



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: IX Número: 2. Artículo no.:24 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2022.

TÍTULO: Áreas de oportunidad en el perfil docente inclusivo en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

AUTORES:

1. Dr. Guadalupe Iván Martínez Chairez.
2. Máster. Rosa Isela Gómez Castillo.
3. Máster. Otoniel Viramontes Campos.

RESUMEN: La presente investigación se realizó en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM) durante el ciclo escolar 2020-2021, desarrollada por medio de un paradigma pragmático, con un enfoque mixto, el diseño fue concurrente. El objetivo principal es Analizar las áreas de oportunidad en el Perfil Docente Inclusivo (PDI) en las estudiantes de ENRRFM. En cuanto a la autopercepción de desarrollo de cultura inclusiva se encontró que 30.9% de la muestra se perciben con una formación idónea, con respecto a las políticas inclusivas el 51.5% considera tener una formación idónea, mientras que en las prácticas profesionales inclusivas el 48% se establece con un nivel satisfactorio. Las áreas de oportunidad se clasificaron en cuatro ámbitos; cognitivo, actitudinal, contextualización del aprendizaje, práctica profesional.

PALABRAS CLAVES: Perfil docente inclusivo, prácticas inclusivas, diversidad.

TITLE: Opportunity areas in the inclusive teaching profile at the Ricardo Flores Magón Rural Normal School.

AUTHORS:

1. PhD. Guadalupe Iván Martínez Chairez.
2. Master. Rosa Isela Gómez Castillo.
3. Master. Otoniel Viramontes Campos.

ABSTRACT: The present research was carried out at the Ricardo Flores Magón Rural Normal School (ENRRFM) during the 2020-2021 school year, developed through a pragmatic paradigm, with a mixed approach, the design was concurrent. The main objective is to analyze the areas of opportunity in the Inclusive Teacher Profile (PDI) in ENRRFM students. Regarding the self-perception of the development of an inclusive culture, it was found that 30.9% of the sample perceive themselves as having suitable training, with respect to inclusive policies 51.5% consider having suitable training, while 48% in inclusive professional practices it is established at a satisfactory level. The areas of opportunity were classified into four areas: cognitive, attitudinal, contextualization of learning, professional practice.

KEY WORDS: inclusive teaching profile, inclusive practices, diversity.

INTRODUCCIÓN.

La inclusión educativa es un tema que en las últimas décadas ha tomado gran relevancia dentro de políticas educativas que se han implementado por parte del Estado, lo cual queda de manifiesto en el Artículo Tercero, donde se establece que el proporcionar una educación inclusiva, por lo que se debe de considerar “las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos; asimismo, con base al principio de accesibilidad, se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas para eliminar las BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación)” (DOF, 2019, p. 1), pero en la realidad no se da la evolución de la integración a la inclusión o el pasar de la teoría a la práctica. Aún se observa una enseñanza homogénea dentro de las aulas educativas sin tener en

cuenta la diversidad de estudiantes, la instrucción sigue siendo igual para todos sin importar las necesidades individuales, y sus diferencias ya sean físicas, de ideología, culturales o intelectuales.

La puesta en marcha de una educación inclusiva que logre atender de forma equitativa la diversidad de los estudiantes con la finalidad de cerrar las brechas en el derecho a la educación, no se debe entender solo como el acceso a la institución, sino como el acceso, permanencia y culminación de forma satisfactoria el trayecto educativo, es un proceso arduo que no solo compete a los profesores, sino a la sociedad en general, ya que es necesario desarrollar el principio de interculturalidad fundamentándolo en la empatía de los individuos para promover “la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos” (SEP, 2019, p.77), actualmente suprimido por la implementación de estereotipos sociales e ideología del individualismo.

Es imprescindible, una educación en la cual se tenga un aprecio a la diversidad, que fomente las interacciones de los individuos donde sus diferencias son una fuente de riqueza para el estudiante, desarrollando en él a un ser integral, capaz de eliminar las prácticas de segregación o exclusión tan arraigadas culturalmente en una sociedad. El problema es cómo llegar a este tipo de prácticas escolares inclusivas; es necesario revisar y reestructurar la formación docente existente.

