

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



KARLA ANGÉLICA SERRANO LERMA
VERÓNICA C. ONTIVEROS HERNÁNDEZ

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Karla Angélica Serrano Lerma

Verónica C. Ontiveros Hernández

Primera edición: febrero de 2023

Editado en: México

ISBN: 978-607-8730-66-7

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Imagen de portada: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/case-study-concept-chart-keywords-icons-1328755208>

**Obra dictaminada para su publicación por: Dr. Arturo Barraza Macías y
Mtro. Jorge Manuel López Alvarado**

Corrector de estilo: Paula Elvira Cecañas Torrero

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente
por ningún otro medio sin autorización por escrito de los editores**

Contenido

Introducción.....	6
Capítulo I: Planteamiento del problema	9
La exclusión en las aulas.....	9
Antecedentes de Investigación	12
Preguntas de Investigación.....	30
Objetivos.....	31
Justificación	32
Viabilidad	34
Capítulo II: Marco Conceptual y referencial	36
Políticas Educativas en México	36
El trayecto de la integración a la inclusión	46
Inclusión Educativa.....	54
El origen de la Educación Tecnológica Agropecuaria	56
El perfil docente en la EMS.....	60
Capítulo III: Metodología de Investigación	73
Enfoque de investigación.....	73
Diseño de investigación	74
Participantes de la investigación.....	75
Instrumentos para la recolección de datos.....	77
Hipótesis.....	80
Capítulo IV: Resultados.....	81
Presentación de los resultados	81
Análisis descriptivo	87
Análisis correlacional	91
Conclusiones	100
Fuentes documentales	108

Índice de Tabla

Tabla 1: Confiabilidad del instrumento.....	80
Tabla 2: Frecuencia en plantel.....	81
Tabla 3: Sexo.....	82
Tabla 4: Estadísticos de edad.....	83
Tabla 5: Frecuencia de carrera.....	84
Tabla 6: Frecuencia de grado máximo de estudios.....	84
Tabla 7: Frecuencia de años de servicio.....	85
Tabla 8: Frecuencia de actividades que desarrolla el plantel.....	86
Tabla 9: Opinión de docentes y directivos sobre la inclusión educativa.	87
Tabla 10: Implementación de prácticas inclusivas en el aula.....	89
Tabla 11: Opinión de docentes y directivos sobre inclusión educativa e implementación de prácticas inclusivas en el aula.....	90
Tabla 12: Rangos de prueba de Mann-Whitney variable sexo.....	93
Tabla 13: Estadístico de contraste en la variable sociodemográfica de sexo.....	94
Tabla 14: Estadísticos de contraste en la variable carrera.....	95
Tabla 15: Rangos de prueba de Kruskal-Wallis.....	96
Tabla 16: Estadístico de contraste en la variable sociodemográfica de carrera.....	98
Tabla 17: Estadísticos de contraste.....	98
Tabla 18: Promedio de rangos.....	99
Tabla 19: Estadísticos de contraste.....	100

Introducción

La presente investigación sobre Inclusión Educativa en la Educación Media Superior se desarrolla específicamente en los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar del Estado de Durango, en relación a la Inclusión Educativa en los planteles de la zona sur.

La organización de los resultados de esta investigación se manejó en cuatro capítulos, en el primero Planteamiento del Problema donde se expone como a través del tiempo la inclusión educativa ha modificado su concepto, surgen ahí antecedentes, preguntas que detonaron la investigación, sus objetivos y la justificación por la cual se desarrolla. En el segundo capítulo se encuentra el Marco Referencial y conceptual donde teóricamente se conceptualiza la Inclusión Educativa, para poder estructurar la investigación se trabajó el capítulo número tres que habla específicamente de la Metodología de la investigación donde se desarrolla el enfoque, diseño, quienes fueron los participantes y el instrumento con el cual se levantó la información, por último el Análisis de los Resultados el cual nos permitió ver una realidad más tangible acerca de la opinión y las estrategias desarrolladas en los planteles sobre la inclusión educativa.

Uno de los principios destacados de la inclusión educativa es reafirmar la importancia que este nivel educativo tiene ante aquellos grupos vulnerables de la educación, poder garantizar el derecho a una educación de calidad y ofrecer igualdad de condiciones educativas, es por ello la importancia de generar información acerca de las prácticas que se desarrollan en estos planteles y así, poder direccionar estrategias o en su caso desarrollar aquellas que beneficiaran a los alumnos.

Los objetivos principales en esta investigación fueron determinar la opinión de los directivos y docentes de Educación Media Superior (EMS), pertenecientes a la DGETAyCM respecto a la Inclusión Educativa, así mismo identificar las estrategias didácticas que se desarrollan en los planteles para brindar atención a los alumnos de grupos vulnerables, y determinar la relación entre las variables sociodemográficas de plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel con la opinión y manejo de las prácticas inclusivas en el aula.

Para el desarrollo de la investigación se construyó un instrumento el cual permitiría recolectar datos sobre las opinión de los docentes y directivos sobre temas de inclusión educativa, dicho instrumento fue

diseñado con escalamiento tipo Likert, el cual contiene elementos teóricos sobre el tema lo que permite identificar cuáles serían los aspectos básicos sobre la inclusión educativa.

Considerando que la educación inclusiva busca conjugar la calidad con la equidad educativa con una noción más amplia de “todos” y una mayor apreciación de la diferencia y atención a toda la variedad de alumnos, desde un planteamiento global con la participación de la comunidad educativa, la educación debe ser un espacio para cambiar este estado de situación y como docentes y directivos se profundice para enfrentar las consecuencias de las deficiencias y limitaciones de la propia educación.

Capítulo I: Planteamiento del problema

La exclusión en las aulas

De acuerdo con el trabajo realizado entre La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015), del Seminario internacional sobre buenas prácticas educativas ante el riesgo de exclusión de niñas, niños y adolescentes 2017 destaca la importancia de analizar las estrategias de atención al rezago y la inclusión educativa, así como para abatir el abandono escolar que actualmente se implementan en América Latina.

El representante de UNICEF, Christian Skoog, dijo que *la* “exclusión educativa es un fenómeno complejo, relacionado con factores como pobreza, marginación, falta de oportunidades, entre otros”. El formato más evidente de la exclusión educativa se expresa en los miles de niños, niñas y adolescentes que no están asistiendo a la escuela. Pero también se considera exclusión educativa el hecho de que los estudiantes, aun cuando permanecen en la escuela, no reciben una educación de calidad, pertinente que les permita desarrollar su pleno potencial. En América Latina y el Caribe se ha avanzado mucho en las recientes décadas para contrarrestar la exclusión educativa. Los

sistemas educativos de los países de la región se han ampliado para recibir a una enorme mayoría de niñas, niños y adolescentes entre los 5 y los 15 años de edad.

El derecho a la educación no se agota con la asistencia a la escuela, sino que se plasma en los logros de aprendizaje concretamente alcanzados por los estudiantes, por lo que se focalizan los esfuerzos en cómo contribuir a ello en línea con las políticas nacionales.

Se señaló que a través de la Reforma Educativa se ha dejado en claro que los resultados del Sistema Educativo Nacional han sido progresivos, como lo demuestran los indicadores educativos en las primarias indígenas que en el caso de la eficiencia terminal de 2012 - 2013 al ciclo escolar 2014-2015 logró pasar de 89.78 a 97.13 por ciento.

En relación al eje de Equidad e Inclusión de la Reforma Educativa (COSDAC, 2016), se destaca la pertinencia que el Modelo Educativo busque que la escuela sea un espacio incluyente donde se valore la diversidad en el marco de una sociedad más justa y democrática, generando intervenciones inéditas entre los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en favor de las poblaciones en situación de

vulnerabilidad, eliminando así las barreras que limitan el aprendizaje y la participación genuina de todos los estudiantes.

En este sentido México es un país de contrastes, en el que persisten rezagos y desigualdades. Si bien se han logrado grandes avances, muchos mexicanos aún enfrentan desventajas en el sistema educativo. Por ello, dentro de las reformas educativas se han planteado la necesidad de incluir a todos los sujetos, por ejemplo, uno de los ejes del nuevo Modelo Educativo fue la equidad y la inclusión: Mayor autonomía para la diversidad y actualmente dentro de la Nueva Escuela Mexicana se plantea como un principio rector que tiene como objetivo, convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades importantes a considerar.

Si bien es cierto las reformas retoman la importancia de este rubro, también sería bueno considerar la opinión del personal de Educación Media Superior al considerar que una gran mayoría comienza su labor docente a partir de un perfil profesional que no considera elementos de pedagogía.

Antecedentes de Investigación

Para la realización de esta investigación se procedió a la búsqueda de estudios que permitieran tener un panorama respecto a cómo se ha sido la experiencia en la realidad de las aulas. Si partimos del hecho que la educación inclusiva significa tener una misma escuela para todos y que los alumnos ya no tengan que ser quienes se adapten al plantel, sino que este sea el que se adapte a sus necesidades y características, busca dar a los alumnos de grupos vulnerables la oportunidad de incorporarse a escuelas regulares. Adaptando los espacios físicos y proporcionar materiales educativos adecuados, así como capacitación a docentes y padres de familia para que puedan atender las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

En el tema de la inclusión en referencia al trabajo que es de escritorio meramente de la planeación, la realidad de los docentes que

imparten clase planean para alumnos de 10 para aquellos que pueden desarrollar todas las habilidades las competencias y que pueden adquirir el conocimiento necesario para las asignaturas, sin embargo en este quehacer el docente no toma en cuenta el diagnóstico necesario para realizar estrategias centradas en el aprendizaje y desarrollarlas en cada uno de las aulas.

Profundizando en la idea de Graham y Slee (2000), la objetivación de la diferencia permite abordar la inclusión desde los alumnos que eran sujetos de prácticas de exclusión, dejándolo libre de cuestionamiento. Así el concepto de que el alumno promedio continúa fuera de análisis y se constituye en un punto de partida y una meta a alcanzar a través de las prácticas educativas, configurándose en un artefacto de poder que restringe las prácticas inclusivas más contemporáneas.

La realidad es que se tiene una diversidad enorme dentro de las aulas, donde se pueden identificar alumnos rezagados, con problemas sociales, con problemáticas de aprendizaje, alumnos con discapacidades intelectuales, discapacidades físicas y también alumnos sobresalientes, es entonces que el desarrollo de estrategias basadas en el diagnóstico fundamenta la parte esencial para crear ambientes propicios de aprendizaje.

La palabra inclusión va más allá de detener dentro de los planteles la infraestructura necesaria para que una persona con discapacidad motora pueda incluirse dentro del salón, va más allá de lo material, de lo tangible, es aquello que nos permite diagnosticar las necesidades de los alumnos de grupos vulnerables que están dentro de nuestro plantel para así poder desarrollar las habilidades y competencias necesarias.

Si bien la educación no es la única llave para cambiar este estado de situación, debiera disponer de todos los medios a su alcance para evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación. En este sentido, los sistemas educativos debieran doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias de entrada (Echeita, 2000).

Las estrategias que utilizan los docentes y la opinión que tengan respecto a la permanencia de los alumnos provenientes de grupos vulnerables pueden determinar el ejercicio de la inclusión dentro de las aulas.

Para verificar como se encuentra el análisis de este tema en el campo de la investigación se buscaron informes de investigación,

encontrándose 12 tesis, a continuación, se presentan de manera cronológica, dichas investigaciones permiten visualizar las diferentes perspectivas acerca de la inclusión en el ámbito de la educación.

Un primer trabajo es el de Rosano (2010) titulado “El camino de la inclusión educativa en la Punta de Hacienda”, fue una investigación de corte cualitativo donde se expone el enfoque interpretativo y de observación, tuvo como propósito general, hacer visibles, las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva, las cuales permitían facilitar el acceso a la escolarización de todas las niñas y niños de la comunidad, dicha investigación buscó describir e interpretar las prácticas y concepciones de las maestras, madres y padres de familia en lo referente a la educación inclusiva, situaciones de exclusión y sus causas.

