



- Educando para educar
 - Año 20
 - Núm. 37
 - ISSN 2863-1953
 - Marzo-agosto 2019
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

PRÁCTICAS DOCENTES A FAVOR DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TEACHING PRACTICES FAVORING ATTENTION TO DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION



Fecha de recepción: 31 de enero de 2019.

Dictamen 1: 9 de abril de 2019.

Dictamen 2: 13 de abril de 2019.

Élida Godina Belmares¹

Ma. de Lourdes García Zárate²

Juana María Jaramillo González³

Investigaciones

RESUMEN

El objetivo de la investigación que da origen a este artículo fue comprender las concepciones que subyacen en los formadores de docentes acerca de la atención a la diversidad en sus prácticas docentes en un programa de maestría. Los referentes teóricos en los que se contextualiza la educación inclusiva van desde las políticas educativas en el marco internacional hasta los referentes de Ainscow y Booth (2011) y Echeita (2014). Esta investigación cualitativa con enfoque interpretativo consistió en una entrevista semiestructurada aplicada a los formadores de docentes y sus estudiantes. La información obtenida de esta entrevista se analizó a través de unidades hermenéuticas. Los resultados muestran que los formadores de docentes no identifican los conceptos de atención a la diversidad desde la literatura, sin embargo, sus estudiantes señalan que estos dan lugar a procesos de atención a la diversidad en su práctica docente por un trato amable y la organización de la clase centrada en las necesidades de los alumnos.

Palabras clave: práctica docente, atención a la diversidad, educación superior.

ABSTRACT

The objective of the research that gives rise to this article was: to understand the conceptions that underlie teacher educators, concerning attention to diversity, in their teaching practices in a master degree program. The theoretical referents in which inclusive education is contextualized range from educational policies in the international framework to the works of Ainscow and Booth (2011) and Echeita (2014). The qualitative research built with an interpretative approach consisted of a semi-structured interview applied to teacher educators and their students. The obtained information was analyzed through hermeneutical units. The results show that teacher educators do not identify the concepts of attention to diversity from the literature, however, their students point out that they give rise to processes of attention to diversity in their teaching practice by means of promoting a kind treatment and organizing the class by focusing on the student's needs.

Keywords: teaching practice, diversity attention, higher education.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. División de Estudios de Posgrado. egodina@beceneslp.edu.mx

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. División de Estudios de Posgrado. mgarcia@beceneslp.edu.mx

³ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. División de Estudios de Posgrado. jjaramillo@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de una década, la investigación de la inclusión educativa ha permitido que la atención a la diversidad se haya vuelto un tema importante en las agendas de múltiples organismos y países, entre ellos México. Las políticas educativas y las declaraciones de organismos internacionales han sido una especie de referencia en las reformas educativas (Huguet, 2006; Muntaner, 2011; Echeita, 2014), pues ahora hablar de inclusión educativa implica necesariamente observar la diversidad.

Existen diversas conceptualizaciones de inclusión educativa en distintas latitudes del mundo (García, et al., 2009), entre las cuales podríamos encontrar elementos que nos lleven a observar la diversidad presente en todo espacio. Entre estos elementos aparecen algunas constantes que vale la pena retomar. A la denominada educación inclusiva o inclusión educativa (UNESCO, 2017) le subyacen términos que anclan concepciones de acción en una educación que antaño se encomendó a la educación especial, cuya esencia y sentido de actuación se sustentaron en la orientación clínica, en el déficit, en la educación individual, en los problemas de aprendizaje, en las altas capacidades y en la atención individualizada para aquellos trastornos derivados de condiciones hereditarias o del desarrollo del sujeto. Estas concepciones se han visto cuestionadas desde hace tres décadas por la sociología y por investigadores interesados en el tema.

Los conceptos teóricos referidos a la educación inclusiva y a la diversidad constituyen las nociones que sustentan el planteamiento de la investigación que aquí nos ocupa, pues para observar cómo

se atiende la diversidad en el nivel superior de educación es necesario conceptualizarla. En esta búsqueda se encontró que para Barton (1998), sociólogo contemporáneo, la educación inclusiva es un derecho que encauza las concepciones de atención de las diferencias, sus afirmaciones explicitan que la sociedad discapacita a la persona, y que, por lo tanto, a esta le corresponde devolver la condición de persona diversa. En este orden de ideas emergen posicionamientos acerca del derecho a la educación para todos como una prioridad de los sistemas educativos.