De acuerdo con los programas de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar 2018 para Escuelas Normales, el proceso de formación docente inicial (FDI) está desarrollando diversos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que le permitan hacer una práctica reflexiva para enfrentar y tomar decisiones en las situaciones que se le presenten en su quehacer profesional con la finalidad de responder de manera eficaz a las necesidades del proceso de enseñanza y a la diversidad de alumnado que esté a su cargo; por lo que este artículo versa sobre ¿Cuáles son las áreas de oportunidad en el perfil docente inclusivo (PDI) en las estudiantes de la ENRRFM?

DESARROLLO.

Revisión de la literatura.

La diversidad existente dentro de la sociedad como en la educación, ha sido un factor que ha llevado a la exclusión de individuos que no entran a ciertos patrones o estándares que se establecen implícitamente, pero se debe comprender que la diversidad “alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes...queremos señalar que la diversidad y también desigualdades son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella (Sacristán, 2012, p. 22).

En las últimas décadas, se ha tratado de transformar la visión concebida de la diversidad como un obstáculo en el proceso enseñanza-aprendizaje; ésto con la intención de apreciar las diferencias existentes entre las personas como un factor determinante del crecimiento personal y colectivo. De acuerdo con Ramos (2012), que parafrasea a la UNESCO (2003) menciona que “La diversidad es positiva, enriquecedora, es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria. Así, se indica la pertinencia de considerarla como una riqueza y no como una amenaza y defenderla como un componente fundamental de la igualdad (p.78).

Es indispensable aceptar que la diversidad es una característica inherente al ser humano, por lo cual es una constante dentro del sistema educativo; esta variable se debe considerar para la elaboración de las políticas educativas como en las practicas docentes. Para Echeverry (2021), “la atención a la diversidad viene considerándose una acción educativa que puede ser una estrategia para compensar las desigualdades y atenuar las desventajas que experimenta determinada población en el acceso, la permanencia o la promoción en el sistema educativo” (p. 232).

Para poder atender la diversidad, es necesario el implementar una educación inclusiva y dar una transición en la concepción que se tiene, no se puede basar en acoger de manera segmentada la

escolarización.

La SEP (2019) quien cita a la UNESCO establece que “Los sistemas educativos solo pueden ser genuinamente inclusivos si las escuelas ordinarias son capaces de acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas” (p. 17); por lo tanto, las instituciones tienen que establecer una política de escuela abierta para dar cabida a los Niños, Niños y adolescentes (NNA) independientemente de sus características o condiciones y hacerlos participes activos en el proceso educativo, donde la comunidad escolar pueda proporcionar un servicio equitativo acorde a sus necesidades, además de respetarlas por igual y ser valoradas, brindarles un espacio de convivencia en el que predomine la tolerancia, la empatía y la dignificación del estudiante; con ello erradicar los prejuicios discriminatorios y excluyentes.

Según Cornejo (2017), que a su vez cita a Booth (2002) “la inclusión hace referencia al aprendizaje y la participación de todos los educandos, sin distinciones que pudiesen resultar de presiones excluyentes y no exclusivamente para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad o presentan necesidades educativas especiales” (p.79); por lo cual, los docentes dentro de su práctica profesional deben imperar un ambiente de aprendizaje basado en la empatía, la libertad, la equidad, y la democracia, que le permita establecer un punto de convergencia de la multiplicidad de pensamiento, cultura, habilidades y capacidades, que garantice que cualquier alumno pueda acceder, permanecer y participar en un proceso de aprendizaje basado en interacciones dialógicas y armónicas entre los **NNA** al dar la oportunidad de aprender a convivir, aprender a ser, así como desarrollarse cognitivamente. La SEP (2019) establece que la educación inclusiva “Es un proceso que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad y que, en consecuencia, propicia que todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja, desarrollen al máximo sus potencialidades mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de

condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación de todo aquello que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación” (p.7).