Para este estudio el autor contacto con familias de niñas y niños en edad de escolarización que no van a la escuela para conocer las causas que provocan dicha inasistencia y aportar elementos que sirvan para emprender un proceso de inclusión educativa que implique la participación de la comunidad, el profesorado y las familias de niñas y niños que no van a la escuela, para que todos ellos puedan aprender juntos en la escuela

Dicha investigación evidencio los resultados analizados a partir de la creación de categorías macro, o súper-categorías: “Elementos que promueven la exclusión” y ‘Apuntes hacia la inclusión’, en las que se establecieron 7 categorías y 16 subcategorías. En las que se describen:

Elementos que promueven la exclusión: internos y externos como requerimientos de la escuela: cuotas, aportes voluntarios, útiles escolares, libros, trabajos en minga, cocina y del sistema escolar.

Apuntes hacia la inclusión: prácticas e ideas que se encaminan hacia la inclusión educativa.

Condiciones de vida en el campo: falta de dinero con problemas económicos, trabajo familiar sobre el condicónate que supone traer ingresos económicos a la casa o ayudar en las atareas domésticas, analfabetismo manifestando el no saber leer y escribir o su conocimiento muy defectuoso, otras condicionantes como mingas, coordinación entre las instancias comunitarias, alcoholismo.

Actitudes y prácticas educativas en la comunidad: la ‘discapacidad’ en Punta Hacienda, cómo se percibe la ‘discapacidad’ en la comunidad, la desnutrición como discapacidad, preparación del profesorado para atender a la diversidad en la capacitación del profesorado para atender a la diversidad de estudiantes, actitud del

profesorado en la perspectiva del profesorado para afrontar la diversidad.

Diversidad de capacidades: la 'discapacidad' en Punta Hacienda cómo es que se percibe la 'discapacidad' en la comunidad, la desnutrición como discapacidad, preparación del profesorado para atender a la diversidad, capacitación del profesorado para atender a la diversidad de estudiantes, diversidad de capacidades, actitud del profesorado respecto a la perspectiva del profesorado para afrontar la diversidad.

Aprendizajes en la escuela: aprendizajes que favorecen la inclusión como las enseñanzas explícitas e implícitas que da la escuela y 'apuntan' hacia la inclusión y aprendizajes en la escuela como aprendizajes que no favorecen la inclusión dentro de las enseñanzas explícitas e implícitas que da la escuela y no 'apuntan' hacia la inclusión.

Situación político – administrativa sobre lo sueldos, CEM, redes, posibilidad de capacitación docente.

Las dos primeras categorías, 'Elementos que promueven la exclusión' y 'Qué hacer para la inclusión', engloban a las otras cinco: pues son afectadas, condicionadas, por las cinco categorías restantes. Por lo tanto, las cinco últimas actúan como variables de las dos

primeras; unas veces operan como parte del problema y otras como parte de la solución.

La inclusión es visualizada como tener el “acceso” a la educación en la cual determina un sin fin posibilidades o indicadores por los cuales no asisten a la escuela está basada en la educación básica.

Una perspectiva diferente es referida por Chávez (2010), en su trabajo “Análisis de la Gestión para la Inclusión Educativa en escuelas públicas de educación básica”, realizó un trabajo de corte cualitativo que desarrolló un estudio de caso, este plantea que el paradigma de inclusión no se separa de la atención a las necesidades educativas especiales aunque solo se centre en los obstáculos del aprendizaje y la participación, se observa a la inclusión educativa como filosofía, y ha tenido un desarrollo propio debido a las interpretaciones que se han realizado de la misma, puesto que cada entidad mantiene cierta autonomía adquirida desde los procesos de descentralización, esto expone el trabajo educativo que se realiza en el aula y el de rehabilitación que corresponde a los especialistas que van a brindar la atención que corresponda a su especialidad.

En la investigación de campo se focalizaron dos problemas: uno referido como “falta de capacitación de los docentes de aula regular

para atender la inclusión” y otro identificado como las “diferencias teóricas y conceptuales en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, NEE”.

Referente a la metodología de estudios de caso, expone que las escuelas corresponden a tres grandes grupos determinados por la región geográfica y la organización propia que la SEP les ha asignado. Por ello, se explicó respetando esa forma de organización y considerando las categorías e indicadores para cada nivel (macro, meso y micro).

Se pretende realizar un cambio de la perspectiva de los especialistas en la consideración de los obstáculos del aprendizaje, visualiza el entendimiento de que no todas las discapacidades de una persona pueden ser consecuencia del entorno en el que vive o de las actitudes sociales hostiles a las que se enfrenta y así encontrar un entorno de aceptación y respeto una persona con capacidades diferentes podrá desarrollar mejor sus competencias. Visualiza las instituciones que se hacen cargo de los programas, la participación de los padres de familia y los docentes encargados de las orientaciones. Evidencia la confusión conceptual entre lo que es inclusión educativa e inclusión social, con la investigación se observó que la escuela a quien

se le ha asignado la función social de hacer efectiva la inclusión social y no la inclusión educativa como aquella que habilita a los alumnos para lograr el desarrollo de sus capacidades, para acceder en condiciones de equidad ante las competencias educativas propias de su nivel académico.

En otro proyecto básicamente se exponen las condiciones o concepciones de inclusión, titulado “Inclusión Educativa y Escuela Secundaria en México”, es un estudio cuantitativo de Cabestay (2012) donde se manejan datos estadísticos de eficiencia terminal, los cuales evidencian a los docentes que tienen la responsabilidad de cumplir con su labor pedagógica y brindar atención necesaria a sus alumnos de forma tal que pueda detectar algún problema en el individuo y canalizarlo junto con sus padres o tutores del alumno; a los directivos que deben ser capaces de gestionar recursos necesarios para sus instalaciones, apoyos económicos para los alumnos de recursos más bajos con afán de permitirles permanecer en el sistema educativo y que la cuestión económica no sea solo un pretexto para que abandonen sus estudios. Da una muestra de las conductas políticas a cerca de la inclusión y el uso de los recursos que son destinados para los

programas, en conclusión, después de la obtención de los resultados de la observación propone estrategias específicas para el ciclo escolar.

De acuerdo a la investigación “Actitudes docentes ante la Inclusión de niños preescolares con necesidades especiales en escuelas regulares” (González, 2013) realizado desde el enfoque cuantitativo, el autor tomando en cuenta escalas de actitudes, refiere que las educadoras no cuentan con la formación necesaria para atender a los niños con necesidades educativas especiales lo cual, nos les permite trabajar adecuadamente con los niños; además encuentra que se refleja que la formación que han recibido acerca del tema solo ha sido por conferencias o talleres de asociaciones civiles u organismos no gubernamentales, las actividades que desarrollan están basadas en su experiencia y en la orientación de los planteles dedicados a este sector.

El objetivo de Varela (2014) fue documentar algunos componentes de la realidad institucional que viven docentes de una escuela primaria de educación regular para comprender las decisiones que ellos toman respecto del trabajo con la Educación Especial que actualmente transita de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva.

Para el logro de tal objetivo, el autor siguió un proceso indagatorio en distintos rubros como: las políticas educativas, los debates teóricos alrededor de la educación y las prácticas educativas de los docentes dentro de una escuela que se ha caracterizado por atender a los niños con necesidades especiales.

Presenta los principales hallazgos en los rubros explorados, las estrategias y las políticas educativas creadas para la atención a la educación especial y las estrategias implementadas para la formación de los docentes que fungen como protagonistas donde se pretende que tengan nociones sobre los problemas que tendrán durante el trabajo dentro de las escuelas primarias.

En otro proyecto de investigación acción, Hernández (2015), se identificaron distintas barreras de participación y aprendizaje dentro de los centros prescolares como aquellos niños con poca actividad, interés por asistir y que los deja fuera de la adquisición del aprendizaje significativo. Identifico cuales son las barreras para el aprendizaje y la participación, destaca la importancia de los planes de estudio y como es que se visualiza desde ese punto la inclusión, donde propone replantear las metas educativas y la forma de enseñanza para la creación con la comunidad y al mismo tiempo dejar de darle prioridad a

los contenidos e intentar vincular al alumno, el contenido, la comunidad y la evaluación.

Barrios (2015), analiza los procesos y metodologías de enseñanza aprendizaje, aquellas que permiten un adecuado desarrollo y formación de niños capaces de responder a las condiciones y retos que deben enfrentar en lo personal, académico y social. Esta investigación nace de la necesidad de hacer una reflexión crítica ante las desventajas, falencias e igualdad de oportunidades que se evidencia en el ámbito formativo y cómo el sector rural se ha visto seriamente afectado por un sistema educativo que los rige a todos por igual, pero que no garantiza una educación eficaz con los mismos beneficios para todos.

Se pudo evidenciar que la inclusión es un tema poco manejado dentro de las prácticas educativas, ya que, al analizar las técnicas aplicadas por los responsables de la investigación, fue reiterativo evidenciar tanto en docentes y padres de familia el desconocimiento de la temática tratada. Puesto que no se han recibido capacitaciones o preparación pertinente para adaptar las prácticas pedagógicas a las particularidades de cada estudiante. Del mismo modo, la institución no cuenta con el personal adecuado para brindar atención correspondiente a las necesidades educativas que se presentan, ni dispone de la

infraestructura y recursos adecuados para favorecer las diferencias que presentan los estudiantes del centro educativo, los cuales precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para producir un proceso de desarrollo y aprendizaje.

En una investigación más, Vélez (2016) pudo observar la intención de “comprender e interpretar” las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los actores educativos del nivel primario, destaca la importancia sobre lo que se debería aportar en la definición, formulación e implementación de una política pública que no prescinde de las propias percepciones, valoraciones y actitudes de las personas intervinientes.

Se desarrolló una estrategia metodológica cualitativa que consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas y de observación como espectador, teniendo como referente los tres componentes centrales en la teoría de la representación social: la información y la construcción selectiva; la actitud y la naturalización y el campo de representación y el esquema figurativo, los resultados obtenidos develan la representación frente al objeto de estudio es diferente para cada grupo de actores.

Esto es que, según el papel que en el proceso desempeñan, se enfrentan a diversos obstáculos y/o problemas, a los cuales habría que prestarles especial atención en el trabajo por una educación de todos, para todos y con todos, no obstante rescatando que, en su generalidad, una vez los actores toman contacto con los procesos de inclusión educativa, adoptan una mirada más positiva, frente a la cual desean colaborar y cooperar, y frente a la cual va habiendo menor resistencia, donde se reafirma que son esas limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales, las constructoras permanentes de la discapacidad en la sociedad.

Elvira (2017) expone el diagnóstico situacional de la incorporación de alumnos con discapacidad y estudiantes pertenecientes a otras comunidades cercanas a la periferia de la ciudad dentro de sus aulas; evidencia la exclusión y desigualdades educativas que existen dentro del sistema en la educación de los alumnos y expone un diagnóstico sobre prácticas que se llevan a cabo con relación a la cultura y políticas institucionales para atender a la diversidad del alumnado y habla sobre la formación de los profesores en una visión inclusiva de la educación.

En la investigación “Proceso de Inclusión Educativa para la atención a la Diversidad: Propuestas de Mejora en la Educación

Primaria del Estado De Sonora” en un cualitativo y cuantitativo se realizó un estudio descriptivo-correlacional empleando una metodología mixta. En él su objetivo expone el diagnóstico, propone una serie de sugerencias de formación hacia las educadoras de los preescolares y así obtener mejores estrategias a cerca de la exclusión como es llamada en esta investigación. “La exclusión social en la actualidad es uno de los problemas que enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes la desigualdad social, económica y educativa, etc.” Campa, (2017), la información que se encontró en la investigación realizada en el nivel básico sobre temáticas de inclusión, se centra básicamente en identificar las condiciones educativas para atender a la diversidad de alumnos y los efectos que tiene en los estudiantes, propone un tratamiento educativo que evidenciaron tanto los alumnos, prácticas docentes y formación de los profesores de escuelas primarias, por último se detecta que la inclusión favorece principalmente el desarrollo intelectual y social. En la investigación se obtuvo la concepción que se tiene sobre la inclusión educativa, donde se rescata la relación con los enfoques, perspectivas, estructuras y prácticas docentes, habla también sobre el contexto social y los recursos para la inclusión se encontró una

relación con recursos personales, recursos materiales e inversión económica.

Sánchez, (2020) en su trabajo Experiencias de educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual en educación básica expone una aproximación sobre los estudiantes en situación de discapacidad intelectual que enfrentan dificultades en la participación, en el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad, busca la creación de comunidades y entornos equitativos, que se desarrollan en con apoyo del sistema estatal. La información obtenida de este proyecto cualitativo y de observación se rescata de las experiencias de alumnos en situación de discapacidad frente a la inclusión en la escuela, alumnos ya integrados en la dinámica escolar y que expone su situación a cerca de las vivencias en la educación básica, incluye la participación de la educación especial y se rescatan algunas rutas que contribuyen a la estancia de los alumnos en el aula.