En esta línea, en la que se asume la educación como derecho, se han difundido planteamientos teóricos que han reclamado una suerte de trato equitativo en los sistemas escolares, independiente de las capacidades del estudiante, de tal manera que resulta cada vez más cotidiano entender que, cuando se aborda el tema de la diversidad, se trata de un "término amplio en el que tienen cabida procesos educativos atentos a la diversidad de necesidades y demandas derivadas de las características tales como la cultura, el género, la clase social, las creencias religiosas, la capacidad intelectual, etc." (Moriña, 2004, p. 49).

Al respecto, Booth y Ainscow (2000), también impulsores de mayor equidad y participación ante las diferencias, plantean que el foco de atención de la educación inclusiva está en la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado y logren el pleno

aprendizaje y participación de todos los integrantes de la comunidad escolar. Por esta razón, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) afirma que la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos.

Desde la sociología se han desarrollado planteamientos teóricos que dejan ver con claridad la necesidad de atender la diversidad en el alumnado; por ejemplo, la atención a la diversidad tiene que ver con la colaboración como estrategia inclusiva (Parrilla, 2002). La diversidad en el ámbito educativo se relaciona con la posibilidad de atender a todos porque es su derecho (Blanco, 2006). La educación inclusiva implica atender la diversidad del alumnado en las escuelas ordinarias (Ainscow y Booth, 2011). La educación inclusiva es una herramienta para construir democracia en la atención de la diversidad (Slee, 2012). La inclusión educativa significa atender a los alumnos de acuerdo con sus necesidades y potencialidades en los espacios donde todos aprenden (Echeita, 2014).

Como se puede observar, el concepto de inclusión educativa implica, entre sus términos comunes, la atención a la diversidad en el campo educativo, lo cual ha implicado una resignificación de la educación inclusiva de los propios actores que viven en condición de vulnerado o se encuentran en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, aún está en proceso que esta resignificación la vivan todos los actores escolares, principalmente los profesores. La atención a la diversidad pone el acento en la reconstrucción del significado de la discapacidad como una condición no inherente a la persona y en las condiciones sociales que generan segregación y discriminación por la diferencia.

DESARROLLO

Uno de los lugares en donde se concretan las políticas educativas es la escuela, en específico en el aula, por lo que la actualización docente es un elemento clave para la educación inclusiva. Se ha manifestado en algunos estudios que en los espacios escolares prevalecen prácticas alejadas de los principios de atención a la diversidad básicos como el respeto, la tolerancia, la convivencia y la empatía. En las prácticas se hace evidente que los docentes en las escuelas primarias segregan al alumnado por sus diferencias, y no existe una actuación consistente entre los planteamientos de una intervención inclusiva u orientada a la atención de la diversidad (García, 2009; Jacobo 2012; Guajardo, 2009).

Algunos estudios han hecho notar que las metas derivadas de organismos internacionales se acotan a buenas intenciones, porque los Estados no otorgan los recursos necesarios para su instrumentación (Artiles et al., 2015). En México, los estudios acerca de los procesos de inclusión educativa han explicitado la relevancia de la actualización de docentes, de los ajustes en las reformas educativas, y han mostrado esfuerzos aislados de organizaciones de la sociedad civil por dignificar y escuchar la voz de las personas vulneradas. Ante esto, resulta necesario observar los espacios en los que se actualizan los profesores de educación básica para conocer cómo estos son formados para atender la diversidad presente en su aula, y así cumplir con la educación inclusiva que se demanda desde las políticas educativas.

La observación de la diversidad educativa en las aulas de un programa de maestría en donde se profesionalizan los profesores de educación básica y de sus implicaciones en la formación de sus estudiantes resulta de particular interés porque se pone en el debate el argumento ya descrito en los párrafos anteriores y la comprensión de que todo ser humano es diverso. Por lo tanto, sus necesidades y demandas procedentes de características como cultura, género, clase social, creencias religiosas, capacidad intelectual, entre otras, requieren atención, apoyos, organización de la actividad de enseñanza y aprendizaje que contemplen la generalidad de participantes (Moriña, 2004), sin importar que se trate de un espacio escolar de educación básica o de posgrado. En esta investigación, el programa de maestría en el cual se realizó el estudio atiende docentes de educación preescolar y primaria. Así, el hecho de que estos docentes reflexionaran o vivieran la atención a la diversidad suponía la posibilidad de que visualizaran una educación inclusiva en sus aulas.

