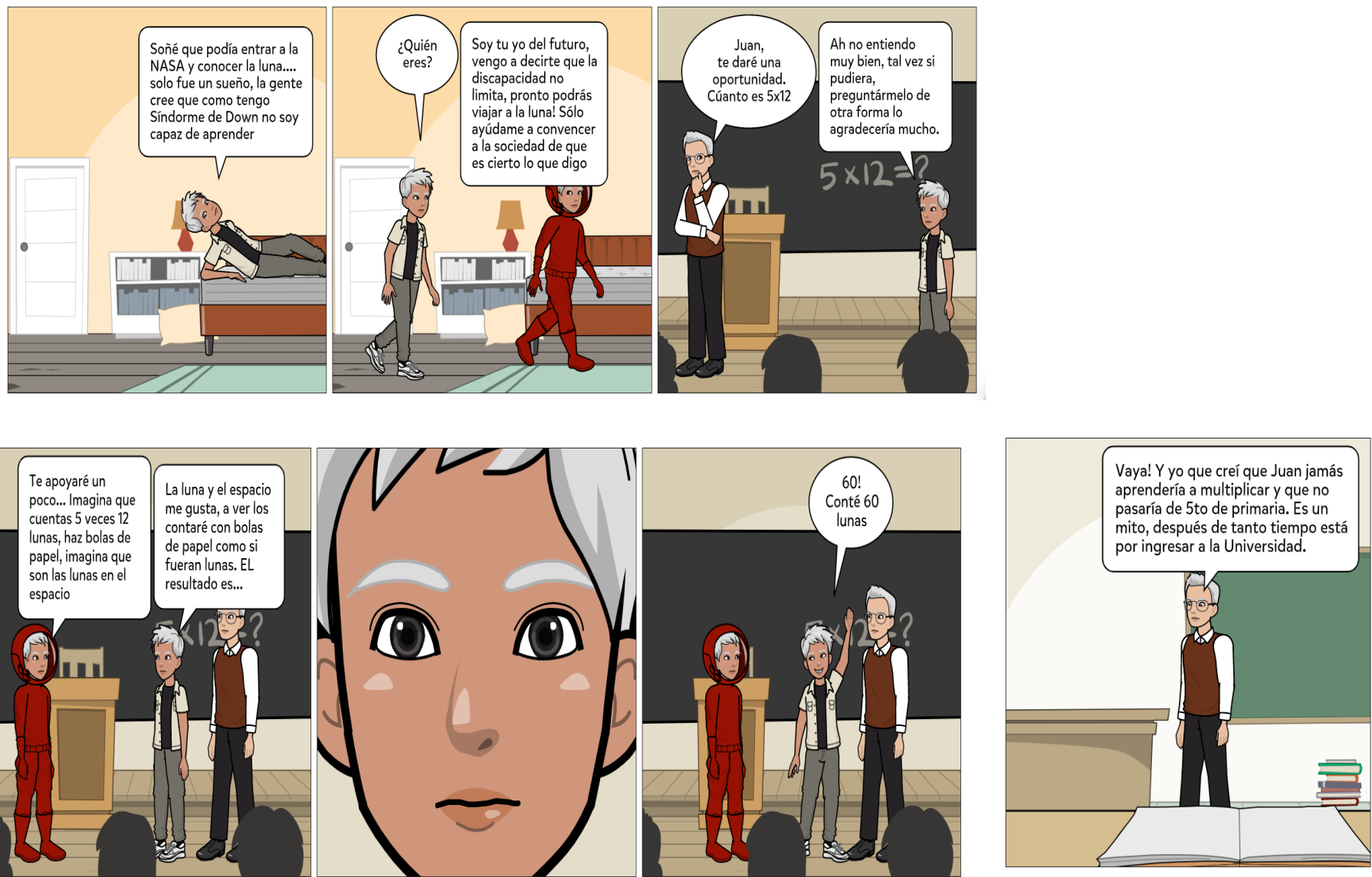
El objetivo de esta unidad no solo es que el docente juegue, sino que conozca los diversos mitos existentes sobre la discapacidad a través de video, textos o narrativas. Como por ejemplo en la fotografía se realiza una explicación breve sobre porque se considera un mito y se complementa con algún video experiencial.

Una vez concluido el juego, en toda unidad didáctica se le pedirá al docente una producción de los contenidos aprendidos, brindándole a su vez recursos como tutoriales para realizar la producción que se le pide.

En este caso se le pide al docente construir un cómic pedagógico en donde plasme alguna historia sobre los mitos de la discapacidad. (se presenta una fotografía de una producción que se espera de la población participante)

Figura 30

Ejemplo de producciones que presentarán los docentes.



Finalmente, para el cierre de cada unidad se le presenta al docente la autoevaluación, a través de un enlace este los dirigirá al padlet, en donde crearán una discusión individual la cual será compartida con el resto de los participantes sobre los temas vistos.

Figura 31

Ejemplo de autoevaluación para cierre de unidad

:Padlet

Caro Morales + 1 • 6d

Los mitos de la discapacidad

En este padlet, escribe de forma libre sobre lo que has aprendido en esta unidad. Te sugerimos guiarte en las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo más significativo en esta unidad? ¿Qué aprendí?

Anónimo 1m

¡Quitate la venda de los ojos!

Creo que aún en la sociedad existen muchos mitos que influyen en la forma en que tratamos a aquellas personas en condición de discapacidad intelectual. A través de la siguiente unidad pude observar que todos merecemos una vida digna, de derechos, pero sobre todo de ser felices, de dejar de estigmatizar situaciones y borrar etiquetas. El que alguna mujer tenga discapacidad no significa que no pueda ser mamá o profesionalista, todos somos capaces de lograrlo siempre y cuando tengamos los apoyos necesarios para alcanzar nuestras metas.

Si bien es una aproximación, el valor de la propuesta de intervención anteriormente explicada se basa en una propuesta sugerida por las vivas voces de docentes de educación básica con apoyo y orientación dado por mí, reflejando las diversas unidades didácticas derivadas de las barreras y necesidades expresadas a lo largo del trabajo de investigación.

Es por esto mismo que el último apartado de este proyecto, está dedicado a las conclusiones mediante el cual expresé primeramente los efectos creados en el mismo, así como las limitaciones enfrentadas para culminar con el sentir personal en la elaboración del proyecto.

Conclusiones

Hablar de discapacidad intelectual y de educación inclusiva son conceptos que al parecer suelen estar muy presentes en la cotidianidad de una comunidad educativa, en este caso de la comunidad docente, pero que en la práctica se dificultan o se omiten, dado su complejidad.

El siguiente trabajo de investigación nos llevó a conocer y describir las concepciones, emociones y prácticas de docentes de educación preescolar los cuales han intervenido con alumnos con alguna condición de discapacidad intelectual que se caracteriza por la participación de la población docente.