En esta investigación Trujillo (2021) puede identificar y describir las estrategias de inclusión educativa implementadas por el colegio deportivo donde se trabaja con población con diversidad funcional cognitiva. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a psicólogas, directora del equipo terapéutico y la rectora misma del colegio con el fin

de ofrecer diferentes perspectivas frente a esto, obteniendo así cuatro puntos clave la participación, vínculos, singularidad y competencias para dar cuenta de un modelo de inclusión personalizado y multidimensional que trabaja, desde la interdisciplinaridad, los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, así como su dimensión física, afectiva y social.

A pesar de que el concepto de educación inclusiva está incorporado al discurso de las autoridades educativas mexicanas, el registro que se tienen sobre los avances y retos de su implementación desde la perspectiva de quienes lideran las prácticas educativas en los planteles: los directores o las directoras. Los estudios recientes sobre inclusión hacen hincapié en lo que la escuela debe promover para garantizar atención y participación de todos los estudiantes, sin importar sus características, y dejan de centrar la discusión en aquello que los estudiantes no tienen o no hacen.

Es sabido de acuerdo al análisis de las investigaciones que las prácticas educativas están basadas básicamente en preescolar y primaria, grados que integran la educación básica obligatoria, pues el grado de inclusividad en este nivel educativo medio superior, se limita a términos de disponibilidad de escuelas (cobertura), no existen estudios

sobre la educación inclusiva como parte de las dinámicas cotidianas o de una inclusión entendida como un conjunto de principios transversales que guíen la práctica escolar. Lo que sabemos se reduce a la existencia de términos en la normativa nacional o a la existencia de programas nacionales que buscan promover una educación inclusiva, sin que en realidad se conozca la efectividad de esos programas. En este sentido, son necesarios estudios que describan en qué medida la educación inclusiva deja de existir como algo impuesto o discursivo, y se encuentra en la agenda de actividades cotidianas de quienes integran las comunidades escolares.

Como se puede observar a lo largo de los años el desarrollo de la investigación sobre la temática se centra básicamente en el conocimiento de los casos ya detectados de alumnos con problemáticas de exclusión se menciona en la observación de las practicas docentes y la relación de los involucrados como padres de familia y los alumnos específicamente. Dichas investigaciones están dirigidas específicamente en la educación básica como preescolar y primaria, en la Educación Media Superior no se cuenta con información detallada, tal pareciera que el hecho de la llegada de alumnos a los planteles de bachillerato no sea una constante y que aquellos alumnos que llegan

sean considerados un alumno más al cual no se le da el trato óptimo para su educación, es como si solo debería concluir por el hecho de estar ahí, no se desarrollan estrategias específicas, no existe personal que atienda los casos y por la diversidad de profesiones docentes en los planteles de educación media superior no se conoce la temática de la inclusión educativa, existe poca información de cómo es que se debe trabajar en el aula con los alumnos.

Preguntas de Investigación

De acuerdo con Hernández Sampieri (2014). La formulación de cuestionamientos favorece la definición de los objetivos pues permiten presentar de forma directa la información, las preguntas de investigación exponen una parte del problema pues son estas las que orientan hacia las respuestas que buscan la investigación las cuales deben presentarse sin ambigüedades ni de forma abstracta.

- ¿Qué opinión tiene los directivos y docentes de Educación Media Superior (EMS), respecto a la Inclusión Educativa?
- ¿Qué estrategias didácticas desarrollan en los planteles para brindar atención a los alumnos de grupos vulnerables?

- ¿Qué relación hay entre las variables sociodemográficas (plantel, género, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel) y la aceptación de las prácticas inclusivas en los docentes?

Objetivos

- Determinar la opinión de los directivos y docentes de Educación Media Superior (EMS), pertenecientes a la DGETAyCM respecto a la Inclusión Educativa.
- Identificar las estrategias didácticas que se desarrollan en los planteles para brindar atención a los alumnos de grupos vulnerables de EMS, en la zona sur del estado de Durango pertenecientes DGETAyCM.
- Determinar la relación entre las variables sociodemográficas de (plantel, género, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel) y las prácticas inclusivas en el aula.

Justificación

En el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala que el Estado (federación, estados y municipios) debe garantizar la calidad en la educación obligatoria mediante *“los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos”*. Por otro lado, la Ley General de Educación menciona la obligación del Estado de prestar servicios educativos de calidad. En el artículo 32 de la Ley General de Educación, se establece que las autoridades educativas que lleven a cabo acciones orientadas a establecer condiciones que permitan el proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad, ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Para la EMS, aunque existen documentos sobre temas que consideran la educación inclusiva: en los cuales se visualiza la mejora de la permanencia, las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. En ellos, los conceptos relacionados se refieren a la formación docente para una educación inclusiva e intercultural; las

desventajas académicas de la población indígena; y en infraestructura en subsistemas que atienden a poblaciones en zonas rurales (INEE, 2017, 2018). Sin embargo, no se ha garantizado el derecho a una educación inclusiva para los estudiantes con alguna discapacidad o que pertenecen a grupos vulnerables, aunado a la formación o capacitación del personal de los planteles de EMS.

Para los jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior, según la UNICEF (2016), los porcentajes más altos de inasistencia escolar se presentan entre quienes tienen alguna discapacidad, junto con quienes viven en los hogares con menor ingreso o en zonas rurales.

Es por ello la importancia de esta investigación, la cual pretende determinar la opinión de los directivos, docentes y personal de apoyo respecto a la Inclusión Educativa, de igual manera identificar las estrategias que desarrollan en los 6 planteles de EMS de la zona sur del estado, que pertenecen a la DGETAyCM de los municipios de Durango, Pueblo Nuevo, Nombre de Dios, y Canatlán respecto a la atención de los alumnos de grupos vulnerables, los cuales permitirán determinar la relación entre las variables sociodemográficas de edad y sexo con el manejo de las prácticas inclusivas en el aula.

Viabilidad

Según los objetivos de la DGETAyCM menciona la atención de la demanda de los servicios educativos con equidad y calidad para formar técnicos agrícolas, forestales, en ciencias del mar y acuicultura, mediante la educación media superior y la capacitación; además de promover y fomentar la investigación tecnológica, científica, pedagógica y el desarrollo tecnológico. Ante ello, se espera la participación total del personal de las instituciones, ya que contribuirá al desarrollo de una perspectiva acerca de la inclusión educativa en los planteles.

Conocer la opinión del personal que labora en dichos planteles permitirá analizar cómo se desarrollan las prácticas inclusivas para el logro de la equidad y calidad que se espera promuevan en dichos planteles.

Para realizar dicha investigación se cuenta con el apoyo del personal que labora en los seis planteles de la DGETAyCM que forman parte de la zona sur del Estado de Durango, a los cuales se les solicitará información acerca de la temática de inclusión educativa.

Cabe destacar que la información será recopilada por medio de la encuesta de Google, herramienta que facilita la recolección de datos y de información de un tema en específico, trabaja por medio de hojas de

cálculo permitiendo emplear instrumentos de recolección de datos para la investigación. Dicha información se analizará a través del programa SPSS este software proporciona a los investigadores herramientas que permiten consultar datos y formular hipótesis de forma rápida, ejecutar procedimientos para aclarar las relaciones entre variables, identificar tendencias y realizar predicciones, lo que permitirá conocer la realidad de lo que pasa en los planteles en relación a las practicas inclusivas desarrolladas dirigidas a los grupos vulnerables.

Capítulo II: Marco Conceptual y referencial

Políticas Educativas en México

Las políticas educativas son todas aquellas leyes impuestas por el estado para garantizar que la educación se aplique de manera óptima a la sociedad. Estas leyes se forjan de acuerdo a las necesidades históricas del país en el que se promueven, es decir, según sus ideales y principios. Las políticas educativas son creadas con el fin de administrar y aplicar con beneficio para la sociedad, todos los recursos que el estado destine para este fin, tienen el objetivo de tratar y resolver todos los problemas a los que la educación se enfrenta, por ejemplo, la economía, la cultura o la burocracia y transformarlos en la maximización de los logros de los objetivos como la calidad, la eficacia y la eficiencia.

Durante el sexenio 2001 – 2006 El Plan de Desarrollo Nacional según sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana pretendía ser efectiva e innovadora, sus resultados fueron reconocidos nacional e internacionalmente por la buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, de recursos proporcionados, a su responsabilidades del uso del información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, además que se incluían mecanismos rigurosos y confiables de la evaluación. El sistema

educativo aprendía de su entorno y se adaptaba rápidamente a los cambios con una estructura flexible y diversificada que correspondía a un auténtico federalismo, incluía la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo, articulaban los tipos niveles y modalidades y las escuelas e instituciones del sistema.

De acuerdo a lo establecido en el plan la inclusión buscaba ofrecer oportunidades a toda la población para que, mediante una mejor preparación, se facilitara su crecimiento como personas y adquirieran la capacitación y el adiestramiento necesarios para aprovechar las oportunidades del desarrollo. Para lograrlo se requiere una nueva relación entre el gobierno y la sociedad que permitía la creación de nuevas formas de inclusión, así como la reconstitución de la sociedad.

En materia de educación específicamente determinaba que fuera de calidad, atendiendo el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguraban una convivencia solidaria y comprometida, la formación de los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Es así que se daba el énfasis a estos aspectos, para los diferentes niveles de la educación y en los desiguales

contextos sociales de los estudiantes, en el balance que se logre entre información y formación, enseñanza y aprendizaje, lo general y lo especializado, lo actual y lo porvenir.

Además, en el Programa Nacional de Educación en el sexenio mencionado la educación se visualizaba como un derecho fundamental de todas las niñas y los niños, los adolescentes y jóvenes mexicanos, los cuales enfrentaban problemas graves que impedían que las niñas y los niños, y la juventud del país ejercieran plenamente su derecho a una educación de calidad. Uno de los principales rasgos del sistema educativo pretendía fortalecer las brechas sobre la falta de equidad en la oferta de los servicios educativos. Al respecto, reconocía que la búsqueda de justicia era un propósito declarado de las políticas educativas desde tiempo atrás y que se habían realizado esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos, pero también en advertencia del funcionamiento del sistema educativo que fue factor para reproducir la injusticia educativa.

Este programa visualizaba el aumento del promedio de escolaridad, el acceso a escuela a pesar de la expansión de la cobertura, especialmente a ese sector de niñas y niños que habían permanecido al margen de los servicios educativos, de poblaciones

indígenas o en poblaciones rurales aisladas; o integrantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, o niñas, niños, adolescentes y jóvenes que trabajaban o vivían en la calle. En este mismo grupo se ubica a la población con alguna discapacidad que, en general, había tenido menores posibilidades de acceder a los servicios educativos, así como la participación de todo aquel alumno de origen étnico, o características propias que se desarrollaban en un entorno de oportunidades iguales para lograr las metas de la educación básica.

Con respecto al sexenio de 2006 al 2012 se estableció en el Plan de Desarrollo Nacional sobre Educación perseverar una educación de calidad donde se formarán alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas necesarias para el trabajo. También promovía la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrían una formación y una fortaleza personal que les permitía enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia. Trataba de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en una democracia

mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.

Finalmente, una mayor igualdad de oportunidades vinculada con políticas que permitían a la población urbana insertarse con éxito a la vida económica y social de las ciudades en los posteriores años.

Así mismo En la Ley General de Educación se estableció por decreto que la SEP promoviera el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

Dichos decreto mencionaba sobre el diseño, ejecución y evaluación del Programa para la Educación Especial y del Programa para la Educación Inclusiva de personas con discapacidad; impulsaba inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles de educación, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que evitaban discriminación y proporcionaba las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, al igual que apoyos didácticos, materiales y técnicos, así mismo la capacitación del personal docente, establecía mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gozaran del derecho a la admisión gratuita y

obligatoria así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios.

Las niñas y niños con discapacidad no eran condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar, los docentes y personal asignado que intervenían directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, deberían estar en formación, actualización, capacitación y superación profesional, se establecían programas educativos que se transmitían por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audio descripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana.