Por ende, la comunidad escolar debe implementar tanto políticas, culturas y practicas inclusivas que logren cerrar esas brechas educativas generadas por la desigualdad y la exclusión que se presentan en la sociedad y en el ámbito educativo de forma consciente o inconsciente. Con las acciones colegiadas por parte de la institución se pueden mitigar esos obstáculos o condiciones que limitan el proceso de aprendizaje a personas con algún tipo de vulnerabilidad.

Metodología.

El presente estudio tiene por objetivo principal Analizar las áreas de oportunidad en el PDI en las estudiantes de ENRRFM. Se realizó a través de un paradigma pragmático, el cual de acuerdo con Martínez, Esparza, Gómez (2020) “el conocimiento surge de las acciones, situaciones y condiciones que anteceden. Otorga mayor énfasis a lo que funciona, así como a la solución del problema, por tal motivo los investigadores utilizan diferentes enfoques” (p. 5); el enfoque que se utilizó fue el mixto con un diseño concurrente, que permitió hacer la recolección de datos cualitativos como cuantitativos de forma simultánea y complementaria. En cuanto al enfoque cuantitativo aplicó un diseño no experimental, transeccional, con alcance correlacionar, mientras que en lo cualitativo fue el método de análisis de casos.

Las técnicas utilizadas fue la entrevista y la encuesta. Para la recogida de datos cuantitativos se utilizó el instrumento de Índice for inclusion (Jimeno, 2014), el cual está integrado por las dimensiones creación de las culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas, y elaborar prácticas inclusivas. Por motivos de la Pandemia del Covid-19, se optó por una muestra no probabilística, con el muestreo por conveniencia y bola de nieve. Los sujetos participantes fueron 120 estudiantes del séptimo semestre de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM), además de 20 docentes de la ENRRFM.

Resultados.

De acuerdo con la metodología estipulada de un enfoque mixto con un diseño concurrente, la información recogida de la muestra permitió realizar un análisis tanto cuantitativo como cualitativo en un mismo tiempo, del cual se desprenden los siguientes resultados descriptivos, así como redes categoriales.