Aquí resulta importante señalar que este estudio se centró en la indagación de la atención a la diversidad desde la perspectiva de los formadores de docentes de un programa de maestría, lo que nos permitió formular algunos cuestionamientos iniciales, por ejemplo, ¿qué saben los formadores de docentes respecto de la atención a la diversidad?, ¿qué acciones se desarrollan en el aula en favor de estudiantes de maestría que presentan altas o bajas capacidades, diferencias socioeconómicas, diferencias culturales, étnicas o de otra índole?, ¿cuál es la relevancia de formar al alumnado de una maestría en educación primaria con orientación profesionalizante en la atención a la diversidad?

En la intención de indagar desde estos planteamientos, se consideró el fin de conocer cómo desarrollan la práctica docente los profesores de un programa de maestría en educación primaria en lo tocante a la atención a la diversidad, desde su mirada y la de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

Este trabajo optó por una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo. Desde esta orientación fue posible ponderar en qué grado los estudiantes del programa de maestría se sentían atendidos académicamente durante el desarrollo de sus clases, además de observar algunas cualidades en los formadores de docentes que permitieron reconstruir la realidad de lo que se vive en el interior de las aulas de la maestría desde la voz de sus estudiantes.

Se empleó la técnica denominada observación participante, debido a que las responsables del presente proyecto forman parte de la planta docente del programa de maestría en que se hizo el estudio. Ante este hecho, tal observación fue una tarea sustantiva porque posibilitó el conocimiento de la dinámica y la gestión de las aulas de la maestría (Taylor y Bogdan, 2008; Martínez, 2011). También se diseñó una entrevista semiestructurada, con cinco preguntas abiertas referidas a la atención a la diversidad durante el desarrollo de las clases. Esta se aplicó a los formadores de docentes que cursaban los semestres II y IV, y a sus estudiantes se les aplicó una encuesta que aborda los mismos tópicos.

La indagatoria se realizó en un periodo de seis meses en un programa de maestría con enfoque profesionalizante, lo cual implica una formación sustentada en la acción práctica de la profesión y el argumento teórico permanente que dé sentido a lo que ocurre en el campo profesional. Para el análisis de datos, se privilegió la confidencialidad de la información. Asimismo, se tuvo especial cuidado con las agendas de los nueve formadores de docentes entrevistados y de los 56 estudiantes encuestados.

Se crearon dos unidades hermenéuticas para el análisis de la información; la primera de ellas, con la información obtenida de las entrevistas aplicadas a los formadores de docentes; la segunda, con la información extraída de las encuestas a los estudiantes. En cada una de estas unidades hermenéuticas fue posible encontrar frecuencias cualitativas que, en su conjunto, dieron lugar a resultados de mutua constatación, pues lo que afirmaron los formadores de docentes se pudo comprobar desde lo señalado por los estudiantes, y viceversa.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se organizaron en función de las dos preguntas iniciales, que implican el conocimiento de lo que saben los formadores de docentes sobre la atención a la diversidad y las acciones que desarrollan en sus aulas a favor de los estudiantes de maestría que presentan altas o bajas capacidades, diferencias socioeconómicas, diferencias culturales, étnicas o de otra índole. En las conclusiones abordaremos la última pregunta en que se plantea la relevancia de formar al alumnado de una maestría en educación primaria con orientación profesionalizante en la atención a la diversidad.

Saberes de los formadores de docentes sobre la atención a la diversidad

En este trabajo de investigación fue revelador encontrar que tanto las prácticas de los formadores de docentes como las de los estudiantes de la maestría manifiestan un difuso saber conceptual de la atención a la diversidad. El hallazgo nos llevó a preguntarnos cuál es la relevancia del saber conceptual acerca de la atención a las diferencias en el aula. Es necesario señalar que los formadores de docentes participantes en esta investigación, que son parte de la planta del posgrado, en su mayoría han sido profesores de formación inicial, al igual que los estudiantes de dicha maestría. De estos últimos, algunos recientemente incursionaron a la docencia; por lo tanto, es posible pensar que los profesores que participan en el posgrado poseen competencias profesionales acerca del campo pedagógico, saben quiénes son los destinatarios de su acción educativa, identifican que a su vez ellos, como formadores de docentes, inciden en el actuar de quienes formarán al alumnado de educación básica.

La ausencia de conceptos de la atención a la diversidad de parte de los formadores de docentes no incide aparentemente en su desempeño profesional. Tal vez esto se deba a que el mapa curricular de este programa tiene anclajes en el desarrollo del sujeto y de las competencias para la enseñanza, que los formadores de docentes han supuesto como parte de la orientación profesionalizante del programa.