Para el periodo de 2012 al 2018 en el Plan de Desarrollo Nacional se estableció un México con Educación de Calidad el cual requería fortalecer el capital humano, formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera, debiendo mejorar para poder estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado. Evidenciaba para su mejora, que la falta de educación era una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limitaba la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, para trabajar en equipo, en la resolución de problemas, el uso efectivo de las tecnologías

de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprensión del entorno. Describía como la falta de capital humano no es sólo un reflejo de un sistema de educación deficiente, también es el resultado de una vinculación inadecuada entre los sectores educativo, empresarial y social.

Señalaba que para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Para poder lograr esto se requería crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles, así como incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. Asimismo, visualizaba, la población de menores ingresos en ocasiones los cuales tenían menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios, limitando también la capacidad de insertarse exitosamente en actividades altamente productivas. Pretendía reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual.

Uno de los principales objetivos del programa era dar cada vez más autonomía de gestión a las escuelas, porque sólo de esa manera se podía dar cabida a la gran diversidad del país. Las condiciones equitativas para las escuelas, de manera general, para así lograr que todas las escuelas contaran con infraestructura y mobiliario digno, organización completa, un presupuesto propio, docentes capacitados y una jornada ampliada.

De manera complementaria, la Estrategia de Equidad e Inclusión del programa se concentraba en la atención de las poblaciones en mayor desventaja como la atención prioritaria a hablantes de lenguas indígenas, la Inclusión de personas con discapacidad, énfasis en el desarrollo infantil temprano, centrar las becas en quienes más lo necesitan, la disminución de las brechas de género y abatir el rezago educativo.

Para el tema de inclusión de personas con discapacidad la Educación inclusiva tenía como significado desarrollar una estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Básicamente se centraba históricamente en los alumnos con discapacidad, dificultades severas

de aprendizaje, conducta o comunicación, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, los cuales eran atendidos principalmente por profesionales que laboran en la educación especial, por lo que el siguiente paso implicaba abandonar los enfoques y modelos educativos segregados y adoptar, en la medida de las posibilidades de cada escuela, estrategias de intervención que impulsaran la transición a la inclusión.

En el Plan de Desarrollo Nacional 2019 – 2024 el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada reforma educativa. La SEP tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza.

Acerca del Plan Sectorial de Educación en materia de inclusión menciona que la accesibilidad y la disponibilidad son dos rasgos constitutivos del derecho humano a la educación y representan obligaciones del Estado. A pesar de la acelerada expansión de los servicios educativos desde la segunda mitad del siglo pasado, buena

parte de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no tienen garantizado el acceso a la educación de manera universal, incluyente y equitativa. En administraciones anteriores, la atención a la primera infancia fue marginal y la cobertura del nivel preescolar, así como de la educación media superior, lejos de ser universal, quedó corta a pesar de su obligatoriedad. Prueba de ello es que en varios de los principales indicadores educativos persisten importantes brechas de desigualdad entre las regiones y los grupos de la población.

Sobre lograr el objetivo de alcanzar mayor inclusión y equidad en la educación, establecieron desarrollar programas, estrategias y acciones puntuales regionales y locales, orientadas a romper las barreras de acceso, principalmente en las zonas de atención prioritaria, con el fin de incluir a toda población y mejorar sus condiciones de aprendizaje y de vida. De esta manera, se ampliaría la oferta de servicios en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, considerando las características regionales y las necesidades de cada grupo de la población, la adaptación curricular de los centros educativos comunitarios, indígenas, multigrado y biculturales, así como en la inclusión educativa de las personas con discapacidad y

en el fortalecimiento de la educación especial. De igual forma pretende impulsar medidas para favorecer el ingreso, tránsito, participación y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, a partir del otorgamiento de becas y alimentación que beneficien sobre todo a los grupos históricamente discriminados, con el fin de alentar la conclusión oportuna de sus estudios.

En este sentido México es un país de contrastes, en el que persisten rezagos y desigualdades. Si bien se han logrado grandes avances, muchos mexicanos aún enfrentan desventajas en el sistema educativo.

El trayecto de la integración a la inclusión

En respuesta a la exclusión de algunos sectores como etnias, alumnos con discapacidad o rezagos educativos que se había vivido por muchos años en el nivel educativo, en la década de los 80 surge el término de integración, el cual orientaba, ayudaba y mentalizaba a distinguir las diferencias de la sociedad.

Los términos de integración e inclusión no reflejan toda la ideología y la práctica que llevan detrás. Lo que cuenta, lo que diferencia a uno de otro, es la concepción de cómo abordar la educación, estos no

manifiestan en sí diferencias sustanciales y no reflejan las diferencias que en el ámbito educativo se les está dando, lo importante es cómo cambia la concepción de las problemáticas individuales si no, inicialmente establecer problemáticas dentro de los planteles, como se debe estar preparado para recibir una diversidad de problemáticas de inclusión. Entonces la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, y la forma extrema de segregación es la exclusión. Entonces, se ha de llamar, por circunstancias históricas, lingüísticas, al primer proceso integración y a esta última inclusión.

Hablar de integración es un término que abarca gran parte de las problemáticas escolares, ya que existen una infinidad d alumnos que son excluidos del sistema escolar, no solo por discapacidad si no por una infinidad de problemáticas como raza, religión, etc.

Por lo tanto, frente a la exclusión flagrante que existe por lo que hay que luchar es por la inclusión. En cierto modo, la inclusión, nace pues, como respuesta a la exclusión. Por lo anterior, para (Moriña, 2004):

El concepto de un único sistema educativo, antes que sistemas paralelos, ha ido avanzando hacia el modelo de escuela inclusiva. Éste se entiende como un concepto totalmente opuesto a

exclusión. Esta redefinición (de educación inclusiva) quiere ir más allá de un simple cambio de palabras (2004: 35).

Los fundamentos filosóficos en los que se pueden basar los términos de integración educativa se refieren evidentemente a la diversidad de la sociedad, así como se pueden evidenciar las similitudes también se evidencian de manera natural las diferencias, que dependen de factores internos propios de cada sujeto así como externos los cuales son acordes a cada sociedad heterogénea donde se pueden establecer las necesidades de aceptar las diferencias y de poder poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal. (Toledo, 1981).

Para el logro del bienestar social todo individuo que permanece y pertenece a un grupo social tiene derechos y obligaciones, tales como el derecho a la educación de calidad, respecto a las personas con discapacidad según Rhodes (1995), el cumplimiento depende de una buena medida de propiciar bienestar a la sociedad, una persona con discapacidad al igual que el resto de los ciudadanos tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho de una educación de calidad, para ello es necesario primero que se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial más que una

iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada individuo con el que se busca la igualdad de oportunidades para integrarse a la escuela.

Una de las primeras propuestas que marcaron el parteaguas para la integración en las escuelas es la que tuvo lugar en Tailandia en 1990, según el primer artículo de la Declaración Mundial sobre Educación, Escuela para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, así el concepto va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, también se relaciona con la calidad para lograr ambos propósitos de cobertura y calidad, los cuales son necesarios para una reforma profunda del sistema educativo.

La prioridad de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus siglas en inglés, en este sentido, es que la escuela reconozca y atienda la diversidad, asegurarse de que todos los niños tengan acceso al aprendizaje son importar sus características, que adquieran los contenidos curriculares los cuales les proporcionen flexibilidad, pues estos responderían a las diferentes necesidades, que se cuente con los diferentes apoyos necesarios para evitar la burocracia, favorecer la formación y

actualización de los docentes, desarrollar un proceso de aprendizaje que favorezca a los alumnos los cuales se acerquen a sus experiencias cotidianas y así adquiera las bases técnicas necesarias para integrarse a la sociedad.

Es el término de Integración, éste es entendido como un principio que orienta, ayuda y mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes. Concibiendo así la integración desde una perspectiva social reformulando el contexto para responder a una integración no sólo física, sino a un principio de normalización donde los alumnos sean aceptados y atendidos de acuerdo a sus características.

El desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva produjo una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; pretendía abandonar este término y sustituirlo por el de Inclusión, que surge paralelamente a la conferencia de la UNESCO Conferencia Mundial de la Educación para Todos, en la década de los 90, por ser una época en donde se comienza el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

De acuerdo al artículo Discusión conceptual sobre el término: Integración Escolar, Barraza (2002), el dominio de aplicación del término integración escolar está determinado por aquellos elementos

que son solidarios a su esencia, que limitan con su propio contenido cognoscitivo el de aquel y que, por lo tanto, pertenecen a su mismo sistema conceptual, en este trabajo se analizan conceptos que construyen una generalización que engloba la integración escolar como integración, normalización, sectorización, integración educativa e integración escolar, el cual pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización.

Pero a partir de ahí, evidenciaba una confusión entre estos dos términos. Si se había dado una evolución del concepto de integración, era necesario encontrar el porqué del cambio y vislumbrar la diferencia entre uno y otro.

El enfoque promotor de la educación inclusiva para este modelo tenía antecedentes en la integración educativa, que fue impulsada a nivel internacional en la década de los noventa y que en nuestro país se tradujo en reorientar y crear servicios de educación especial que ponían énfasis en integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares.

La inclusión implica por tanto cambios en la filosofía, el currículo, las estrategias de enseñanza aprendizaje. Tales cambios no sólo

afectan a los estudiantes con necesidades especiales y en situación de discapacidad, sino que vas más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial. La inclusión no se produce por sí misma, sino que requiere un cambio en la política educativa y en el funcionamiento de los centros. Esta es contraria a la competición, es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad. Su fin es que todo alumno pueda recibir una educación acorde a sus características, o grupo vulnerable al que pertenezca.

La Inclusión Educativa, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos y no podría ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. La preocupación por la Inclusión surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región.

Si bien la educación no es la única llave para cambiar este estado de situación, debiera disponer de todos los medios a su alcance para

evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen, como consecuencia de las deficiencias y limitaciones de la propia educación. En este sentido, los sistemas educativos debieran doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias de entrada. Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva.

Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es esencial al derecho a la educación o, es un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, a participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación.

Por otra parte, siguiendo la misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que, si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los alumnos y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan.

El término de inclusión “reconoce una historia de exclusión que debe ser superada. Y hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar acerca de los modos y condiciones de vida diaria” (Florián, 2006: 46).

Inclusión Educativa

Para poder conceptualizar la Inclusión Educativa es importante analizar el contexto y todos aquellos conceptos que vienen añadidos. Se considera la discapacidad como una construcción social (SEP, 2012) donde surge el concepto de inclusión educativa. La inclusión educativa hace referencia a una filosofía de vida, como parte de los derechos humanos que toda sociedad debe favorecer, es por esto que desde la UNESCO se formula un concepto donde se define como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a la totalidad los niños; con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos (UNESCO 2005, p. 13).

Por su parte Ainscow y Miles (2008) consideraron que la educación inclusiva permitió conjugar la calidad con la equidad educativa con una noción más amplia de “todos” y una mayor apreciación de la diferencia y atención a toda la variedad de alumnos, desde un planteamiento global con la participación de la comunidad educativa. Con ello a las instituciones que participaban en este proceso se les definió como escuelas inclusivas porque ofrecían una respuesta educativa a la diversidad, sin importar sus características físicas o intelectuales; ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. (Ainscow y Miles (2008).

Según Blanco (2008) la finalidad de la inclusión era más amplia que en la integración. Mientras que la aspiración de ésta última a buscó

asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, estaban excluidos o en riesgo de serlo. Conceptualizar la inclusión educativa invita a crear una visión que nos permita analizar y transformar las prácticas que se tienen los planteles respecto al manejo de los grupos vulnerables y así generar un ambiente inclusivo.

El origen de la Educación Tecnológica Agropecuaria

La educación tecnológica se imparte tanto a nivel medio superior como superior y con ella se busca dotar a los estudiantes de habilidades, competencias y capacidades técnicas y tecnológicas propias de algún oficio o profesión. Este tipo de formación es terminal; es decir, el egresado obtiene una cédula profesional para incorporarse al mercado laboral. De igual forma, el certificado o título que recibe le permite continuar con estudios a nivel técnico superior universitario o licenciatura.

El sistema de educación tecnológica inició en México con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Varones en

1867. A partir de la década de 1930 se buscó estructurar un sistema de enseñanza técnica a distintos niveles, así, en 1931 se creó la preparatoria técnica. Con la implementación de la política de Industrialización para la Sustitución de Importaciones, la educación técnica cubrió la demanda de mano de obra calificada que la estrategia de autosuficiencia industrial requería, por lo que este tipo de educación se expandió.