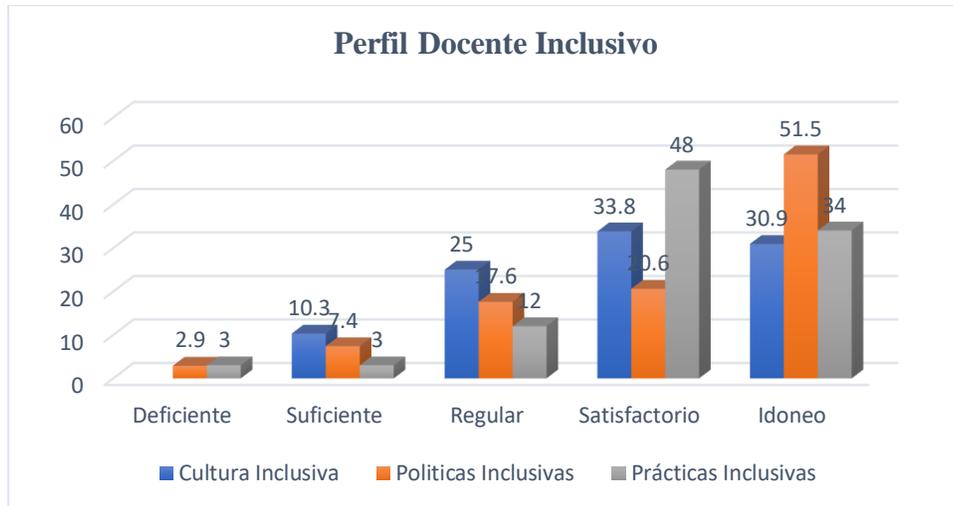


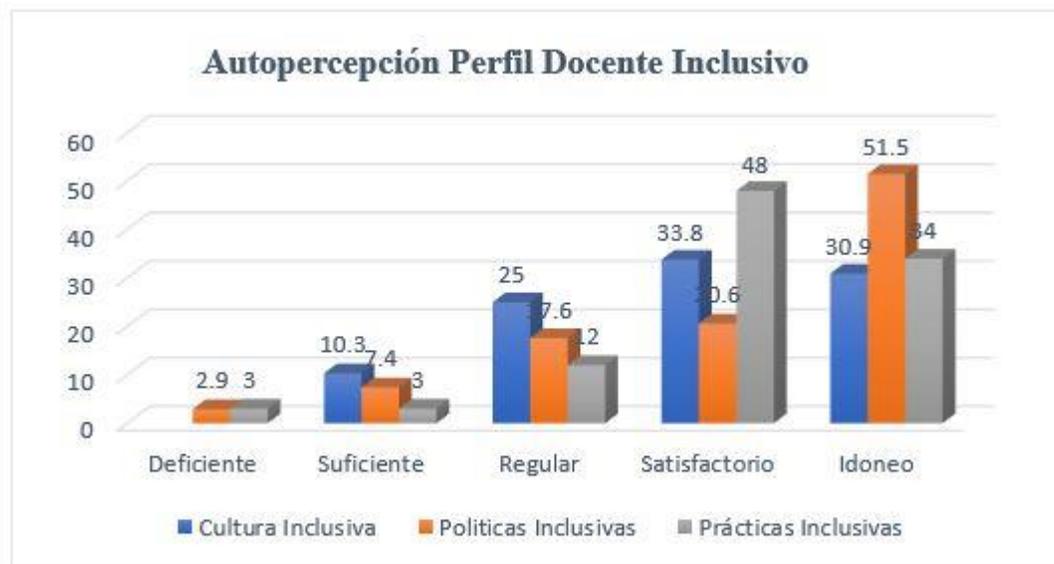
Figura 1: Autopercepción Perfil Docente Inclusivo. Fuente. Propia.

El instrumento que se aplicó fue autoadministrado, por lo que los estudiantes se autovaloran con respecto a su formación de un perfil docente inclusivo, de lo cual se desprende que el 10.3% de la muestra considera estar en un nivel suficiente en cuanto al desarrollo cultura inclusiva, el 25% en una clasificación de regular, mientras que 33.8% se perciben con una formación satisfactoria y el 30.9% en idónea.

La formación inicial no solo abarca el reconocer en aspecto conceptual, metodológico y jurídico de la diversidad, sino llevarlos a realizar una investigación y autoanálisis de su proceder, con la finalidad de que desarrolle una ideología y un posicionamiento personal sobre la inclusión educativa, lo que conlleva el poder hacer una intervención favorable para contrarrestar las desigualdades existentes, propiciando así una educación equitativa que favorezca el proceso educativo de los NNA.

La autopercepción que las estudiantes de la ENRRFM tienen, en cuanto a el desarrollo de cultura inclusiva, no solo que está propiciado por los contenidos plasmados en los programas de estudio, sino que también adquiere relevancia la condición en que desarrollan sus estudios, ya que la institución cuenta con la modalidad de internado; por ende, las alumnas establecen una convivencia con sus compañeras que va más allá de un aula de clase y una jornada escolar; ellas todos los días realizan actividades académicas, culturales, deportivas, módulos de producción y políticas, lo cual permite tener interacciones personales que fomentan una sensibilización, empatía, tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad.

También se puede apreciar en **la figura 1**, que la mayoría de la muestra representada por el 51.5% considera tener una formación idónea con respecto a las políticas inclusivas, pero 27.9% no sobrepasó el nivel considerado regular, además existe un 2.9% de los participantes que se auto percibe como una formación deficiente y un 7.4% como suficiente en cuanto a esta dimensión del perfil docente inclusivo.



Las estudiantes manifiestan que a pesar de la formación que se recibe por la currícula escolar, por sus prácticas profesionales en centros escolares y por las interrelaciones que se dan día a día en su institución de estudio, aún percibe algunas deficiencias o áreas de oportunidad, ya que existe una gran

dificultad al trasladar el abordaje teórico de un enfoque inclusivo como de las políticas inclusivas a la realidad que se vive en las primarias donde realizan su jornada de inserción al campo laboral.