Con relación a los estudiantes, parece que están alertas, movilizandoy desarrollando competencias para atender la diversidad en su aula de educación básica.

Sé que existen conceptos de la diversidad, pero no los reconozco textualmente.

El derecho que tienen los alumnos, los estudiantes, por igual no importando sus características.

Entendiendo por diversidad que nadie es igual, todos somos diferentes y cada uno somos diferentes (entrevista, estudiantes del posgrado).

Entre el estudiantado se advierte que las prácticas vividas en las aulas de la maestría, y en particular las estrategias de enseñanzas derivadas de estas, en los diferentes espacios curriculares, les permiten autocuestionar su intervención docente. En las experiencias formativas de la maestría, los estudiantes tienen espacios intencionados para la conformación de esquemas conceptuales, prácticos y actitudinales acerca del desarrollo del niño. De igual modo, en los contextos referidos a las competencias pedagógicas se configuran ambientes de aprendizaje en un clima afectivo idóneo para la comunicación. Las interacciones entre iguales son un puente sustantivo para la construcción de experiencias, entre otras acciones que identifican y les sirven de referente para reorientar lo que sí hacen en la atención a las diferencias.

Este hallazgo permite la recuperación de los planteamientos de Huguet (2006) y Moriña (2004) acerca de la importancia de construir redes de relaciones de influencia mutua con el fin de favorecer cambios en la cultura. Sin duda, las aulas de educación básica guardan particularidades únicas del contexto, del profesorado, de los directivos y de los docentes de la institución, por lo cual inferimos que, en las escuelas de educación básica, la tarea de transitar a la acción supone retos y momentos de complejidad, que se han de documentar con el acompañamiento necesario para el docente del aula, con el objeto de dar cuenta de una acción sustantiva: la diferencias como punto de riqueza del ser humano.

Acciones para atender la diversidad desde la práctica docente

La indagación de la praxis educativa de los formadores de docentes se entreteje analíticamente con la forma de incidir educativamente desde la perspectiva inclusiva. En ese sentido, los apoyos, las ayudas y las actuaciones por parte de los formadores de docentes se sustentan desde la dimensión personal, social, didáctica y valoral (Fierro, Fortuol y Rosas, 2011). Así, este análisis teórico-metodológico da cuenta de la manera en que se priorizan diferentes formas de actuación en la atención a la diversidad.

Los formadores de docentes aluden a la búsqueda de estrategias y metodologías (apoyos y ayudas) para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes. La inclinación del profesor hacia una “dimensión social” de la propia práctica inclusiva se explicita en la atención que refieren en frases como:

[...] parto primero de un diagnóstico, para conocerlos.
Comprendo que todos ellos provienen de diferentes lugares, edades, filosofías y, de alguna manera, conozco a mi grupo, por lo que tienes que hacer explícitos los elementos que los diferencian.
[...] esta racionalización del proceso educativo identifica objetivos que apoyan al formador de docentes a actuar durante su intervención de una forma organizada y coherente a las necesidades de los maestrantes, por lo que la prioridad en este tipo de observaciones se ven relacionados con una meta en la enseñanza (entrevista, estudiantes del posgrado).

Otra dimensión de la praxis de los formadores de docentes es la “dimensión valoral”. Las diferentes actuaciones registradas dan cuenta de la creación de un clima de confianza para la participación educativa en el aula: “se nos ofrecen espacios o en la misma aula en los que se busca que cada uno de nosotros sea parte del objetivo de acuerdo con nuestras posibilidades” (entrevista, estudiante del posgrado). Esta dimensión valoral, que transforma la práctica educativa del maestrante, está conformada por un conjunto de acciones profesionales y formativas, que transmiten a sus estudiantes mediante el actuar propio. Sin embargo, la forma de llevar a cabo la práctica desde esta dimensión corresponde a la perspectiva de cada uno de los y las maestrantes.

En cuanto a la “dimensión personal”, el formador de docentes identifica las diferencias y las respeta. Los maestrantes observan en sus docentes un compromiso relacionado con el desarrollo humano integral: “primero buscan darte la bienvenida, crear un clima socioafectivo, que el estudiante se sienta bien, pero sobre todo que comprenda lo que tiene que hacer” (entrevista, estudiante del posgrado). El desconocimiento teórico y conceptual acerca

de cómo atender la diversidad es subsanado por esta dimensión personal, y el compromiso profesional se conjuga con el compromiso personal en el maestrante. Así, la consideración del fin último de la educación en los docentes toma forma en el compromiso asumido de ser agentes responsables de educar y guiar a las personas (sus estudiantes), y en la aceptación de que esa formación está relacionada con el desarrollo humano e integral. Reconocer la importancia de representarlo dentro del aula es imperante para este tipo de profesores y profesoras.