Partiendo del objetivo general el cual se basó en conocer las creencias, emociones y prácticas de docentes de educación preescolar de un colegio privado sobre la discapacidad intelectual, así como la inclusión educativa de esta población en un aula regular, para lograr el diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa de acuerdo con las necesidades expresadas se concluye lo siguiente.

En cuanto a las *concepciones frente a la discapacidad intelectual* hemos observado una concepción docente con una alta tendencia a la descripción y definición de esta misma desde un modelo médico rehabilitatorio basando sus definiciones a través de la etiquetación, de la diferenciación y de la limitación pues cuando se le cuestionaba al docente ¿quién era un alumno en condición de discapacidad? dentro de los tres instrumentos de aplicación no hubo una respuesta que no involucrara adjetivos como “fuera de la norma” “diferentes” “limitantes”, “lentos” etc. , dejando en ellos la causa total de sus dificultades y problemas para aprender o para socializar. Además la discapacidad intelectual continúa siendo vista en un 50% como una enfermedad ya que según la población participante requiere de medicamentos y diagnósticos oportunos que les permita comprender la discapacidad para que partiendo de este mismo se puedan generar planes de enseñanza asertivos que les permita a los alumnos en condición de discapacidad intelectual realmente, con lo que a partir de esto confirmamos la fuerte predominancia que aún el modelo médico rehabilitatorio tiene en las concepciones docentes y por consecuencia esto mismo se refleja en sus prácticas.

Sin embargo, pareciese que actualmente los docentes están viviendo un proceso de transición en cuanto a paradigmas, una transición de concepciones en donde un modelo social de la discapacidad empieza a tomar fuerza dentro de estas mismas ya que si bien el 50% de la discapacidad es vista como una enfermedad el otro 50% de esta misma se ve a la persona en condición de discapacidad como un ser humano con dificultades como cualquier otra persona , son vistos como aquellas personas las cuales aprenden a otro ritmo pues identifican en ellos habilidades y talentos los cuales deben de ser potencializados a través de apoyos con el objetivo de que el alumno sea funcional a lo largo de la vida, lo que evidencia una concepción basada en el apoyo de acuerdo a sus necesidades y la funcionalidad como elemento principal de aprendizaje en los alumnos.

Esta misma transición se hace notoria en un modo conceptual para definir a la discapacidad puesto que se encontraban definiciones poco claras. Al definir a la discapacidad intelectual se encontraban definiciones como “discapacidad motriz” “discapacidad cognitiva” “niños que requieren de apoyo” “niños con habilidades “evidenciando términos de clasificación y especialización médica pero también evitando la centralización y el déficit. Por lo que existe una falta de conocimiento conceptual en cuanto a los términos correctos para expresarse hacia esta población. Recuerdo cuando realizamos la entrevista grupal para la presentación de la fotovoz, una docente al intentar definir la discapacidad

mencionaba que su intención no era etiquetarlos, pero que no sabía cómo referirse a ellos, lo que muestra también una conciencia de la importancia sobre el uso de los términos y sobre la actitud de no discriminación, ni demeritación hacia el alumno.

Finalmente, en cuanto a las concepciones frente a la discapacidad algo que me gustaría retomar que llamó mi atención fue una concepción ligada a un modelo de prescindencia, en donde se expresó un miedo por aquellos niños en condición de discapacidad, pues un evento de la infancia de uno de los participantes” generó una asociación y generalización de aquellos niños en condición de discapacidad intelectual como aquellos niños que por su condición se consideraban malos, asquerosos, inservibles.

Si bien fue en un grado casi imperceptible, aún muestra la vigencia de concepciones prescindentes en la actualidad y que a su vez como investigador nos arroja un punto importante de intervención en cuanto a crear y reforzar momentos de sensibilización sobre el tema y el trabajo hacia el cambio de paradigma pues como bien el Dr. Miguel Ángel Verdugo (2022) comenta, los pensamientos orientan prácticas y la existencia de estos pensamientos repercuten en la forma de actuar y tratar a cualquier alumno en condición de discapacidad.

En cuanto a las *concepciones frente a la inclusión educativa* de alumnos en condición de discapacidad intelectual en un principio desde el discurso docente se habían visto concepciones orientadas hacia modelos inclusivos que se regían por principios que organizaciones mundiales habían determinado. Por ejemplo, se observaban definiciones como “cualquier alumno tiene derecho a una educación” “todos somos iguales” “todos deben de participar”” no excluirlos”. Sin embargo, a lo largo de la investigación me fui dando cuenta que las concepciones sobre la inclusión estaban presentes únicamente desde un modo conceptual y ausentes en la práctica.

Al realizar la observación me pude dar cuenta de la gran contradicción que existe, cambiando así las forma de concebir la educación de un modo inclusivo a un modo más integrador. Si bien los docentes mantienen presente la importancia del acceso y de la participación de cualquier alumno al igual que el centro educativo, la presencia de estos se muestra en desigualdad ante la participación y aprendizaje de aquellos en condición de discapacidad intelectual.

Aunque sin llegar a definir entre bueno y malo cabe mencionar que los intentos por sacar adelante a los alumnos con alguna condición existen. En la práctica regularmente se observa un intento por querer ser inclusivos, sin embargo, los docentes tienden a ejecutar prácticas y actitudes de integración más que de inclusión, lo que en ocasiones vuelve contradictorio el pensamiento y la acción, pues saben que deben de participar todos, pero a su vez limita la participación del alumnado en condición de discapacidad al evaluarlos de la misma manera, al no considerar sus necesidades de aprendizaje o bien al darle actividades fuera del contenido que el resto del grupo aprende. Pareciera que la forma de afrontar la enseñanza hacia esta población se basa en el ensayo-error y de formas informales e intuitivas únicamente cuando existe el tiempo y el espacio suficiente pues no es un principio que rijan la cotidianeidad de sus clases y de las actividades programadas, viéndose como prácticas “parchadoras” ante la situación que enfrentan en su día a día de la enseñanza hacia con estos alumnos.

Por ejemplo, se observó que en su discurso la motivación, la educación emocional y el establecimiento de roles de apoyo son las principales prácticas inclusivas que ponen en práctica pero que en la observación muy pocas veces se pudieron notar pues en las clases se observaba un modo más asistencialista y de adecuación de actividades no a las necesidades del alumno sino al cumplimiento del currículo del programa interno del colegio.

Sin embargo, esta contradicción entre pensamiento y práctica en ocasiones provocan escenarios de exclusión pero que no interpretan como una forma intencional de crearlos, sino que sus acciones son probablemente excluyentes debido a que existen barreras indirectas y fuera del alcance de los docentes que no les permiten accionar de una forma más asertiva, un punto que también estudiamos en este proyecto de investigación y que a continuación se mencionan.