Para 1958 se establecieron las secundarias técnicas y en 1968 arrancaron los Centros de Estudios Tecnológicos para la formación profesional a nivel medio superior, como antecedente del bachillerato tecnológico que se imparte actualmente (Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios 2016). La creación de universidades tecnológicas arrancó en 1991 (Lorenza Villa Lever 2013), con ellas se introdujo el título de Técnico Superior Universitario (Ruiz-Larraguivel, 2011). Para la autora antes mencionada, el calificativo de educación tecnológica hace referencia a una concepción más completa de rasgos y atribuciones que los que englobaba la educación técnica, la cual se concibe con un enfoque más artesanal y mecánico. Con la adopción de diversas tecnologías en los procesos productivos, la organización del trabajo se ha modificado y se demanda un nuevo

modelo de educación técnica, donde la tecnología se adopte como una disciplina intelectual y no práctica.

A nivel medio superior, la oferta de educación tecnológica se divide en bachillerato tecnológico y profesional técnico. El bachillerato tecnológico es bivalente, imparte estudios de bachillerato y de una carrera técnica. La modalidad profesional técnico proporciona conocimientos y destrezas para incorporarse a trabajar o a la educación de superior (SEP, 2019).

Según su especialización, las instituciones que lo imparten son Tecnológico agropecuario, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA). Educación Tecnológica Industrial, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS). Educación en ciencia y tecnologías del mar: Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). Profesional técnico: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

La edad ideal para que los jóvenes se formen en estas modalidades es de los 15 a los 18 años. La educación media superior, en cualquiera de sus variantes, es obligatoria a partir de 2012. Siendo

así en el Nivel Medio Superior se recientemente el nuevo Reglamento Interior de la SEP, decretó el cambio de nivel de Dirección General a la UEMSTAYCM, quedando como DGETAyCM.

La DGETAyCM, proporciona servicios de Bachillerato Tecnológico, con especialización en actividades Agropecuarias, Acuícolas, Forestales y de Ciencias del Mar, los que, están dirigidos a jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, que han concluido su preparación básica (secundaria), que buscan continuar con sus estudios de nivel medio superior, que tienen como meta concluir el tipo superior y/o buscan incorporarse al mercado laboral.

El modelo educativo medio superior de bachillerato bivalente que brinda la DGETAyCM aporta una formación integral, social, humanista y tecnológica agropecuaria, forestal, del mar y aguas continentales centrada en la persona, que consolida el conocimiento, fortalece la pertinencia y fomenta la mentalidad emprendedora y de liderazgo; además de brindar servicios de capacitación, vinculación con el entorno y asistencia técnica.

Los centros educativos, de servicios de capacitación y vinculación con el entorno que integran la DGETAyCM son:

- Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuaria (CBTA)

- Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)
- Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)

Estableciendo así que el compromiso de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar en materia educativa es desarrollar enfoques innovadores en los sectores agrícola y pesquero para incrementar la productividad, conservar los recursos naturales y utilizar los insumos de manera sostenible y eficiente.

El perfil docente en la EMS

Atender la demanda de los servicios educativos con equidad y calidad para formar técnicos agrícolas, forestales, en ciencias del mar y acuicultura, mediante la educación media superior y la capacitación; además de promover y fomentar la investigación tecnológica, científica, pedagógica y el desarrollo tecnológico, consolidar la oferta educativa tecnológica agropecuaria y ciencia del mar, en consideración a las distintas modalidades de la educación media superior y promover la equidad en el acceso, la permanencia y terminación oportuna de los estudios de media superior.

Una parte sustancial del perfil docente es que esta muestra –por medio de los dominios, criterios e indicadores– rasgos característicos

que se espera fomentar en el trabajo cotidiano de los docentes, considerando las condiciones en que se encuentran nuestras escuelas y los planteamientos que se desprenden de la nueva legislación en materia educativa. Por ello, se ha propuesto que el perfil responda a la tradición educativa mexicana y a los elementos que los docentes consideran sustanciales y más relevantes de su labor, en lugar de aspectos extraídos de referentes que pueden resultar significativos, pero ajenos a la cultura magisterial mexicana y a los contextos y necesidades de la población infantil y adolescente en nuestro país.

En este sentido, el perfil corresponde a una docencia enfocada a la atención personal, humana e integral de los alumnos, así como al logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura, al tiempo que el perfil reconoce que la enseñanza supone un gran compromiso moral por favorecer que las niñas, los niños y los adolescentes mejoren sus habilidades, conocimientos y actitudes conforme lo señalado en el currículo vigente, con la finalidad de que se desarrollen de manera integral, en un ambiente de equidad, inclusión, excelencia e interculturalidad. Así, el docente que queremos en la Nueva Escuela Mexicana se basa en las prácticas de los mejores docentes y maestras del país, quienes han demostrado que es posible

contar con un profesional comprometido en lograr que todos los alumnos aprendan, quien confía en que todos ellos pueden y saben, y los coloca en el centro de sus acciones en el aula y en la escuela.

Es un docente que tiene una comprensión profunda del contenido, de las capacidades a desarrollar en los alumnos y del currículo, sabe cómo adaptar su enseñanza a las características individuales, culturales, lingüísticas y sociales de los alumnos para lograr que aprendan, cuenta con un amplio repertorio pedagógico para alcanzar este propósito y es capaz de revisar su propia práctica para mejorarla. Asimismo, es un docente que utiliza en su hacer cotidiano herramientas básicas, como la planeación y la evaluación, en tanto medios que le permiten concretar sus intencionalidades pedagógicas, y quien con sus actitudes y acciones contribuye a generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Para ello el docente de EMS debe ser competente y desarrollar una serie de atributos como:

- Domina y estructura los contenidos de las asignaturas a su cargo para desarrollar lógicamente las secuencias que facilitan el aprendizaje.

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de cada disciplina que imparte.
- Explicita la relación de los contenidos curriculares con sus prácticas como docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Ordena el conocimiento de manera que pueda ser comunicado con facilidad y transmitido mediante actividades en la escuela.
- Valora y explicita los vínculos entre los contenidos de las asignaturas a su cargo y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
- Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
 - Identifica los conocimientos previos de los estudiantes y sus necesidades de formación, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
 - Diseña actividades y materiales adecuados para la enseñanza de los contenidos de un plan de estudios.

- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
- Diseña planes de trabajo basados en la investigación, la lectura y la realización de proyectos, orientados a la formación de competencias.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva y creativa.
 - Comunica ideas y conceptos con claridad y de manera ordenada en el salón de clases, y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
 - Alienta la participación de los estudiantes en el salón de clases.
 - Adapta continuamente los planes de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los resultados de los estudiantes.
 - Optimiza el tiempo y los recursos en el salón de clases.
 - Utiliza los materiales educativos disponibles de manera efectiva.
 - Responde dudas e improvisa soluciones creativas ante problemas e imprevistos surgidos en el salón de clases.

- Provee de bibliografía relevante y promueve la investigación a través de diversos medios.
- Aprovecha y explora continuamente el potencial didáctico de las nuevas tecnologías.
- Evalúa y da seguimiento a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y su trabajo académico.
 - Establece adecuadamente los criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en objetivos específicos, y los comunica de manera efectiva a los alumnos.
 - Evalúa el aprendizaje de los alumnos con un enfoque formativo, con énfasis en la adquisición y perfeccionamiento de competencias.
 - Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
 - Fomenta la autoevaluación entre los estudiantes como mecanismo para dar seguimiento a sus procesos de aprendizaje.

- Comunica a los padres los resultados de las evaluaciones de sus hijos y responde a dudas sobre su desempeño en la escuela.
- Motiva y facilita el aprendizaje autónomo entre los estudiantes
 - Alienta entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
 - Promueve el pensamiento crítico y reflexivo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
 - Fomenta la cooperación entre los estudiantes, así como el aprendizaje en común.
 - Alienta expectativas razonables entre los estudiantes y estimula la motivación individual y de grupo.
 - Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión personal en forma oral y escrita o mediante las artes.
 - Propicia la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación entre los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

- Propicia un clima escolar conducente al aprendizaje y define espacios dentro y fuera del salón de clases que contribuyan al desarrollo humano integral de los estudiantes.
 - Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
 - Propicia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos y funge como mentor y mediador en crisis personales e interpersonales de los estudiantes.
 - Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
 - Promueve el interés y la participación de los estudiantes, a partir de una conciencia cívica, ética y ecológica, en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
 - Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales y las toma en cuenta.
 - Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.

- Promueve estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades extracurriculares entre los estudiantes.
- Facilita e impulsa el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a las circunstancias sociales y culturales que los rodean.
 - Detecta las necesidades educativas de los estudiantes según sus características individuales y de grupo.
 - Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
 - Fomenta la autonomía de los estudiantes en la toma de decisiones.
 - Reconoce el impacto proveniente del medio y de situaciones ajenas a la escuela y construye estrategias para su manejo adecuado.
 - Responde con empatía y de manera respetuosa y efectiva a las solicitudes de ayuda o apoyo de los estudiantes, y atiende a quienes presentan mayores rezagos o grados de dificultad.

- Orienta a los estudiantes para que elijan con mayor certeza entre las opciones profesionales y académicas que se les presenten.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
- Interactúa y colabora de manera efectiva con otros docentes, con los propios estudiantes y padres de familia, así como con la comunidad en apoyo del aprendizaje.
 - Participa de manera creativa en proyectos escolares y de mejoramiento de la escuela, así como en la gestión institucional, en calidad de miembro de una comunidad académica y de la sociedad.
 - Construye un proyecto de formación dirigido a los estudiantes en forma conjunta con otros docentes, los directivos y el personal de apoyo de la institución.
 - Atiende las expectativas y necesidades de los estudiantes y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.

- Organiza y monitorea la propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
 - Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
 - Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza-aprendizaje.
 - Evalúa su propio proceso de construcción del conocimiento y de adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable y apertura para la evaluación docente y de pares.
 - Hace converger saberes de campos y fuentes diversas en sus prácticas como docente.
 - Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y el mejoramiento de su comunidad académica.
 - Participa y se mantiene en continua búsqueda de nuevas alternativas para enriquecer la propia formación continua.
 - Se actualiza constantemente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

El docente debe ser para las escuelas es alguien comprometido con el desarrollo integral de los alumnos. En este sentido propone experiencias de aprendizaje que fortalezcan sus capacidades cognitivas, físicas y de relación social y afectiva. Un docente que es sensible y atento a las características individuales, familiares, lingüísticas, culturales y sociales de sus alumnos y es capaz de adaptar su enseñanza a estas. Además de que manifiesta disposición y compromiso para trabajar con sus colegas y con las familias de los alumnos, pues concibe a la mejora de los aprendizajes y las prácticas docentes como una tarea colectiva.

El Sistema de Educación Media Superior, ha apostado por ayudar a estos procesos de formación integral de sus estudiantes a través de la figura del tutor, basados en la necesidad de un cambio de paradigmas que contribuyan a la mejora de las condiciones de vida del estudiante, mismas que contribuyen en el desarrollo de las practicas inclusivas en los planteles.

En ese sentido, la Secretaría busca que el perfil muestre lo más valioso de la labor de los docentes mexicanos, al ver a la docencia más allá de un punto de vista técnico, para apreciarla en su función de transformación social –sin adjudicarle responsabilidades que

corresponden a otros ámbitos y actores sociales– y amplio sentido moral. Finalmente, en la visión del docente que se quiere considera que el trabajo de este no se realiza de forma aislada, sino en colaboración con otros adultos dentro del plantel y en la supervisión escolar, donde la labor de las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, además del Sistema Educativo en su conjunto, resulta sustancial, por lo que en el perfil se considera la importancia del trabajo colaborativo, el aprendizaje profesional en el terreno de la práctica, la toma conjunta de decisiones fundamentadas en evidencias acerca del aprendizaje de los alumnos y la importancia del fomento de la convivencia armónica en estos, además de la necesaria comunicación y colaboración con las familias de los alumnos.

Capítulo III: Metodología de Investigación

Enfoque de investigación

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico de la investigación, con la intención de dar respuesta a los objetivos que se plantearon.