En el siguiente subapartado se abordará la dimensión referida a la “didáctica”, que versa sobre la forma de planear las clases, la diversidad de materiales empleados, la diversidad de actividades en función de las características académicas de los alumnos y alumnas: los métodos de trabajo, los estilos de aprendizaje, la forma de evaluar, la situación sociocultural, las circunstancias físicas, el desarrollo socioafectivo, etcétera.

La planificación a favor de la diversidad

Los formadores de docentes reconocen que en la planeación para la intervención en el aula de maestría no se explicita ningún principio o elemento que pondere la atención a la diversidad. Sin embargo, reconocen que esta se favorece mediante el trabajo colaborativo, la agrupación flexible y la atención personalizada. Los formadores de docentes parten de un diagnóstico de grupo para conocer a los alumnos, como lo refirieron algunos de ellos durante la entrevista: “Primero hice un diagnóstico del grupo”, “Los alumnos se dan cuenta de que el maestro es accesible”, “En la planeación no está enunciada, pero en la práctica sí lo hago”. Además, los estudiantes de la maestría refirieron que se sienten atendidos con criterios de respeto a la diversidad durante las sesiones de trabajo: “No sé decir cómo, pero pienso que es en su forma”, “Observo una amplia gama para apoyar”, “Rescatan las diferencias de cada uno de los estudiantes” (entrevista, estudiantes de posgrado).

Por lo anterior, aseveramos que la planeación para los formadores de docentes parte de los intereses de los estudiantes, posibilita el intercambio de experiencias, involucra procesos de reflexión, pone en contacto al estudiante con su entorno; en síntesis, el papel del estudiante es activo. Sin embargo, es recomendable explicitar, desde el diseño de la planeación, algunos elementos clave para la atención a la diversidad con la finalidad de vincular la atención a la diversidad con la práctica docente.

Creación de ambientes de aprendizaje para atender las diferencias

Del análisis de los datos se desprende que el ambiente para el aprendizaje que se crea en las aulas en donde se imparten las clases del programa de maestría es un elemento que favorece la atención de todos los estudiantes. Como principio pedagógico, este se entiende como el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje”. Desde esta perspectiva, se afirma que “el ambiente de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (SEP, 2011, p. 32), con el fin de incluir a todos los estudiantes y garantizar ambientes en los que ningún alumno se quede atrás, sin oportunidades de aprendizaje. El ambiente de aprendizaje asume la diversidad de formas y necesidades de aprendizaje como una característica inherente al trabajo en el aula.

Los profesores y estudiantes del programa de maestría reconocen que existe un ambiente de aprendizaje que se basa en la colaboración y el respeto, no como un elemento intencionado en la planeación del docente, pero refieren que la actitud del formador de docentes produce un ambiente grato. Desde la mirada del estudiante de maestría, esto último se argumenta con fundamento en los siguientes comentarios obtenidos de las entrevistas: “Brinda retroalimentación al alumno en desventaja”, “Aclarando las dudas que se generan”, “No recibo un señalamiento o trato injusto”, “Identifica a quién le cuesta más trabajo”. Los formadores de docentes de la maestría son tolerantes, propician el trabajo en equipo y la colaboración, son atentos y escuchan a los alumnos, además “brindan otros espacios para la atención”, “identifican a quién le cuesta más acceder a los contenidos”, “tratan de propiciar prácticas innovadoras” (entrevista, estudiantes de la maestría).

El ambiente o clima de trabajo que el formador de docentes genera en las aulas es una de las características de la atención a la diversidad; esto lo confirman los estudiantes y los profesores. Sin embargo, consideramos necesario reconocer que los ambientes físico, afectivo y social tienen una influencia en el desempeño individual y grupal.

La competencia pedagógica, característica de los profesores que atienden a la diversidad

Con base en los resultados de la investigación, afirmamos que los formadores de docentes del programa de maestría desarrollan una intervención educativa con esfuerzos claros para consolidar competencias pedagógicas a favor de todo el alumnado. Ese hallazgo es de gran valor porque las competencias pedagógicas se concretan en acciones como la planeación contextualizada, la elección cuidadosa del material didáctico, los sistemas de evaluación que favorecen la autonomía académica de los estudiantes, las metodologías de la enseñanza experimentadas, el desarrollo de actividades colaborativas como las denominadas sesiones compartidas y la entrega de informes de los logros de cada materia. Estas acciones hacen posible la actualización permanente en cuanto a los principios básicos de respeto, tolerancia, trabajo en colaboración, y, sobre todo, posibilitan la atención a todo el alumnado.