En cuanto a las *barreras para el aprendizaje y la participación* los docentes principalmente mencionaron barreras relacionadas a cuestiones estructurales del colegio como espacios del salón de clases, escasos recursos y herramientas didácticas para todas las necesidades del alumnado y en especial tanto de la observación como del discurso docente no existe el uso de TIC en la comunidad educativa lo cual es un elemento importante a tomar en cuenta y que en futuras intervenciones podría ser de gran utilidad. También se observaron principalmente barreras de tipo administrativas y de flexibilidad curricular pues se mencionaba una falta de apoyo por parte de puesto directivos para realizar los ajustes pertinentes para el aprendizaje de aquellos en condición de discapacidad, complementando con lo observación que en al menos esta comunidad educativa estudiada no existen hasta el momento ningún tipo de programa o bien protocolo para la atención hacia la diversidad y el principal medio para orientar su enseñanza son los programas de estudios internos de la escuela que obligan al docente a cumplir con ellos cómo se indica, reflejándose lo anterior en las formas cuantitativas de enseñanza, así como la igualdad en actividades en donde no se toma en cuenta necesidades, gustos e intereses de los alumnos.

También otra de las barreras destacables en la investigación fue la escasa participación que tiene el resto de la comunidad educativa, principalmente de padres de familia. Es claro que las docentes expresan la dificultad de trabajar con alumnos en condición de discapacidad intelectual debido a la falta de aceptación, empatía, apoyo tanto de padres de familia que tiene un hijo o hija en condición de discapacidad intelectual así como de aquellos que no tienen un hijo o hija en condición de discapacidad pero que no fomentan la participación, inclusión y sana convivencia en sus hijos para los alumnos en condición de discapacidad lo que se vuelve difícil para ejercer sus labores docentes asertivamente.

Finalmente, en cuanto a las barreras identificadas las docentes expresaron a lo largo del proyecto la falta de conocimiento ante los temas estudiados, pues, aunque piensan conocer el término en la práctica y en su día a día estos no son los suficientemente claro para actuar de forma segura y correcta.

Esto nos lleva al siguiente punto de interés de la investigación, el cual se conformó por aquellas emociones que los docentes presentan ante la presencia de un alumno en condición de discapacidad intelectual. Lo que se encontró fueron emociones “negativas”, no porque sean malas sino porque causan cierta incomodidad y aversión, entre ellas se encontró en su mayoría el miedo, la frustración y la impotencia. Sin embargo estas emociones no deben de malinterpretarse desde un enfoque pesimista o desde la indiferencia e imparcialidad, si bien aún existe la actitud un cuanto negativa de ser incapaces para atender con eficacia a algún alumno en condición de discapacidad y que por ende requieren de un aula “especial” también estas emociones dan cuenta de la importancia que los docentes le dan a estos temas, pues estas mismas son sentidas debido a que no saben cómo ayudar y realmente potencializar las habilidades y talentos que ellos observan de los alumnos y que a pesar de su nulo conocimiento continúan en la búsqueda de soluciones, lo que se puede interpretar como actitudes positivas y de interés en el docente.

Además, aunque en menor grado dentro de la investigación se destacaron emociones positivas entre ellas “satisfacción” y felicidad” al ver los logros y evoluciones de cada uno de los alumnos.

Por esto es importante no abandonar a la población docente. La profesión se ha ido demeritando se ha ido transformado en una disciplina técnica, llena de exigencias administrativas (SEP,2021) derivadas de puestos directivos y gubernamentales que impiden realmente ejercer su labor con efectividad y que, a pesar de esto, aquellos frente a grupo continúan sumando esfuerzos para lograr un aprendizaje de calidad enfrentando barreras que la misma comunidad educativa interpone.

Otro de los objetivos de la investigación fue *el sensibilizar al docente sobre sus pensamientos y prácticas en su cotidianidad* frente a la discapacidad intelectual y la inclusión educativa, ante esto se observó lo siguiente.

El ejercicio de fotovoz fue una herramienta para lograr lo propuesto. Inicialmente fue una novedad para los docentes participantes, en un principio se mostraban temerosos ante el uso de dispositivos electrónicos para la toma de fotografías sin embargo conforme se iban dando los entrenamientos los docentes fueron fluyendo con mayor confianza para realizar sus propias fotovoces y el momento de sensibilización a mi parecer se dio dentro de la entrevista grupal en donde se compartieron todas las fotovoces. Fue aquí un momento de reflexión tanto individual puesto que el docente al presentar sus narrativas e imágenes iba siendo consciente de su forma de pensar y actuar, aunque también esto nos llevó a una reflexión grupal en donde cada docente compartía y encontraba tantos pensamientos como prácticas en común o bien diferentes y nuevas perspectivas de ver a la discapacidad, creando así una identidad describe Vygotsky(1979, citado en Díaz-Barriga) a través de la creación de procesos interpsicológicos refiriéndose a una interrelación social desde la cual se van formando sentidos y significados así como de procesos intrapsicológicos basado en la apropiación personal del primer proceso.

Complementando esta sensibilización con el diseño de una propuesta de intervención en donde la población docente fue partícipe de la creación de esta misma. Para esto implicó un proceso de reflexión, de investigación, de concientización sobre la realidad del contexto en el cual se desenvuelven, así como del tema a desarrollar a lo que Lomax (1995) la concibe como una intervención dentro de la práctica para promover una mejora y cambio en un contexto educativo. Por lo que podríamos decir que los principales protagonistas de la investigación fueron los docentes.

En realidad, cada instrumento de investigación cualitativa nos permitió comprender con mucho mayor claridad el contexto en el que se desenvuelve la inclusión educativa y cómo se piensa y se vive la discapacidad intelectual. Por ejemplo, tanto la entrevista como la fotovoz fueron herramientas que permitieron un discurso narrativo libre y creativo es decir sin restricciones, lo cual permitió conocer las concepciones de los participantes desde un modo cotidiano y no un modo investigativo pues la toma de fotografías y la exposición de narrativas permitió entablar conversaciones informales basadas en experiencias, situaciones o problemáticas las cuales fueron esenciales para lograr el objetivo de investigación. Así mismo la observación también fungió como un elemento confirmatorio o en su caso contrastante, pues su naturaleza permitió rectificar el discurso y narrativas docentes desde la observación directa de prácticas en diversas situaciones en un contexto real

Gracias a sus características de participación dentro del proyecto se estableció un ambiente entre participantes en donde no existieron jerarquías en el proceso de investigación sino una relación de iguales ente los participantes en el aporte de ideas dentro del proyecto, alejándolo de parámetros positivistas, estadísticos y dualistas.