La construcción de un docente con perfil inclusivo se materializa en las prácticas profesionales que desempeña dentro de su aula de clases, es el lugar donde convergen tanto el desarrollo de una cultura como las políticas inclusivas, además de la implementación de un enfoque de atención a la diversidad en donde se contrarrestan las BAP actitudinales, de organización y las pedagógicas.

El 48% de las Maestras en formación se autoperciben con un nivel satisfactorio en cuanto a las prácticas profesionales inclusivas, el 34% en idóneo, el 12% en regular, mientras que el mismo porcentaje de 3% considera que su formación hasta el momento es suficiente y que es deficiente.

Una herramienta fundamental para poder llevar a cabo la práctica profesional inclusiva es la planeación, ya que desde su elaboración el docente está diseñando las actividades acordes a la diversidad del aula; por lo tanto, atiende a los ritmos, estilos de aprendizaje, los intereses de los alumnos, las BAP y necesidades de sus estudiantes. El 60% de las maestras en formación consideran que su desempeño en esta área es satisfactorio, mientras que el 29% no sobrepasa un nivel de regular.

En lo referente al proceso de evaluación que las docentes en formación realizan a sus estudiantes, destaca que el 51% de ellas no considera tener una preparación satisfactoria para poder ejecutarlo y solo un 20% se considera estar en un nivel idóneo. La situación que ellas enfrenta es similar a la planificación de actividades, ya que establecen que no diversifican los instrumentos de evaluación, estos tienden a ser listas de cotejo, escalas estimativas y en ciertas ocasiones una rúbrica, pero los aplican de forma igualitaria a todos los alumnos; por lo cual, la ponderación que realiza de cada individuo se lleva a cabo como si todos estuvieran en las mismas condiciones sin importar las BAP o alguna discapacidad presente en el alumnado.

Así mismo, el portafolio de evidencias o expediente de los alumnos solo es usado para almacenar los documentos personales que sirven para la documentación administrativa por parte de la institución y en otras ocasiones, para poner algún producto, pero sin el análisis que éste amerita. De acuerdo con las docentes en formación, por lo general suelen hacer una evaluación del logro de aprendizaje semanalmente, mientras que la minoría realiza una evaluación diaria de acuerdo con lo que se trabajó en ese día, pero no se ha llegado a la implementación de una evaluación que proporcione al docente un informe personalizado.

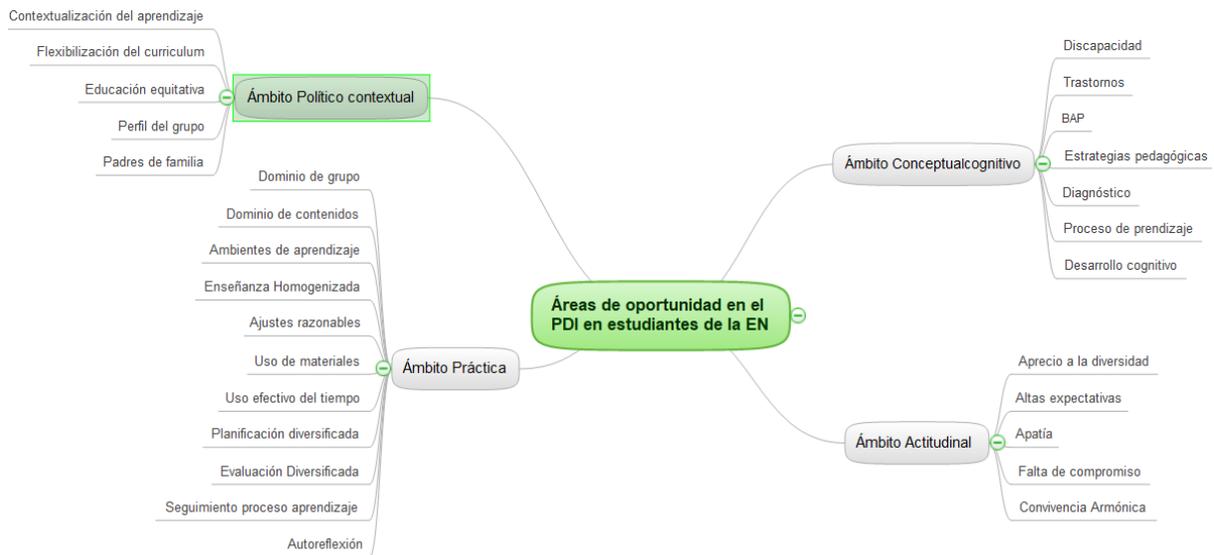


Figura: 2 Áreas de oportunidad en el PDI en las estudiantes de la Escuela Normal (EN). Fuente: Propia.