Este hallazgo evidencia que la atención a la diversidad en el espacio de la maestría forma parte de las prácticas del profesorado, por las diversas acciones realizadas en la práctica docente. En las aulas de esta maestría, lo normal es la atención respetuosa de todos, así como el trabajo colaborativo en casi todos los espacios curriculares. Estas prácticas no obedecen a una atención a la diversidad como tal, sino a que el propio perfil de egreso así lo demanda. Por lo tanto, la maestría tiene rasgos de inclusión, va contra la segregación y la discriminación, lo cual facilita el apuntalamiento de la atención a las diferencias como rasgo del grupo de aprendizaje en el que se participa.

CONCLUSIONES

Con fundamento en los resultados de la investigación motivo de este artículo, se afirma que la práctica de los formadores de docentes que participan en el programa de la maestría se caracteriza por centrar esfuerzos en la competencia pedagógica a favor de todo el alumnado, a través de una organización que se concreta en la planeación didáctica, como lo expresaron tanto los formadores de docentes como los estudiantes del programa.

La planeación didáctica del formador de docentes no explícita, en término alguno, la atención a la diversidad; sin embargo, los principios bajo los cuales organiza el trabajo en el aula forman parte de los postulados de la educación inclusiva, tales como la colaboración entre iguales, la coherencia entre los propósitos del curso y sus productos de evaluación, las metodologías de enseñanza, la diversidad de materiales didácticos, la creación de ambientes cordiales y de respeto.

Se considera relevante la atención a la diversidad en la formación del alumnado en la maestría en educación primaria con orientación profesionalizante, puesto que si durante la actualización tiene la oportunidad de vivir procesos inclusivos al formar una comunidad con sus compañeros para alcanzar objetivos de manera conjunta, esta le dará la certeza de que, con un plan de trabajo que implique las competencias pedagógicas, podrá ofrecer una educación inclusiva a sus alumnos; además, como profesional de la educación, tendrá la oportunidad de sistematizar su trabajo y profesionalizarse.

Cabe señalar que para implementar la educación inclusiva y cumplir con la política que enmarca al sistema educativo es necesario organizar el aula como una comunidad de aprendizaje en donde todos colaboren para alcanzar un fin. Esto conlleva planteamientos en los planes y programas de estudio, en la organización escolar y en la participación activa de todos los agentes escolares, pues se trata de crear posibilidades de desarrollo humano para todos a través de una responsabilidad clara y alcanzable.

En cuanto a la inclusión educativa, al profesor frente a grupo se le puede considerar el centro de la acción pedagógica, porque él observa las características de cada alumno y a partir de ello organiza el trabajo en el aula, considerando los recursos escolares y el contexto en el que se desarrolla la intervención. Si todos los docentes valoramos esta oportunidad, daremos el primer paso hacia la atención a la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., y Booth, T. A. (2011). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5): 295-308.
- Artiles, A.; Caballeros, M.; Canto, H.; Charlie, E.; Engelbrecht, P.; Hummel, M.; Menéndez, M.; Moyo Chikumbustso, A.; Perdomo, C.; Rothe, A.; Sontay, G., y Werning, R. (2015). *Investigación para la educación inclusiva en cooperación internacional. Informe final*. Hanover, Alemania: Rifie, proyecto implementado por GOPA Worldwide Consultants, Leibniz Universität.
- Barton, L. (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata (Colección Educación Crítica).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Inglaterra, Reino Unido: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Echeita, G.; Muñoz, Y.; Sandoval Mena, M., y Simón Rueda, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2): 25-48. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668210/reflexionando_echeita_RLEI_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fierro, C.; Fortuol, B., y Rosas, L. (2011). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. Distrito Federal, México: Paidós.
- García, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, The World Bank.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3): 14-25. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion_y_la_inclusion.pdf
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona, España: Graó.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas*. Efectos de la discriminación o lazo social. Buenos Aires, Argentina: Noveduc, Graó.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos, métodos etnográficos*. Distrito Federal, México: Editorial Trillas.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Muntaner, J. (2011). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Bogotá, Colombia: Eduforma, Ediciones U.
- Parrilla L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(enero-abril): 11-30. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=10520_19

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Plan y programa de estudios. Educación primaria*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>