Trabajar con la población docente ha hecho reconfirmar la importancia de continuar promoviendo un trabajo transdisciplinario en pro de la educación. El resultado final no hubiera posible sin la colaboración y la participación docente pues la propuesta de intervención fue un resultado que con su respectiva orientación los docentes realizaron conforme a las necesidades y perspectivas que ellos mismos fueron percibiendo, eligiendo una propuesta de intervención basada en el aprender de forma objetiva y confiable acerca de la discapacidad intelectual y la inclusión pues creen que partiendo de un mejor conocimiento sus prácticas puede ser mejor orientadas.

Partiendo de los resultados obtenidos a través del siguiente proyecto de investigación si bien la intención no fue crear propuestas para crear soluciones radicales, pues como bien sabemos el tema de inclusión es un proceso más que una meta a lograr (Ainscow y Echeita 2011) este mismo permitió identificar realmente las necesidades y formas de pensar y de vivir la discapacidad intelectual e inclusión educativa. Por lo que el medio de intervención se basa en soluciones reales, pensadas y propuestas en un cambio educativo para la mejora de enseñanza hacia aquellos alumnos en condición de discapacidad intelectual desde lo que el docente identificó, y que para llegar a esto el docente participó en un proceso de sensibilización y concientización sobre sus pensamientos y prácticas.

Esto brinda una oportunidad más de visibilización sobre la relevancia que tiene hablar sobre la discapacidad intelectual e inclusión educativa, lo que abre una oportunidad de mejora en las prácticas de enseñanza, de convivencia y de funcionalidad del docente hacia una población que durante muchos años ha sido vulnerable y excluida.

Así pues, el resultado final fue una propuesta de intervención basada en el diseño de un curso-taller e-learning el cual busca formar al docente teóricamente respecto a temas como la discapacidad intelectual a profundidad presentando temas como la discapacidad través de la historia, mitos sobre esta misma, así como experiencias de vida desde la voz de aquellas personas en condición de discapacidad, así como de inclusión educativa. También la propuesta de intervención va enfocada no solo a proporcionar información teórica sino también práctica a través de brindarle algunas herramientas basadas en dispositivos pedagógicos desde una mirada inclusiva para su labor profesional.

Si bien toda investigación enfrenta limitaciones y contratiempos, la mía no fue la excepción. Antes de continuar brindando las posibles oportunidades de intervención en futuras investigaciones, me gustaría relatar dos grandes limitaciones y contratiempos que tuve a lo largo del proyecto de investigación.

La primera de ellas fue la dificultad para encontrar espacios y tiempos en donde toda la población docente pudiera estar presente. Por ejemplo, varios entrenamientos tuvieron que ser aplazados debido a la sobrecarga de trabajo que impedía reunirnos a realizarlos, así mismo la presentación de las fotovoces como la entrevista grupal tuvieron que realizarse vía Zoom pues a pesar de que el espacio estaba disponible, las actividades extralaborales del docente no le permitieron quedarse en el colegio más tarde, por lo que se tuvo que sugerir otra opción en donde todas estuviéramos presentes. Para el diseño de la propuesta de intervención se tomaron espacios del consejo técnico para poder presentar los resultados y a su vez diseñarla pues fue el único momento disponible para realizarla.

Así mismo en un principio dificultó en una de las participantes la realización de la fotovoz, pues el escaso conocimiento del manejo de la TIC, en este caso de un dispositivo móvil, impidió tomar una serie de fotografías que mejor representaran su respuesta por lo que un punto de mejora hubiera sido añadir más sesiones de entrenamientos en cuanto al manejo y edición de las fotografías.

Otra de las dificultades enfrentadas fue la reducción de participantes, pues en un inicio contábamos con un total de 7 docentes que participarían en la investigación pues la intención había sido contemplar a grado de primaria que tenían la presencia de alumnos en condición de discapacidad intelectual, sin embargo, por órdenes directivas únicamente se autorizó la participación de docentes de preescolar.

Por esto mismo, se debe tener cuidado en generalizar estos resultados, si bien nos brindaron mucha información cabe mencionar que al ser un estudio enfocado en la investigación específica de un contexto o comunidad educativa los resultados sobre concepciones, barreras y necesidades pueden variar de contexto en contexto por lo que se sugiere que estos mismos sean un referente y punto de identificación para las demás comunidades educativas.

Finalmente, el reto más importante al cual me enfrenté fue el poder crear un vínculo de confianza en el docente. Al inicio se observaban reservados pues creían que la información brindada podría repercutir en sus funciones de trabajo, por lo que el rapport fue esencial para lograr que los docentes expresaran a través de sus narrativas y fotografías lo que realmente pensaban y sentían frente a las preguntas realizadas. Creo que la novedad de la fotovoz y el trabajo en colectivo fueron mis mejores herramientas para poder establecer el vínculo antes mencionado.

Este proyecto de investigación es un primer acercamiento y “diagnóstico” hacia cómo actualmente los docentes piensan, viven y enfrentan temas relacionados a la discapacidad intelectual e inclusión educativa. El haber identificado barreras nos permite como psicólogos intervenir en diversos ambientes. Por lo que se sugiere primeramente darle continuidad a la propuesta de intervención diseñada anteriormente y conocer los efectos y significancia que tiene para el docente cursar un curso-taller en línea teórico-práctico.

Por otro lado, se recomienda realizar este diagnóstico contemplando la participación de otros agentes educativos como administrativos, directores, padres de familia, alumnos, e incluso comunidad cercana al colegio pues si creemos que la inclusión debe de contemplar a la diversidad que mejor que un estudio cualitativo que arroje las concepciones de cada actor en la educación y desarrollar propuestas innovadoras que permitan la participación e involucramiento sobre el tema de estos mismos.

También al identificar las principales barreras, se encontraron dos urgentes a decrementar. Por un lado, la intervención en específico en padres de familia a través de la creación de campañas de sensibilización e informativas que permitan dar a conocer el tema, pero sobre todo que permita mejorar la convivencia entre docentes y alumnos, diseñando talleres de crianza positiva.

Además, también he observado la falta de recursos con los que los docentes cuentan para la enseñanza hacia sus alumnos. Por lo que esto mismo abre la puerta a continuar sumando esfuerzos en el diseño de recursos educativos que faciliten al docente transmitir conocimientos basados en las necesidades de cada alumno desde una mirada universal, contemplando el diseño universal para el aprendizaje como una oportunidad para continuar descubriendo qué elementos son necesarios contemplar para que cada recurso educativo sea considerado un recurso realmente inclusivo y basado en lo que César Coll (2015) propone, la nueva ecología del aprendizaje, investigando que elementos psicopedagógicos deben de estar presentes en su elaboración para considerarse inclusivos y con acceso a la diversidad.

Sin más para finalizar el siguiente trabajo de investigación, me gustaría añadir unas líneas desde un lado personal y experiencial al realizar este mismo.