De acuerdo a la información recabada, se da cuenta que históricamente la formación docente inicial ha estado formando profesorado para enfrentar una homogeneidad, donde la perspectiva imperante es que la normalidad acoge a la diversidad y se van creando estereotipos de estudiantes uniformes que están en igualdad y equidad de circunstancias y capacidades para desarrollar su proceso de aprendizaje, dejando de lado la heterogeneidad de del ser humano, lo cual se revela con las nuevas generaciones que al ingresar al servicio docente que en su preparación existen áreas de oportunidad para poder enfrentar la realidad que se vive en las aulas de clase.

En plan de estudio de EN 2012 como en el 2018 en su perfil de egreso estipula que las alumnas en su trayecto formativo desarrollan la competencia profesional “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación” (SEP, 2012, p.4), y “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (SEP, 2018, p.5), pero aunque los programas de estudio haya tenido modificaciones con el fin de desarrollar estas competencias, la realidad dista en gran medida a lo estipulado por los diseñadores del currículo.

Como se puede apreciar en la figura 2, existen diversas áreas de oportunidad en el PDI, una de ellas se catalogó en ámbito conceptual cognitivo, el cual hace énfasis a los conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales que los estudiantes de la EN construyen y/o adquieren durante su formación con respecto a la inclusión educativa, la diversidad, el desarrollo del niño y el proceso de aprendizaje. De esta subcategoría se desprende, que las alumnas en formación muestran rezago con respecto a la evolución de la terminología utilizada en este tema.

Es importante recalcar, que la Licenciatura que estudian no es en intervención educativa o en inclusión educativa, tampoco una especialidad que les permita diagnosticar de forma precisa un trastorno o alguna discapacidad que presenten sus alumnos, pero si se debe de contar con las herramientas necesarias para poder realizar un diagnóstico pragmático sobre sus estudiantes que permitan identificar las diferentes BAP existentes en ellos, así como analizarlas de diferentes perspectivas para poder implementar estrategias didácticas acorde al desarrollo cognitivo, emocional y físico del alumno, entendiendo a estas deben de tener un sustento “Pedagógico, en el conocimiento de cada uno de los estudiantes, en términos de una caracterización de los procesos de aprendizaje y de participación, así como de las barreras y facilitadores para dicho proceso... Metodológico,

constituyen todas las oportunidades y formas usadas por el docente para disminuir, minimizar o abolir las barreras a las que se enfrenta el estudiante para aprender... Didáctico, deben tener en cuenta las necesidades, intereses, expectativas y posibilidades de cada uno de los estudiantes y los diferentes procedimientos en cuanto a diseño, programación, realización y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje (Vélez, 2013, p. 99), lo cual es indispensable para poder trabajar en un enfoque de atención a la diversidad, en el cual las BAP se puedan contrarrestar para que todos los NNA puedan transitar, participar y concluir su proceso de aprendizaje, pero en las docentes en formación es un área que se debe de fortalecer para poder desarrollar un PDI.

Otra área de oportunidad es el ámbito actitudinal, lo cual se puede interpretar como esa disposición o predisposición que el individuo en este caso el docente a construido con base al aspecto cognitivo y socioemocional, lo cual le permite dar una respuesta positiva o negativa a cierta situación; en este caso en particular, a una educación inclusiva en la cual se pueda atender a la diversidad. De acuerdo con Garzón, Clavo y Orgaz (2016), quienes citan a Verdugo (1995), las actitudes son “constructos psicosociales inferidos e individuales que están bajo el dominio de estímulos específicos y objetos de referencia capaces de facilitar una respuesta por parte del sujeto” (p. 28).