Por un lado, poder determinar la opinión de los directivos y docentes de EMS respecto a la Inclusión Educativa, determinar la relación entre las variables sociodemográficas plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel, con el manejo de las prácticas inclusivas en el aula, así como identificar las estrategias que se desarrollan en los planteles para brindar atención a los alumnos de grupos vulnerables de la EMS, en la zona sur del estado de Durango pertenecientes DGETAyCM.

La investigación que se presenta es un enfoque cuantitativo, no experimental, descriptiva y transversal, ya que busca especificar las propiedades más significativas de las personas, grupos comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis (Sampieri, 2010:80). El enfoque cuantitativo por ser secuencial y probatorio ya que cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden

es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de las hipótesis. (Sampieri, 2010, 4). Se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Diseño de investigación

Según Corbetta (2003) el proceso de recolección de información se desarrollará como datos primarios con instrumentos elaborados por el propio investigador. Información obtenida por parte de los docentes y directivos de los planteles de Educación Media Superior pertenecientes a la DGETAyCM.

Se solicitará a cada director de los planteles seleccionados la participación de la plantilla docente y directiva para la aplicación del

instrumento que permitirá recabar la información necesaria para determinar la opinión acerca de la Inclusión Educativa y un análisis de las prácticas inclusivas.

Participantes de la investigación

La Secretaría de Educación Pública (SEP), le confiere a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la responsabilidad de llevar al campo, los servicios educativos que coadyuven e impulsen el desarrollo del campo y de la población del sector rural.

En la actualidad la DGETAyCM opera con 288 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y seis Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal, además cuenta con dos Unidades de Capacitación para el Desarrollo Rural, un Centro de Investigación de los Recursos Naturales Agropecuarios y 125 Brigadas Educativas para el Desarrollo Rural.

Con presencia a nivel nacional en todas las entidades excepto Distrito Federal, se cuenta con: 288 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, seis Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal, dos

Unidades de Capacitación para el Desarrollo Rural y un Centro de Investigación de los Recursos Naturales Agropecuarios.

Los planteles que fueron considerados son: CBTa No. 3, CBTf No. 4 y CETAC No. 7 del municipio de Durango, CBTa No. 28 perteneciente al municipio de Canatlán, CBTa No. 171 de Nombre de Dios y CBTf No. 1 del Salto Pueblo Nuevo municipios del estado de Durango. Se invitó a 218 participantes entre ellos docentes y directivos de los diferentes planteles seleccionados, considerando que cada uno de ellos son docentes activos frente a grupo o directivos de cada plantel o desempeñan ambas funciones.

Generalmente el procedimiento para la solicitud de actividades extra escolares de cada plantel debe pasar por la Coordinación de Apoyo Técnico por medio de un oficio; considerado esto, se dirigió un oficio a dicha coordinación para solicitar su apoyo en la aplicación de un cuestionario que permitiera medir la opinión de los docentes sobre el tema de Inclusión Educativa en los planteles de la DGETAyCM, el cual se envió a los directores, en él se invitaba a todo el personal docente y directivo a contestar el instrumento el cual fue diseñado en la aplicación Google Forms que permite fácilmente ver los resultados de manera gráfica, y así facilitar su llenado por parte de los docentes.

Instrumentos para la recolección de datos

El instrumento utilizado fue un cuestionario con escalamiento tipo Likert, este se construyó a partir de un análisis teórico realizado sobre este tema. Para analizar opiniones de los docentes y directivos que contiene dos componentes: el primero proporciona datos generales y características de la muestra e información sobre las siguientes variables: plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel.

El instrumento que se construyó para la recogida de información contenía 30 ítems de las cuales se excluyeron dos, los cuales no aportaban información relevante; dichos ítems se construyeron a partir del análisis de referentes teóricos, lo que permitió identificar cuáles serían los aspectos básicos sobre la inclusión educativa.

Después del análisis el instrumento quedo organizado en 28 ítems, las cuales conforman las siguientes dos dimensiones: 1) opinión de los docentes que comprende dos subdimensiones: a) la inclusión en mi plantel y organización académica y 2) estrategias que utilizan con dos subdimensiones: a) práctica docente y b) atención en el aula las cuales fueron medidas por una escala de apreciación con cinco posibles

respuestas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Dichas dimensiones toman en cuenta aspectos específicos: La primera corresponde a la inclusión en mi plantel, aquí se puede observar la posibilidad del desarrollo de prácticas inclusivas tanto administrativas, educativas y de infraestructura dentro de los planteles de Educación Media Superior. Otra de las dimensiones diseñadas se refiere a la organización académica, en este sentido los ítems relacionados a esta dimensión evidencian las estrategias institucionales que se planean y desarrollan en el plantel, el trabajo colaborativo, la participación de los docentes y su capacitación, los alumnos, el seguimiento de las actividades y donde se pueden encontrar o establecer la estrategias de inclusión. Sobre la práctica docente se analizaron las actividades inclusivas en el aula, estrategias didácticas, reconocimiento de las características y barreras de aprendizaje de los alumnos, materiales didácticos y la evaluación específicamente desarrollando actividades inclusivas. En relación a la última dimensión específica sobre la atención en el aula, los resultados de este análisis expondrán cuales son las estrategias que los distintos programas de atención en el plantel desarrollan, si los docentes realizan adecuaciones académicas en las

planeaciones una vez detectados los grupos vulnerables, y las estrategias de aprendizaje y evaluación inclusivas.

El instrumento que se utiliza debe cumplir con los procesos empíricos que le dan confiabilidad y validez al instrumento para medir el constructo actitud y la opinión del docente y directivo. Hace referencia "al valor del hombre-persona como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concretamente la familia, comunidad y trabajo" además de un estudio piloto posterior que permitió, a través de una discriminación de reactivos (Nadelsticher, 1983, p. 24).

La fiabilidad expresa el grado de precisión de la medida. Con una fiabilidad alta los sujetos medidos con el mismo instrumento en ocasiones sucesivas debieran quedar ordenados de manera semejante. Si baja la fiabilidad, sube el error, los resultados hubieran variado más de una medición a otra. Además, la fiabilidad no es una característica de un instrumento; es una característica de resultados, de puntuaciones obtenidas en una muestra determinada. Con un mismo instrumento se mide y clasifica mejor cuando los sujetos son muy distintos entre sí, y baja la fiabilidad si la muestra es más homogénea. (Morales-Vallejo, 2007).

Para medir la confiabilidad del instrumento se aplicó el estadístico Alfa de Cronbach obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 1: Confiabilidad del instrumento

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	No. de elementos
.897	28

Como puede observarse el instrumento muestra una consistencia interna favorable, para aplicarse en una muestra de la población.

Hipótesis

- H_1 El desarrollo de prácticas inclusivas de los docentes de educación media superior se relaciona ($p < .05$) con las variables sociodemográficas (plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel)
- H_0 El desarrollo de prácticas inclusivas de los docentes de educación media superior no se relaciona ($p < .05$) con las variables sociodemográficas (plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel).

Capítulo IV: Resultados

Presentación de los resultados

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico Statistical Package for Social Sciences, SPSS que significa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales por sus siglas en inglés. Primeramente, se analizaron las variables sociodemográficas tras la aplicación del instrumento, se recuperaron un total de 163 cuestionarios de un total de 218 participantes, obteniéndose los siguientes resultados.

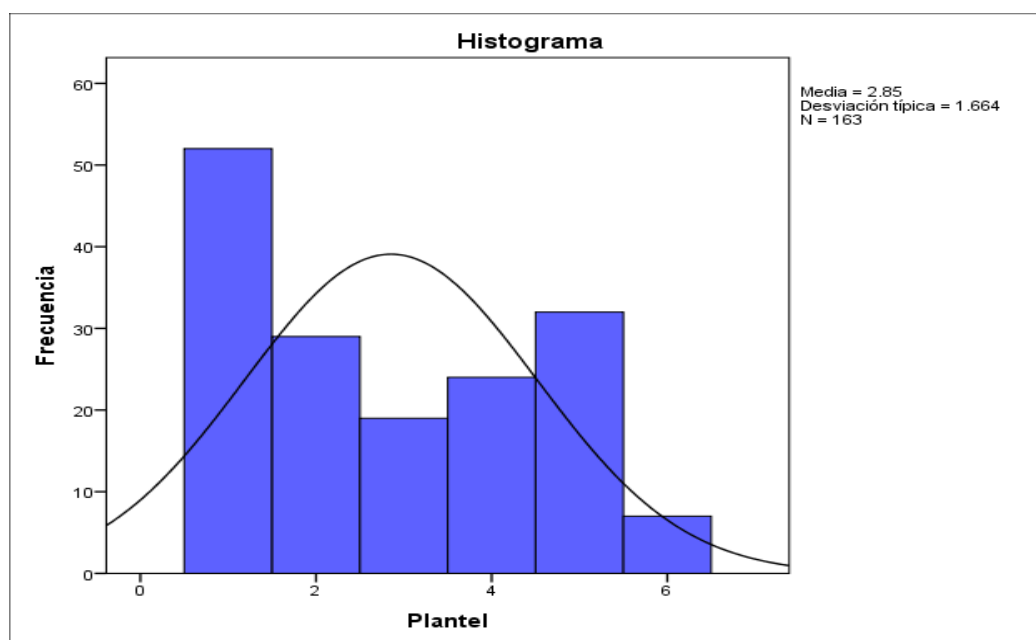
Tabla 2: Frecuencia en Plantel

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
CBTa No.3	52	31.9	31.9
CBTa No.28	29	17.8	49.7
CBTA No. 171	19	11.7	61.3
Válidos CBTf No. 1	24	14.7	76.1
CBTf No.4	32	19.6	95.7
CETac No.7	7	4.3	100.0
Total	163	100.0	

Como puede observarse en la tabla 2 el plantel CBTa No. 3 con un 31.9% represento el mayor número de participantes en la aplicación del instrumento.

En el siguiente histograma la distribución de la muestra nos presenta valores no paramétricos, ya que se observan barras aisladas en los extremos que evidencian la participación de los docentes y directivos de cada plantel.

Gráfica 1: Participación de los docentes y directivos por plantel



Se realizó un análisis del sexo de los participantes dando como resultado lo siguiente:

Tabla 3: Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	100	61.3	61.3	61.3
Válidos Masculino	63	38.7	38.7	100.0
Total	163	100.0	100.0	

La tabla de frecuencia anterior, demuestra que del total de participantes el 61.3% pertenecen al sexo femenino y un 38.7 % al sexo masculino.

La edad de los participantes fluctúa entre los 26 y 63 años, la distribución de los grupos de edad se muestra en la tabla no. 4, donde se especifica la media en 43 años y un mayor porcentaje entre los rangos de 31 – 40 años con un 38.2% que representa 62 docentes de los 163 validos en la aplicación.

Tabla 4: Estadísticos de edad

N	Válidos	163
	Perdidos	0
Media		43.18
Mediana		42.00

En cuanto a la carrera de formación de cada uno de los docentes se pudo observar que de los 163 docentes que aplicaron el instrumento, un 19.6% curso una carrera del ámbito educativo. De manera significativa se pudo observar que la mayoría de los docentes fueron formados por licenciaturas o ingenierías distintas a la educación y que están frente a grupo en alguno de los planteles, representando el 80.4% del total.

Tabla 5: Frecuencia de carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Educación	32	19.6	19.6	19.6
Otro (a)	131	80.4	80.4	100.0
Total	163	100.0	100.0	

En cuanto a la formación profesional de los docentes especificando el grado máximo de estudios, la variable sociodemográfica quedó distribuida con un 55.8% de los docentes con un nivel de licenciatura, 34.4% maestría, especificando obtener alguna especialidad 1.8% y con nivel de doctorado un 8.0% de 163 respuestas válidas.

Tabla 6: Frecuencia de grado máximo de estudios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Licenciatura	91	55.8	55.8	55.8
Maestría	56	34.4	34.4	90.2
Especialidad	3	1.8	1.8	92.0
Doctorado	13	8.0	8.0	100.0
Total	163	100.0	100.0	

A su vez la variable sociodemográfica de formación profesional de los docentes especifica el grado máximo de estudios, la variable sociodemográfica quedó distribuida con un 55.8% de los docentes con

un nivel de licenciatura, 34.4% maestría, especificando obtener alguna especialidad 1.8% y con nivel de doctorado un 8.0% de 163 respuestas válidas. Con relación a la frecuencia de grado máximo de estudios un total de 91 docentes de 163 posibles, cuentan con licenciatura, representando un 55.8% de total acumulado, a contraste del 8% que ha cursado doctorado.