Considero que hasta ahora ha sido el reto más confrontante en mi vida profesional que sin duda me hizo crecer pues he aquí plasmado las habilidades aprendidas a través de los años de licenciatura. Investigar, seleccionar, redactar, observar, analizar y criticar son solo algunas de las habilidades puestas en práctica a lo largo del proyecto de investigación y que dentro de la profesión son habilidades importantes para tomar en cuenta en cualquier ámbito de intervención.

Este trabajo nació de años atrás, mi interés por temas como la discapacidad intelectual e inclusión educativa nacieron en 4to semestre en Construyendo Puentes UNAM, donde me formé como Compañera de Aprendizaje, este es un programa de inclusión educativa que me abrió las puertas hacia nuevas perspectivas y prácticas de educación, rompiendo paradigmas y mitos que en mí estaban presentes, por lo que sabía que al egresar tenía que ser gestora a través de mi profesión de aquellas poblaciones vulnerables en especial de aquellas en condición de discapacidad y es así como me convertí en docente de un colegio preescolar que a lo largo del ciclo escolar comencé a ver realidades diferentes a lo que Construyendo Puentes me había mostrado, por lo que un día me pregunté cómo los docentes de ese colegio entendían la discapacidad y la inclusión educativa, si bien yo cuando inicié en el campo concebía a la discapacidad y la inclusión desde otro panorama, así en este caso comprender a los docentes desde su voz propia me permitiría intervenir con mayor claridad a favor de un modelo social que beneficiara las prácticas docentes pero sobre todo el aprendizaje de aquellos en condición de discapacidad intelectual.

A lo largo de mi trayectoria en este mismo programa fui aprendiendo y dominando habilidades personales y profesionales que hoy en día me permitieron elaborar este trabajo.

La más importante a mi parecer fue haber puesto en práctica mi habilidad de compromiso social al iniciar un proyecto de investigación que daba pie a indagar, reflexionar y actuar sobre temas que hoy en día se hablan más pero que aún continúan siendo invisibles en contextos educativos, así mismo el compromiso con la población docente siempre estuvo presente a través de la orientación para aprender alguna técnica, para presentar sus propios resultados y para enfocar y guiar sus ideas de solución en propuestas asertivas.

Por ejemplo, otras de las habilidades empleadas fueron ante todo mantener un perfil ético ante la población estudiada pues a lo largo del proyecto de investigación se les informó cada paso a seguir, el resguardo de su privacidad, así como los objetivos de cada ejercicio a aplicar.

Emplear la habilidad de observación me permitió ir armando un rompecabezas minuciosamente sobre la vida en el centro escolar, observar situaciones cotidianas o bien fotografías fueron elementos de descripción importantes para analizar y que dieron pauta a rectificar sus pensamientos, emociones y prácticas

Además, la comunicación expresiva, así como la empatía permitió crear vínculos de confianza, de no jerarquía y de igualdad para que el docente se sintiera cómodo expresando sus relatos a pesar de que en ocasiones tenía que ser grabada la sesión. A través de la escucha activa pude clarificar el discurso docente profundizando en sus pensamientos y prácticas que expresaban o se escuchaba día a día.

Finalmente, la planificación significativa, la organización y el análisis fueron habilidades que me ayudaron a escribir este proyecto de investigación pues sin ellas este trabajo no hubiera sido posible.

Hoy confirmo la importancia del trabajo transdisciplinario, en equipo pues el resultado favorable de la investigación hubiera sido posible, aunque probablemente no hubiera sido diseñado bajo las necesidades de la población participante, en cambio gracias a que los docentes se involucraron y fueron ellos también investigadores de su propio contexto, la propuesta está enfocada en las necesidades, barreras enfrentadas que si bien en un futuro podrían decrementar.

Probablemente estas concepciones, emociones y prácticas encontradas seguirán presentes en cada docente, sin embargo, desde mi intervención he logrado que el docente se interese por el tema, sea consciente de la importancia de conocer y cambiar prácticas educativas y de enseñanza y que a partir de las soluciones dadas se dé cuenta de la importancia del trabajo en conjunto y sobre todo del valor hacia la diversidad.

Referencias

- Alba,P;Sánchez,P;Sánchez,J;Zubillaga,A.(2013).Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. (2). https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf
- Álvarez-Gayou,J.L.(2003).*Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*.México: Paidós.
- Arias,AM & Alvarado,SV.(2015).*Investigación Narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos*. Revista CES Psicología,2(8),171-181.
- Barraza,G. (25 de octubre,2022).*Retos de la Docencia ante el Plan de Estudios 2022 Ángel Díaz Barriga CTE 28oct22*. [Archivo de Youtube]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PIZAUgwf6dw>
- Bisquerra,R.(2009).*Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla: España
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional*. Recuperado de <https://www.rafaelbisquerra.com/>
- Blanco,R.(2005).*Los docentes en el desarrollo de escuelas inclusivas*. Revista PRELAC,1,174-177.
- Booth,T;Booth,W.(2003).*In the Frame: Photovoice and mothers with learning difficulties*.18(4),431-442. https://www.researchgate.net/publication/248912742_In_the_Frame_Photovoice_and_mothers_with_learning_difficulties
- Booth,T;Ainscow,M.(2015).*Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3era edición). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- CAPYS. (2020). *¿Quiénes somos?, ¿Quéhacemos?* <https://capysac.com/que-hacemos/>
- Carillo,E.(2018). *Discapacidad Intelectual, Evolución del discurso y su Incidencia en la Inclusión Social de la Persona con Discapacidad Intelectual* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional abierta y a Distancia Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades].<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/17459/60409392.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coll,C. [Elearcenter] (2015).*Ecologías del aprendizaje: experiencias de aprendiz*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rLtGYebPSJs>
- Consejo Nacional para prevenir la Discriminación. (29 octubre de 2013). *Estreno Kipatla, para tratarnos igual, esfuerzo conjunto por la Igualdad y una sociedad de derechos desde la niñez*. https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=registro_encontrado&tipo=2&id=4441
- Conapred México. (12 diciembre de 2012). NDAKU PARA YARO - Capítulo 11 de la serie infantil KIPATLA.[Video].Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tbTGa-JZXKo>