La predisposición que el docente tiene con respecto a la diversidad puede convertirse en una BAP en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que esta es crucial para la toma de decisiones al planificar e implementar las estrategias de enseñanza, puede generar esa empatía y aprecio por la heterogeneidad de los estudiantes o invisibilidad de la diversidad, así como acrecentar la vulnerabilidad entre los NNA, incluso llegar el punto hasta la exclusión de estos dentro de la vida áulica.

La auto percepción que las alumnas tienen en cuanto al desarrolló de culturas y políticas inclusivas es muy buena, la cual como se ha mencionado tiene gran relación con las interacciones basadas en el respeto, la empatía y el aprecio a diversidad que convergen en la institución que presta el servicio de

internado, pero el problema se presenta al extrapolar esta actitud a su desempeño docente, el cual debe estar basado en un enfoque inclusivo, que implica el proporcionar una educación equitativa de acuerdo a las BAP, intereses, o situación de sus alumnos.

Cuando las estudiantes acuden a sus prácticas profesionales ya sea en tercer, quinto o séptimo semestre, ellas llegan a una institución nueva, con total desconocimiento de grupo con quien se estarán desempeñando, y en algunas ocasiones se observa algo de apatía al desarrollar su trabajo, pero lo más recurrente es una gran frustración, porque en el grupo existe una gran diversidad de alumnado, siendo usual algún estudiante con una discapacidad o con un trastorno que ha sido o no diagnosticado.

Esta frustración se presenta, porque en los cursos de su trayecto formativo no se ha tenido un abordaje teórico y práctico de cómo implementar su enseñanza a un grupo heterogéneo, con diversas condiciones y BAP, lo cual repercute en su desempeño docente, ya sea que no tenga altas expectativas en cuanto a la labor que va desempeñar o a lo que sus alumnos pueden lograr en su proceso de aprendizaje; también evidencia la falta de compromiso hacia su profesión como a la atención de diversidad, en otros casos las maestras en formación tienen el ímpetu y el interés de desarrollar una educación inclusiva, pero desconocimiento del tema las lleva a realizar una diferenciación muy marcada en las actividades de aprendizaje, ocasionando que algunos estudiantes no se involucren en el trabajo colaborativo u obstaculizando su proceso de enseñanza.

Otra posible causa de esta área de oportunidad es el de no contar con una experiencia previa de hacer una práctica profesional en instituciones consideradas como inclusivas o abiertas que no seleccionan a los estudiantes y trabajan en pro de la atención a la diversidad existente, ya que en ocasiones los docentes que fungen como asesores tienden a llevarlas a desempeñar su trabajo en contextos favorables, en escuelas con gran reputación o instituciones selectivas y excluyentes, lo cual les impide la oportunidad de experimentar con un enfoque de atención a la diversidad y poder afrontar

las problemáticas reales que se presentan en la mayoría de las instituciones del país, y con ello enriquecer su formación docente.

De lo anterior, se desprende otra área de oportunidad denominada ámbito contextual, el cual permite dar la importancia al contexto en el que se desarrolla el alumno, pero no solo en el aspecto geográfico, sino en el familiar, el social, el cultural, así como de esparcimiento, ya que esto permite visualizar un perfil del alumnado y con ello lograr comprender su identidad como ser humano para diseñar una intervención pedagógica acorde a su situación y no solo conocerlo por su nombre o etiqueta que se hace por su compartimiento en el aula de clase. El dominio de un maestro que facilita el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos establece que el docente “Adapta su intervención didáctica de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Emplea estrategias para conocer a los alumnos durante el desarrollo de las actividades comprendiendo su diversidad y los apoyos pedagógicos que esto supone” (SEP, 2019, p. 14).

Las áreas de oportunidad que anteriormente se mencionaron se manifiestan en el ámbito de la Práctica profesional, lo cual denota una falta del dominio del grupo, ya que no se logra generar un ambiente de aprendizaje armónico, donde las interrelaciones se den de forma respetuosa, justa y equitativa, que permita eliminar los prejuicios creados en una sociedad excluyente para poder implementar un enfoque intercultural que conlleve a la educación inclusiva, aunado a esto se presenta una organización del aula de forma tradicional predominando el trabajo individual. De acuerdo con Vélez (2013), los ambientes de aprendizaje inclusivos son las “diferentes formas de organización del aula para disminuir, minimizar o abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en el contexto escolar” (p. 100).