Tabla 7: Frecuencia de años de servicio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 - 10 años	59	36.2	36.2
	11 - 20 años	60	36.8	73.0
	21 – 30 años	27	16.6	89.6
	31 - años	17	10.4	100.0
Total	163	100.0	100.0	

Respecto a los años de servicio los docentes fueron agrupados en un total de 4 grupos que representan la cantidad de años en el plantel, exponiendo que un 36.8% son aquellos docentes con una antigüedad de entre 11 - 20 años de servicio, lo que indica mayoría, a contraste de 10.4% 17 docentes de 163 con más de 30 años de servicio.

Tabla 8: Frecuencia de actividades que desarrolla en el plantel

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Docente	77	47.2	47.2
	Docente y tutor	57	35.0	82.2
	Directivo	3	1.8	84.0
Válidos	Directivo y docente	16	9.8	93.9
	Directivo, docente y tutor	10	6.1	100.0
	Total	163	100.0	100.0

Conforme a las actividades que desarrolla en el plantel se obtuvo que 77 docentes de 163 posibles el cual representa un 47.2% que solo desarrolla la actividad de docente frente a grupo a diferencia de tres docentes de 163 posibles únicamente desarrollan la actividad directiva representando el 1.8%.

Como puede observarse en el análisis anterior de las variables sociodemográficas, la inclusión educativa en el plantel, organización académica, práctica docente y atención en aula presentan una significación asintótica bilateral, lo que determina que es una muestra no paramétrica, pues al verificar las puntuaciones de la muestra estas presentan una distribución normal entre los datos y una distribución teórica.

Análisis descriptivo

El análisis descriptivo de esta investigación permite evaluar lo que está involucrado de la Inclusión educativa dentro de los planteles, respecto a la opinión que los docentes y directivos tienen a cerca de este tema.

Este tipo de investigación incluye la recopilación y el análisis de datos de Opinión de docentes y directivos sobre la Inclusión Educativa, para ello se utilizaron los estadísticos de media y desviación típica los cuales fueron evaluados utilizando el siguiente baremo:

No.	Baremo
1	Negativa
2	Parcialmente negativa
3	Ni Negativa, Ni Positiva
4	Parcialmente Positiva
5	Positiva

Tabla 9: Opinión de docentes y directivos sobre la Inclusión Educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Negativa	26	16.0	16.0	16.0
	Parcialmente negativa	35	21.5	21.5	37.4
	Ni Negativa, Ni Positiva	21	12.9	12.9	50.3

Parcialmente Positiva	43	26.4	26.4	76.7
Positiva	38	23.3	23.3	100.0
Total	163	100.0	100.0	

Como se puede ver en la tabla anterior el valor más alto está en 26.4% de docentes y directivos que manifiestan estar en una postura parcialmente positiva, sin embargo, la suma de los valores del baremo que presentan una opinión negativa, parcialmente negativa y ni negativa ni positiva acumulan un 50.4% lo que representa más de la mitad de los docentes.

Como ya se mencionó el análisis descriptivo es una técnica utilizada para recopilar y resumir datos de una manera objetiva y estadísticamente válida.

La práctica inclusiva en el aula se refiere a la creación de un ambiente educativo que sea accesible y seguro para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o características. Es por eso que otra variable analizada fue la implementación de prácticas inclusivas en el aula, la cual se analizó con los estadísticos de media y desviación típica del análisis de datos, utilizando el siguiente baremo:

No.	Baremo
1	Nunca
2	Muy Pocas Veces
3	Algunas Veces
4	Casi Siempre
5	Siempre

Tabla 10: Implementación de Prácticas Inclusivas en el Aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	27	16.6	16.6	16.6
	Muy Pocas Veces	33	20.2	20.2	36.8
	Algunas Veces	38	23.3	23.3	60.1
	Casi Siempre	28	17.2	17.2	77.3
	Siempre	37	22.7	22.7	100.0
	Total	163	100.0	100.0	

El análisis de la tabla anterior refleja de forma porcentual que los docentes y directivos de los planteles solo algunas veces implementan practicas inclusivas en el aula, sumando cada uno de los rangos tantos

inferior como superior podemos visualizar un ligera similitud de porcentajes quedando con un 36.8% el que nunca o muy pocas veces implementa y 37.9 casi siempre y siempre, lo que mantiene estable las practicas docentes.

Tabla 11: Opinión de docentes y directivos sobre la inclusión educativa e Implementación de Prácticas Inclusivas en el Aula

		Implementación Prácticas Inclusivas en el Aula					Total
		Nunca	Muy Pocas Veces	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre	
Opinión de docentes y directivos sobre la Inclusión Educativa	Negativa	18	4	2	1	1	26
	Parcialmente negativa	7	18	2	6	2	35
	Ni Negativa, Ni Positiva	2	7	11	0	1	21
	Parcialmente Positiva	0	2	21	18	2	43
	Positiva	0	2	2	3	31	38
Total		27	33	38	28	37	163

Para este análisis de la tabla anterior se conformaron dos variables que agrupaban cada una de las dimensiones señaladas en la metodología, la primera: opinión de los docentes y directivos sobre la inclusión educativa la cual contempla las dimensiones inclusión en mi plantel y organización académica, en la segunda variable conformada

para el análisis se denominó implementación de prácticas inclusivas en el aula, que contempla las dimensiones práctica docente y atención en el aula mismas que evidenciaron la relación con las variables sociodemográficas de plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel.

Uno de los hallazgos en el análisis de esta investigación es la congruencia en la que se observa el balance entre los docentes y directivos con opinión negativa respecto a la inclusión y la nula implementación de las practicas inclusivas, al igual que aquellos docentes y directivos que su opinan es positiva son los mismos relativamente que se evidencia que si aplican estrategias inclusivas.

Análisis correlacional

El análisis correlacional es una técnica estadística utilizada para medir la relación entre dos variables continuas. Se utiliza para determinar si hay una relación lineal entre las dos variables y la fuerza de esa relación, es importante tener en cuenta que un análisis correlacional no prueba la causalidad entre las variables.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov es una prueba estadística utilizada para determinar si una muestra de datos proviene de una

distribución específica. Compara la distribución de la muestra con la distribución teórica especificada mediante la medida de la diferencia entre las dos distribuciones, conocida como la función de distribución empírica. Si esta diferencia es significativamente grande, se rechaza la hipótesis nula de que la muestra proviene de la distribución especificada. La prueba de Kolmogorov-Smirnov se utiliza a menudo para determinar si un conjunto de datos sigue una distribución normal.

Este análisis se construye a partir de la creación de dos dimensiones: la primera “opinión de los docentes” que incluye inclusión educativa en el plantel y organización académica; y la segunda “prácticas inclusivas” que comprende práctica docente y atención en el aula, las cuales permiten realizar diferentes pruebas que permitieron aceptar la hipótesis planteada.

Como ya se señaló anteriormente la muestra recogida presenta datos que no están organizados de forma normal (datos no paramétricos, sin embargo, aunque con ciertas limitaciones son datos que pueden analizarse estadísticamente y facilitan su comprensión.

En los resultados se pudo observar que las subdimensiones de inclusión educativa en el plantel, organización académica, práctica docente y atención en el aula, el grado de significación son menores o

iguales que 0.05, por lo que presentan una significación asintótica bilateral, lo que determina que es una muestra no paramétrica

Prueba de Mann-Whitney

La importancia de la prueba U de Mann-Whitney es que permite sacar diferentes conclusiones sobre los datos en función de las suposiciones que se hagan sobre la distribución de estos. Estas conclusiones pueden ir desde simplemente afirmar si las dos poblaciones difieren hasta determinar si hay diferencias en las medianas entre los grupos. Estas diferentes conclusiones dependen de la forma de las distribuciones de los datos.

Tabla 12: Rangos de Prueba de Mann-Whitney variable sexo

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Inclusión Educativa en el Plantel	Femenino	100	89.28	8927.50
	Masculino	63	70.45	4438.50
	Total	163		
Organización Académica	Femenino	100	85.23	8523.00
	Masculino	63	76.87	4843.00
	Total	163		
Práctica Docente	Femenino	100	83.86	8385.50
	Masculino	63	79.06	4980.50
	Total	163		

Atención en el Aula	Femenino	100	83.89	8389.00
	Masculino	63	79.00	4977.00
	Total	163		

En la tabla anterior sobre la variable sociodemográfica de sexo con relación a la prueba Mann-Whitney se puede observar que existen diferencias en las dimensiones sobre las medias de la variable sexo.

Tabla 13: Estadístico de contraste en la variable sociodemográfica de sexo

	Inclusión Educativa en el Plantel	Organización Académica	Práctica Docente	Atención en el Aula
U de Mann-Whitney	2422.500	2827.000	2964.500	2961.000
W de Wilcoxon	4438.500	4843.000	4980.500	4977.000
Z	-2.496	-1.107	-.637	-.650
Sig. asintót. (bilateral)	.013	.268	.524	.516

a. Variable de agrupación: sexo

En el estadístico de contraste anterior se evidencia que el sexo tiene un grado de significación de .013 en la subdimensión de inclusión educativa, correspondiente a la dimensión de opinión de los Opini3n de docentes y directivos sobre la Inclusi3n Educativa.

En el análisis de la tabla siguiente sobre la variable sociodemográfica de carrera afín a la educación con aquellos docentes que fueron formados profesionalmente con carreras distintas a la educación, al aplicar la prueba Mann-Whitney se puede observar que no existen diferencias en las dimensiones sobre las medias de las variables.

Tabla 14: Estadísticos de contraste en la variable carrera

	Inclusión Educativa en el Plantel	Organización Académica	Práctica Docente	Atención en el Aula
U de Mann-Whitney	1983.000	1789.000	2057.000	1974.000
W de Wilcoxon	10629.000	10435.000	10703.000	10620.000
Z	-.475	-1.290	-.164	-.514
Sig. asintót. (bilateral)	.635	.197	.870	.607

a. Variable de agrupación: Carrera

Según la hipótesis planteada donde los docentes y directivos que laboran en la DGETAyCM no desarrollan estrategias de prácticas inclusivas para atender a los alumnos que acuden a los planteles de Educación Media Superior de la zona sur del Estado de Durango, en el estadístico de contraste con relación a la carrera de formación,

evidencia que en la dimensión de práctica docente existe un grado de significación donde $p > 0.05$, lo cual comprueba dicha hipótesis.

Prueba de Kruskal-Wallis

Esta prueba no paramétrica es equivalente a la prueba paramétrica ANOVA de una vía. Expone si varias muestras independientes provienen o no de la misma población. Asume que la variable tiene una distribución continua y requiere que esté medida en una escala ordinal.

Tabla 15: Rangos de Prueba de Kruskal-Wallis

	Plantel	N	Rango promedio
Inclusión Educativa en el Plantel	CBTa No.3	52	100.59
	CBTa No.28	29	93.28
	CBTA No. 171	19	68.37
	CBTf No. 1	24	59.13
	CBTf No.4	32	61.25
	CETac No.7	7	107.50
	Total	163	
Organización Académica	CBTa No.3	52	92.98
	CBTa No.28	29	88.40
	CBTA No. 171	19	72.92
	CBTf No. 1	24	78.48
	CBTf No.4	32	58.83

	CETac No.7	7	116.57
	Total	163	
<hr/>			
Práctica Docente	CBTa No.3	52	89.01
	CBTa No.28	29	80.05
	CBTA No. 171	19	81.55
	CBTf No. 1	24	84.63
	CBTf No.4	32	65.00
	CETac No.7	7	107.93
	Total	163	
<hr/>			
Atención en el Aula	CBTa No.3	52	97.67
	CBTa No.28	29	96.84
	CBTA No. 171	19	67.42
	CBTf No. 1	24	71.08
	CBTf No.4	32	54.52
	CETac No.7	7	106.71
	Total	163	

En el estadístico de contraste de la de Prueba de Kruskal-Wallis una vez más se observa el grado de significación es mayor a 0.05 en la dimisión de práctica docente conforme a la variable sociodemográfica de plantel.