- Consejo Nacional para prevenir la Discriminación. (s.f). *Kipatla*.
http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=526&id_opcion=157&op=157&id_opcion=668&op=668
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2006). *Sapichueri uantakua: la palabra de los niños*. Recuperado de:
https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00062.pdf
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 133-155), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
<http://148.210.21.170/bitstream/handle/20.500.11961/8897/TP04%200%20Completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=137>
- Del cura, M. (2012). *Un patronato para los "anormales": primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936)*. *Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 2(64), 541-564. <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/532/534>
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos Pedagógicos basados en la narrativa*. Ciudad de México: S.M.
- Díaz Barriga, F., Barroso, R. y López, E. A. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz "Ayotzinapa: Lugar de tortugas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_006/13530
- Doval, I.; Martínez-Figueira, E. y Raposo, M. (2013). *La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz*, 3(11), 150-171.
- Echeita, G.; Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo(12)26-46.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo "voz y quebranto"*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(11), 100-118. <http://www.rinace.net/rice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G.; López, M.; Simón, C.; Urbina, C. (2013) *Educación Inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas, y vórtices de un proceso dilemático*. Verdugo, M y Shalock, R. (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*". Capítulo 14 Salamanca: Amaru
- Echeita, G. (2019). *El sueño de una noche de verano*. Barcelona, España.
- Fernández, M. & Johnson, D. (2015). *Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica*. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/626/441>
- Gamboa, M.J.; Jiménez, J.; Vázquez, S. (2019). *Actitudes Docentes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales*. CONISEN, 1-11.
- García, I.; Batista, A.; Mena, A. (2022). *Los proyectos de investigación-acción en la formación de las competencias investigativas de los estudiantes universitarios*. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(S1), 6-12. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/553/563>
- Gobierno de la Ciudad de México (27 de abril 2022). *PILARES*. <https://pilares.cdmx.gob.mx/ciberescuela#ofertaEducativa>
- Goodley, D. (2017). *Beginnings: conceptualising disability in a global world*. En Goodley (2ª Ed.), *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. (2ª ed., p.1-21). Sage.

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=2zYEDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=goodley+disability+studies&ots=zC65GUrYjp&sig=MMI4SBSHI4H4ozK7vIMPdNscEiU#v=onepage&q=goodley%20disability%20studies&f=false>

- Lacasta, J.J. (2014). *FEAPS, 50 años de unión por las personas con discapacidad intelectual y por sus familias*. Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 253 (46), 41-65. <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20154614165/15804>
- La Torre, A. (2005). La investigación acción. En A. L. Torre, *Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (págs. 23-38). Barcelona: Graó de IRIF, SL.
- López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López-Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza editorial
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa :una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Delgado, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*. Oxford: University Press
- Moliner, O. (2013). *Principios de la educación inclusiva, factores clave y aspectos normativos*. En Moliner, O. *Educación Inclusiva* 7-37) Universitat Jaume I. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Monreal, M.; Guitart, M. (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Contextos Educativos: 15(s.v), 81-84. <http://www2.udg.edu/Portals/92/ecis/conextoseducativos2012.pdf>
- Mireles, P. (2022). *Necesidades y Propuesta de acción hacia la inclusión educativa de un colectivo preescolar*. Navarretes, Z. (2022). *Inclusión en Educación*. (p.p 351-368). Plaza y Valdés Editores, S.A de C.V.
- Organización Mundial de la Salud. (4 de abril 2014). *Discapacidad. Proyecto de acción mundial de la OMS sobre discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad* [Discurso Principal]. 67º Asamblea Mundial de la Salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/170540/A67_16-sp.pdf
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2009). *El peso de la historia: la evolución de los modelos de la diversidad funcional*. En Palacios, A. & Romañach, J. (2009). *El modelo de la Diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. https://iniciativasyestudiossociales.org/wp-content/uploads/libros/modelo_diversidad.pdf
- Pallares, S.; Padilla, E. (2022). *Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual*. 48(2), 291-307. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Parrilla, A.; Raposo-Rivas, M.; Martínez-Figueira, E.; Doval, I. (2017). *Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz*. Educatio Siglo XXI, 35(3). 17-38. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/308881>

- Peña (2021) *Análisis de los conceptos de discapacidad y normalidad*
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1418/Art_GomezBernalV_Ladiscapacidadorganizada_2016.pdf?sequence=1
- Peña,PA; Calvo; AP, Gómez,E. *Modelos teóricos en discapacidad*. En: Calvo AP, Gómez ,E; Daza,J. *Modelos teóricos para fisioterapia*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; 2020. p. 149-177. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/145/185/2628?inline=1>
- Pérez,M.(2018).*Aulas Inclusivas.Experiencias Prácticas*.Ciudad de México;México.
- Pérez, M; Chhabra,G. (2019). *Modelos Teóricos de Discapacidad*. Revista Española de Discapacidad, 7(1),7-27
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>
- Plena Inclusión. (2020) *Infografía sobre los modelos de la discapacidad*. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/modelos-de-la-discapacidad/>
- Plena Inclusión. (enero de 2022). *Conversamos con Miguel Ángel Verdugo sobre la nueva definición de discapacidad intelectual*[Archivo de video].Youtube. [\(257\) Conversamos con Miguel Ángel Verdugo sobre la nueva definición de discapacidad intelectual - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=257ConversamosconMiguelAngelVerdugosobrelanuevadefiniciónde discapacidadintelectual)
- Plena Inclusión,(16 de noviembre de 2022).*¿Qué diferencia hay entre inclusión e integración?*<https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/que-diferencia-hay-entre-inclusion-e-integracion/>
- Portuondo,M.(2004). *Evolución del concepto social de discapacidad intelectual*.Scielo:Revista Cubana de Salud Pública.30(4).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662004000400006&script=sci_arttext&tlng=en
- Olmos,A;Romo,M; Arias,L.(2016). Reflexiones Docentes sobre la Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva., 10(1), 229-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505129>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.UNESCO.(1996).Conjunto de materiales para la formación de profesores: necesidades especiales en el aula.[Archivo PDF]. [Formacion de profesores.pdf](https://www.unesco.org/education/inclusion/formation-de-profesores.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (11-13 de septiembre 2019). *Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación -Todas y Todos los Estudiantes Cuentan* [Discurso principal]Conferencia de las Naciones Unidas, Cali, Colombia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-25d3af42-ce49-430f-9b5a-d56376f8d3b7
- Rania,N;Coopola,I;Pinna,L.(2022).*Social Inclusion and Exclusion Places: The Point of view of Young Adults*. The qualitative Research,27(3),792-815. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5335>
- Real Academia Española (s.f) *Discapacidad*. En diccionario de la lengua española Recuperado en 13 septiembre de 2022, de <https://dle.rae.es/discapacidad>
- Rivero,E.(2022). *Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de Investigación Acción Participativa con docentes*. Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto,5(2),87-104. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/335/3352276008/index.html>
- Romero,S;García,I.(2013).*Educación Especial en México.Desafíos de la educación inclusiva*.Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 2(7). 77-91.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. <https://www-digitaliapublishing-com.pbidi.unam.mx:2443/a/15155>
- Saad, E. (2011). *Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: Estudio de casos en un entorno universitario*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM

- Sackett,C; Dogan,J.(2019). *An Exploration of Black Teens' : Experiences of Their Own Racial Identity Through Photovoice: Implications for Counselors*,47(3),172-189. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12140>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación*. Contexto y principios de la inclusión, Editorial: Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Ciclo 2022-2023*. [Archivo PDF]. <C:\Users\carom\Downloads\Documento Informativo Plan y Programas de Estudio.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. [Archivo PDF]
- Sevilla,D;Martín,MJ;Jenaro,C.(2018). *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*.Inovación Educativa,78(18),116-141.<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Sosa,L.(2009).*Reflexiones sobre la discapacidad dialógica de la inclusión y exclusión de las prácticas*. Ágora para la EFy el Deporte, 9(s.v),57-82. <file:///C:/Users/carom/Downloads/Dialnet-ReflexionesSobreLaDiscapacidad-2900332.pdf>
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). *La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo*. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
- UNICEF, s.f). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad: Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben disfrutar sus derechos sin discriminación de ningún tipo*. <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Valencia, L. (2014). *Breve Historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. <https://rebellion.org/docs/192745.pdf>
- Verdugo,M; Schalock, R.(2010).*Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. Revista Española sobre discapacidad Intelectual,41(4),7-21. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Wang,C;_Burris,M.(1997).*Photovoice: Concept Methodology, and Use for Participatory Needs Assesment*.7(12),369-387.
- Wang,C; Morrel-Samuels,S;Hutchison,P; Bell,L; Pestronk,R.(2004). *Flint Photovoice: Community Building Among Youths, Adults, and Policymakers*.94(6),911-913.
- Wiater,A.(2022).*Metodología de investigación-acción en la didáctica de lenguas extranjeras: sus posibilidades y límites*.Lenguas Modernas (59),51-63. <https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>
- Wehmeyer,M; Buntinx,W; Yves Lachapelle, Ruth A. Luckasson, Robert L. Schalock y Miguel Ángel Verdugo, con Sharon Borthwick-Duffy, Valerie Bradley, Ellis M. Craig, David L. Coulter, Sharon C. Gómez, Alya Reeve, Karrie A. Shogren, Martha E. Snell, Scott Spreat, Marc J. Tassé, James R. Thompson y Mark H. Yeage.(2008).*El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano*. Siglo Cero: Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual.39(3)3-17. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_227.pdf

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada

Tipo de Instrumento: Entrevista semiestructurada

Esta guía fue la base para seguir la entrevista sin embargo a lo largo de la entrevista se fueron anexando preguntas según se creía conveniente realizarlas

Datos de identificación

- Nombre
- Sexo
- Edad
- Grado escolar y materia que enseña
- Años de experiencia
- ¿Has enseñado con anterioridad a algún niño o niñas en condición de discapacidad?

Instrucciones

A continuación, te haremos algunas preguntas recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos conocerte.

Si sientes incomodidad o no estás seguro (a) de tu respuesta, puedes decirlo en el momento que lo necesites.

Para tener un mejor control de la entrevista y poder tener la información a la mano, grabaremos el audio de esta sesión como lo habíamos platicado en el consentimiento. ¿Estás de acuerdo?

Comencemos.

Concepciones frente a la discapacidad intelectual

1. Para ti ¿Qué es la discapacidad intelectual?
2. ¿Cómo describirías a un niño en condición de discapacidad intelectual?
3. ¿Cómo considera que un niño en condición de discapacidad debe de ser tratado?
4. ¿Crees que la discapacidad intelectual es una enfermedad? ¿Por qué?

Concepciones frente a la inclusión educativa

5. ¿Crees que los niños en condición de discapacidad tienen derecho a una educación?
6. Si es así ¿Qué conocimientos deberían de aprender
7. ¿Qué piensas de que niños en condición de discapacidad estudien en un aula regular?
8. ¿Qué significa para ti la inclusión?

Emociones

9. ¿Qué emociones surgen ante la presencia en tu salón de clases de niños con discapacidad intelectual? Me podrías contar alguna experiencia en donde las hayas sentido.

Prácticas inclusivas

10. ¿Dentro de tu salón de clases cómo promueves la inclusión?
11. ¿Qué plan de trabajo o actividades realizas para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en condición de discapacidad?
12. Me podrías explicar la forma en que realizas tus planificaciones por favor.
13. ¿Has realizado adecuaciones hacia esta población? En caso de que sí ¿cómo lo has hecho?
14. ¿Qué recursos o herramientas utilizas para evaluar su aprendizaje?
15. Ahora bien, podrías contarme un día de trabajo en donde hayas tenido la presencia de un alumno en condición de discapacidad dentro de un aula regular desde que ingresa a tu salón, hasta que terminan las clases.
16. ¿En qué otros espacios promueves la inclusión?
17. ¿Qué haces para incluir a niños y niñas fuera del aula?

Barreras y logros para la enseñanza inclusiva

18. ¿Qué obstáculos has enfrentado en tu día a día para enseñar a tus alumnos con discapacidad?
19. ¿Qué apoyos te gustaría tener para decrementarlos?
20. ¿Cuál es tu mayor logro en la enseñanza de algún alumno en condición de discapacidad?

Finalmente, quisiéramos darte nuestros más sinceros agradecimientos por brindarnos de tu tiempo para ser partícipe de esta entrevista. Si existiese alguna duda o interés en relación con el tema, seguimos en contacto.

Anexo 2. Instrumento para la observación participante sobre procesos de inclusión del colegio.

La siguiente tabla se diseñó conforme a reactivos establecidos en la guía de inclusión educativa de Ainscow y Booth (2015) sin embargo en su aplicación se redujeron estos mismos ya que hubo reactivos que no se pudieron observar por cuestiones externas.

Dimensión	Reactivo	Sí	No	Se aproxima	Nota de campo
Culturas inclusivas	Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.				
	El equipo educativo coopera entre si				
	Los estudiantes se ayudan mutuamente				
	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente y trabajan bien juntos				
	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran				
	Los adultos y estudiantes son receptivos a diversas condiciones de vida				
	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.				
	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar				
	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos				
	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos				
El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra					

	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos				
	Las expectativas son altas para todos los estudiantes				
	Los estudiantes son valorados por igual				
	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación				
Dimensión		Sí	No	Se aproxima	Notas de campo
Políticas Inclusivas	El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.				
	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.				
	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.				
	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.				
	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes				

	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.				
	Los salones de clases y patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.				
Dimensión		Sí	No	Se aproxima	Notas de campo
Prácticas Inclusivas	Los estudiantes adquieren conocimiento sobre ciencias naturales, geografía, sociedad, tecnologías.				
	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música				
	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.				
	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes				
	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes				
	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.				
	Los estudiantes aprenden unos de los otros				

	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.				
	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.				
	La disciplina se basa en el respeto mutuo.				
	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.				
	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante				