Tabla 16: Estadístico de contraste en la variable sociodemográfica de carrera

	Inclusión Educativa en el Plantel	Organización Académica	Práctica Docente	Atención en el Aula
Chi-cuadrado	25.502	15.839	7.651	24.896
Gl	5	5	5	5
Sig. asintót.	.000	.007	.177	.000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: carrera

En la tabla anterior muestra la significación de la prueba Kruskal-Wallis donde la dimensión de inclusión educativa en el plantel, organización académica y atención en el aula en contraste con la variable sociodemográfica de carrera representa un grado de significación menor al alfa de 0.05 lo que determina que si existe una relación significativa entre las variables analizadas con la carrera.

Tabla 17: Estadísticos de contraste^{a,b}

	Inclusión Educativa en el Plantel	Organiza ción Académi ca	Práctica Docente	Atención en el Aula
Chi-cuadrado	35.137	34.017	27.475	27.010
Gl	33	33	33	33
Sig. asintót.	.367	.418	.739	.759

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

Como puede verse en la tabla, la variable edad con las subdimensiones estudiadas, el grado de significación es $p > .05$, lo que implica que no existe relación.

Tabla 18: Promedios de rangos

	Grado máximo de estudios	N	Rango promedio
	Licenciatura	91	73.62
Inclusión Educativa en el Plantel	Maestría	56	85.22
	Especialidad	3	133.33
	Doctorado	13	114.96
	Total	163	
	Licenciatura	91	78.32
Organización Académica	Maestría	56	77.71
	Especialidad	3	141.67
	Doctorado	13	112.42
	Total	163	
	Licenciatura	91	76.09
Práctica Docente	Maestría	56	82.69
	Especialidad	3	147.50
	Doctorado	13	105.31
	Total	163	
	Licenciatura	91	77.34
Atención en el Aula	Maestría	56	80.66
	Especialidad	3	125.50
	Doctorado	13	110.38
	Total	163	

19: Estadísticos de contraste^{a,b}

	Inclusión Educativa en el Plantel	Organización Académica	Práctica Docente	Atención en el Aula
Chi-cuadrado	13.194	11.343	10.546	8.327
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	.004	.010	.014	.040

a. Prueba de Kruskal-Wallis

Al comparar el nivel de significancia de las variables analizadas en sus diferentes subdimensiones se encuentra que todas estas son menores a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis nula, y se puede concluir que hay relación en el desarrollo de prácticas inclusivas de los docentes de educación media superior se relaciona ($p < .05$) con las variables sociodemográficas (plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel)

Conclusiones

La Educación Media Superior es una etapa clave en el desarrollo académico y personal de los alumnos. Sin embargo, no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades y recursos para aprovechar esta etapa de manera adecuada, es esencial para garantizar que todos

los alumnos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial.

La Inclusión Educativa se refiere al proceso de garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a la misma educación y reciban el apoyo necesario para tener éxito. Esto incluye alumnos con discapacidades, alumnos de minorías étnicas y culturales, alumnos de bajos ingresos y aquellos que están en grupos vulnerables.

Sin embargo, no siempre ha sido así se puede afirmar que el concepto de educación inclusiva tuvo su desarrollo desde la aparición de estudios que analizaron la situación de un sector de la población infantil que enfrentaba situaciones de discapacidad e hicieron evidente la falta de estrategias para dar una educación de calidad a esta población; lo anterior permitió una amplia discusión que según Moliner (2013) de dio en tres direcciones a) se promovieron espacios aislados para atender únicamente a poblaciones con necesidades especiales, lo que contribuyó de manera negativa ya que provocó que existiera dentro del sistema educativo una segmentación por lo que fueron tratadas de diferente forma estas poblaciones atendidas. b) el concepto de educación inclusiva se entendió como una situación que incluía no solo

estudiantes con características especiales sino para la diversidad de estudiantes que se presentan en una comunidad escolar, en particular para quienes han enfrentado barreras de acceso a la educación: minorías étnicas y lingüísticas, migrantes, mujeres, poblaciones con desventaja académica, etc., y c) la necesidad de cambiar las formas de atención ya que es necesario dejar de pensar en que los estudiantes deben adaptarse a las características de la escuela para lograr que sea la escuela la que se adapte a las características de los estudiantes sin importar su condición.

Específicamente, una de las principales barreras para la inclusión educativa en la educación media superior es la falta de recursos y apoyo adecuados. Muchos alumnos en situación de vulnerabilidad, como aquellos con discapacidades o de bajos ingresos, no tienen acceso a los recursos y servicios necesarios para tener éxito en sus estudios, además de que existe poca información sobre la cobertura en este nivel educativo. En este sentido el INEE (2018) plantea que en las instituciones educativas de este nivel en el 55% no existen rampas aun para poblaciones con discapacidad motriz.

Es evidente que existe una gran preocupación porque se proporcione educación a una amplia población que se encuentra en

desventaja por las barreras de aprendizaje, desde la constitución se plantea en el artículo 3º que toda persona tiene derecho a recibir educación, siguiendo en este mismo tenor la ley general de educación (2018) considera la importancia que debe considerar la educación inclusiva, promoviéndola, fomentándola con una actitud de respeto y participación de la sociedad.

Dicha evidencia desde los organismos superiores es importante contrastarla con la opinión de los docentes y las estrategias que se utilizan. Es así que esta investigación sobre la inclusión Educativa en la EMS evidencia que en su mayoría independientemente de la variable sociodemográfica ayuda a determinar la opinión de los directivos y docentes de Educación Media Superior (EMS), pertenecientes a la DGETAyCM respecto a la Inclusión Educativa, así identificamos las prácticas que se desarrollan en los planteles para brindar atención a los alumnos de grupos vulnerables de EMS, y determinamos cuál fue la relación de las variables sociodemográficas de plantel, sexo, edad, carrera, grado máximo de estudios, años de servicio, actividades en el plantel con el manejo de las prácticas inclusivas en el aula.

Lo resultados obtenido muestran una relación significativa entre las variables analizadas que, por un lado muestran la preocupación de

atender a esta población y por otro la falta de estrategias para atenderlas.

Sin embargo, otra barrera es la falta de sensibilización y comprensión sobre las diferencias individuales. Muchos docentes y directivos no están capacitados para abordar las necesidades de alumnos con discapacidades o de minorías étnicas y culturales. Esto puede resultar en un ambiente poco acogedor y poco inclusivo en las aulas y en la escuela en general.

Existen medidas que se pueden tomar para mejorar la inclusión educativa en la EMS. Por ejemplo, se pueden proporcionar recursos y servicios adicionales para alumnos en situación de vulnerabilidad, como programas de tutorías, servicios de orientación y consejería, y adaptaciones curriculares. Además, se puede proporcionar capacitación y desarrollo profesional para docentes, para que puedan abordar las necesidades de manera adecuada.

Se destaca la necesidad de que en EMS, la inclusión educativa es especialmente importante ya que estos alumnos están en una etapa crucial de su desarrollo y deben estar preparados para enfrentar los desafíos del mundo laboral y universitario. Esta se puede lograr a través de una variedad de medidas, incluyendo la adaptación de los currículos

y las metodologías de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, proporcionando recursos y apoyo adicionales a los alumnos que lo necesitan y fomentando un ambiente escolar inclusivo y respetuoso.

Otra forma de lograr la inclusión educativa en la educación media superior es proporcionando recursos y apoyo adicionales a los alumnos que lo necesitan. Esto puede incluir la asignación de tutores y asistentes personales para los alumnos con discapacidades, o la provisión de tecnologías de asistencia para ayudar a los alumnos con discapacidades del aprendizaje. Además, es importante que se brinde apoyo emocional y psicológico a los alumnos que enfrentan desafíos, ya sea a través de programas de orientación y consejería, o mediante el fomento de un ambiente escolar inclusivo y respetuoso.

Una de las principales limitaciones en la práctica docente en la inclusión educativa es la falta de formación y capacitación en el ámbito de la inclusión. Muchos docentes no están adecuadamente preparados para enseñar a un grupo diverso de alumnos con necesidades diferentes, lo que dificulta la adaptación de los currículos y metodologías de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Así como lo menciona Stainback (2001), la Inclusión educativa es una visión de la escuela para todos, una obra importante en el campo de la educación inclusiva el cual aborda la importancia de la inclusión en la educación y cómo se puede lograr mediante la creación de escuelas inclusivas y la eliminación de barreras para el aprendizaje y las implicaciones de la inclusión para los estudiantes con discapacidades y para aquellos sin discapacidades, así como la importancia de la colaboración entre educadores, padres y otros profesionales.

Además, a menudo se enfrentan desafíos en la implementación de políticas y programas de inclusión educativa debido a la falta de compromiso y apoyo de los administradores y políticos.

En conclusión, aunque la inclusión educativa es esencial para garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad, aún existen limitaciones en la práctica docente que pueden dificultar el logro de una educación inclusiva de calidad. Es importante que se promueva la formación y capacitación en el ámbito de la inclusión educativa, se proporcionen recursos y apoyo adicionales, y se fomente un ambiente escolar inclusivo y respetuoso para superar estas

limitaciones y lograr la inclusión educativa en la Educación Media Superior.

En una edición de la revista Red (2018) publicada por el INEE se plantea que las instituciones de EMS no han logrado crear estrategias reales para retener a los jóvenes, que hay profesores con poco interés y autoridades desvinculadas de la realidad de los estudiantes, aunque se señala la responsabilidad del trabajo del docente con estrategias adecuadas para lograr la diferencia.

Fuentes documentales

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, Vol. XXXVIII. No 1 (pp 17-44). Madrid.

Ainscow, M & Echeíta, G. (2006). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia. Recuperado:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.

Ardila, J. (2021). Estrategias de Inclusión Educativa en el Colegio Campestre de Guilford. Maestría. Pontificia universidad Javeriana.

Barraza, A. (2002, 02 de febrero). Integración Escolar. Discusión conceptual. *Revista Psicología Científica.com*, 4(1).
<https://psicolcient.me/11yv0>

Barrios, J. (2015). La Inclusión en Escuela Nueva. Licenciatura. Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín.

Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid, España: McGraw- Hill.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3) Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

- Cabestay, S. (2012). *Inclusión Educativa y Escuela Secundaria en México*. Licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Campa, R. (2017). *Proceso de Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad: Propuestas de Mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora*. Universidad de Sonora.
- Chávez, C. (2016). *Análisis de la Gestión para la Inclusión Educativa en Escuelas Públicas de Educación Básica*. Doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.
- Elvira, C. (2017). *Prácticas Docentes inclusivas en el Nivel Medio Superior*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Florian, L., Tilstone, C. & Rose, R. (2006). *Promoción y Desarrollo de Prácticas Educativas Inclusivas*. Madrid: EOS. • FREIRE, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. (8ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI, editores.
- González, Sarmiento. (2013). *Actitudes Docentes ante la Inclusión de Niños Preescolares con Necesidades Educativas Especiales en Escuelas Regulares*. Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Hernández, C. (2015). *La Inclusión Educativa, una Aproximación Mediante Técnicas de Aprendizaje Cooperativo para Motivar la Participación y el Aprendizaje en alumnos de Tercero de Preescolar*. Maestría. Universidad Pedagógica de Durango.
- Morales-Vallejo P. *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. La fiabilidad de los tests y escalas*; Universidad Pontificia Comillas: Madrid, 2008; 363 p.
- Moriña, Anabel. (2004). *Teoría Y Práctica De La Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe

- Nadelsticher, A. 1983. Técnicas Para La Construcción De Un Cuestionario De Actitudes Y Opiniones Múltiples. Instituto Nacional De Ciencias Penales (Inacipe). México. P. 19-30.
- Rosano, Santiago. (2008). El Camino De La Inclusión Educativa En Punta Hacienda. Maestría. Universidad Internacional De Andalucía.
- Sánchez Santacruz, T. (2020). Experiencias de Educación Inclusiva de Alumnos en Situación de Discapacidad intelectual en Educación Básica. Maestría. Universidad Iberoamericana Puebla.
- SEP. (2012). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Recuperado de [www.educacionespecial .sep.gob.mx/documentos](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/documentos). México.
- Stainback, S. (2001). Aulas Inclusivas: Un Nuevo Modo De Enfocar Y Vivir El Currículo (2a. Ed., 2a. Reimp.). Madrid: Narcea.
- Unesco. (2005). Directrices Sobre Políticas De Inclusión En La Educación. Francia.
- Varela, Diana. (2014). La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica. Maestría. Instituto de Investigaciones de Educación.
- VELEZ, Valentina. (2016). Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires. Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.



*Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.*
Benjamin Franklin

CONCLUSION



EVIDENCE



DATA