Anexo 3: Carta descriptiva para la elaboración de la fotovoz

Sesión	Objetivo	Procedimiento	Materiales
1. Sesión introductoria (presencial)	Presentar a los participantes el objetivo del proyecto de investigación	<p>Se les presentará en una presentación de Power Point en donde se les explicará:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.El objetivo de la investigación 2. Firma de consentimiento informado 3.El proyecto a realizar a través de la explicación y ejemplificación. Es decir, primeramente, se dará una breve plática acerca de lo que es la fotovoz y sus características, así como consideraciones éticas y posteriormente únicamente se presentará un ejemplo de alguna de ellas. 4.Posteriormente se iniciará con la práctica de la técnica de fotovoz en donde únicamente se practicará en esta primera sesión la toma de fotografías libre es decir se enseñarán procedimientos básicos del uso de la cámara fotográfica del dispositivo móvil, así como alguna técnica de fotografía a través de la presentación de un video 	<p>Equipo de cómputo y proyector</p> <p>Un dispositivo móvil (celular o Tablet)</p> <p>Video: 5 trucos de fotografía con el móvil.</p> <p>Fotovoz: Experiencias y conocimientos de infantes sobre la Pandemia y el uso adecuado de EPP: https://exppandemiainfantes.wixsite.com/wbsite/agradecimientos</p>
2. “Arrancando motores” (asíncrona)	Que la sesión sirva como práctica al docente para la elaboración de la fotovoz	<p>A partir de una serie de preguntas los profesores tendrán que tomar sus fotografías y realizar una pequeña narrativa acerca del significado y reflexión que se hizo. Esto con la finalidad de practicar lo aprendido anteriormente, pero con la narrativa incluida.</p> <p>Se propone que esta breve fotovoz de ejemplo se base en algún tema significativo para ellos, como, por ejemplo: Mi labor docente.</p>	Dispositivo móvil, equipos de cómputo, proyector.

Sesión	Objetivo	Procedimiento	Materiales
		<p>La propuesta de preguntas para la práctica de la técnica es:</p> <p>¿Qué es lo que más me gusta de mi profesión?</p> <p>¿Por qué elegí ser docente?</p>	
3. Empecemos (asincrónica)	Recolectar información cualitativa acerca del tema de investigación	<p>Una vez aprendida la técnica se iniciará la creación de la fotovoz real. Se les proporcionará a los docentes preguntas base para desarrollar su narrativa y fotografías de forma que reflexione acerca de las preguntas establecidas. Estas las plasmará en una presentación de Power Point.</p> <p>Debido a la falta de oportunidad y poca concordancia en horarios se propone que esta sesión sea de forma asíncrona, dando un tiempo de 15 días para la elaboración y entrega de esta misma.</p>	<p>Guía de preguntas</p> <p>Guía de preguntas de reflexión SHOWeD</p>
4. Elaboración de fotovoz	Recolectar las narrativas y fotografías.	<p>Una vez obtenidas todas las narrativas y fotografías del docente, el investigador se dedicará a recolectar las narrativas y fotografías de cada docente.</p> <p>Esta fotovoz se plasmará a través de una genially en la cual la autora de la investigación recopilará los productos finales de cada docente, conjuntado las fotografías, las narrativas, así como las entrevistas y conclusiones individuales a las que llegaron los docentes.</p>	Equipo de cómputo.
5. Sesión de reflexión, entrevista focal (presencial)	<p>Presentar la fotovoz que ellos elaboraron</p> <p>Reflexionar acerca de los resultados que los lleve a una propuesta de cambio.</p>	<p>Una vez recolectadas las experiencias de los docentes se les presentará el trabajo final del cual fueron partícipes. En esta sesión se abordarán temas como: Cambios de fotovoz, es decir si realmente están satisfechos o si les gustaría realizar alguna modificación del trabajo</p>	<p>Fotovoces</p> <p>Equipo de cómputo, proyector, internet,</p> <p>Preguntas semiestructuradas</p>

Sesión	Objetivo	Procedimiento	Materiales
		También se dará paso a una sesión reflexiva en donde cada docente presentará su fotovoz y una vez que todos pasen se discutan y reflexione sobre los resultados entre los profesores para crear en conjunto la propuesta de intervención.	

Anexo 4. Guía de preguntas para la elaboración de la fotovoz



La siguiente guía se le otorgó al docente para que guiara sus narrativas y toma de fotografías bajo estas preguntas.

Querido docente: Antes de dar paso a las instrucciones para la elaboración de la fotovoz, quisiera agradecer tu interés y tiempo por el proyecto de investigación.



A continuación, se presenta una guía de preguntas que deberás seguir en orden, contestarlas a través de una narrativa y de acuerdo con tu narrativa realizada, quisiera que tomaras fotografías que mejor creas que representen tu narrativa.

1. Para ti, ¿quién es un niño o niña con discapacidad intelectual? ¿Qué barreras crees que enfrentan en su salón de clases?
2. ¿Qué piensas y sientes cuando tienes algún alumno en condición de discapacidad intelectual?
3. ¿Qué dificultades presentas en tu día a día en el proceso de enseñanza a tus alumnos con discapacidad y cómo las afrontas?

Anexo 5. Consentimiento informado para el docente.

Carta de consentimiento informado

Consentimiento informado para el docente.

A la atención del docente:

El siguiente consentimiento informado tiene como objetivo resguardar ante todo su seguridad como persona participante del proyecto de investigación, informándoles aspectos importantes a tomar en cuenta.

El siguiente proyecto de fotovoz es un proyecto sin fines de lucro, sino más bien con fines investigativos dirigido a la orientación docente.

Las sesiones diseñadas se impartirán presencialmente en las instalaciones del colegio Centro Educativo Coneet donde se le explicará a detalle cada paso a seguir, así como se clarificarán todas las dudas existentes en cualquier proceso del proyecto.

Las entrevistas individuales, así como grupales serán grabadas únicamente para fines educativos y de análisis por lo que será confidencial.

Toda información proporcionada y obtenida (fotografías, narrativas, audios) será utilizada únicamente con fines académicos y tendrá un carácter estrictamente confidencial de acuerdo a los artículos 118-126 del Código ético de conducta del psicólogo. La participación en el proyecto de entrevistas y fotovoz es totalmente voluntaria, por lo que si usted no quiere continuar con el proyecto tienen derecho de dar por terminado en el momento que deseen, sin represalia alguna.

Como investigadora responsable del proyecto me comprometo dar a conocer el producto de la fotovoz, y propuesta de intervención una vez finalizado el proyecto.

Para cualquier pregunta o comentario con respecto a esta evaluación, favor de enviarlas al siguiente correo electrónico: cmorales.nadales@gmail.com

Yo _____ he leído en su totalidad el procedimiento descrito arriba, así como he recibido toda la información necesaria, de forma confidencial, clara, comprensible y satisfactoria sobre la naturaleza y propósito de los objetivos, procedimientos, temporalidad que se seguirán a lo largo del proceso del proyecto. Por lo que AUTORIZO, COMPROMETO y OTORGO mi expreso CONSENTIMIENTO para ser partícipe del proyecto a iniciar. Sí() NO ()

A T E N T A M E N T E

Psic. Carolina Morales Nadales