También se presenta la problemática de la planificación de actividades repetitivas que estandarizan el aprendizaje de los alumnos, manejando un proceso igualitario considerando que los NNA con que se trabajan son los denominados como promedio, pero no existe una diversidad de tareas que atiendan

a los diferentes estilos de aprendizaje, a las inteligencias predominantes de los alumnos o que puedan contrarrestar las BAP de cada estudiante; es necesario “Proporcionar múltiples formas de representación, los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta...no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples opciones de representación es esencial” (CAST, 2011, p. 3); además, existe una tendencia de disminuir la utilización de los recursos didácticos acorde al desarrollo del infante en su práctica profesional, haciendo un uso excesivo de hojas con trabajo o ejercicio impresos que prioriza un solo canal receptivo de la información, dejando de lado el material concreto, visual, auditivo, escrito de uso mixto.

Los materiales educativos son una herramienta que apoyan en gran medida la comprensión y realización de actividades que conducen a la construcción del aprendizaje, además al aplicarlos desde el enfoque de atención a la diversidad son estimulantes y motivan, promoviendo el acceso y participación de los alumnos de acuerdo a su condición en la construcción de aprendizaje; por lo cual es indispensable “Proporcionar múltiples formas de acción y expresión...En realidad, no hay un medio de acción y expresión óptimo para todos los estudiantes; por lo que proveer opciones para la acción y la expresión es esencial...Proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje). El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender” (CAST, 2011, p. 3-4).

Otro aspecto que se debe desarrollar en las maestras en formación es la autorreflexión y autocrítica, de su quehacer docente, ya que esto les permitirá reconocer sus áreas de oportunidad como profesora, así como su actuar ante la diversidad del alumnado con quien trabaja, con la finalidad de mejorar su desempeño docente en cada práctica profesional, por ende, su PDI.

CONCLUSIONES.

Al realizar el contraste de la información proporcionada por maestras en formación, egresadas de EF y formadores de la EN se concluye que las áreas de oportunidad del PDI se organizan en cuatro ámbitos; entre ellos están el cognitivo, actitudinal, y contextualización del aprendizaje, los cuales convergen en el último denominado la práctica profesional, en donde queda de manifiesto que existen carencias en la construcción y dominio de conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales para desarrollar un desempeño docente inclusivo que se base en el enfoque de atención a la diversidad.

Es necesario realizar una autorreflexión y autocrítica de lo que se realiza y lo que se deja de hacer en la institución formadora para favorecer el PDI, así como promover espacios de capacitación y actualización de los docentes formadores, lo cual debe ser una acción base y permanente, ya que estos son los encargados de que las alumnas de la EN egresen con un perfil óptimo para la atención a la diversidad que enfrentan cada ciclo escolar como docentes, no solo en formación.

También se considera indispensable el tener diferentes contextos de práctica profesional, ya sean contextos marginados con un nivel de vulnerabilidad alto, como a instituciones de puertas abiertas donde acepten a todos los alumnos que presentan BAP, trastornos o alguna discapacidad y que cuentan con la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), así como visitas al Centro de Atención Múltiple (CAM), ya que esto permitirá a las maestras en formación desarrollar aún más la empatía, además de conocer y analizar las diversas estrategias de trabajo, lo cual complementará la formación teórica y con ello favorecer su PDI.

Para finalizar, se concluye que es imperante la construcción e implementación de una propuesta, ya sea por medio de taller, diplomado, o curso optativo, que tenga como propósito subsanar las áreas de oportunidad encontradas en las maestras en formación inicial en la Escuela Normal, permitiendo así la concretización de un enfoque inclusivo en su práctica profesional donde exista una flexibilidad del currículo, una diversificación de actividades, materiales que propicien la oportunidad para que todos

los alumnos accedan, participen y concluyan activamente su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Bristol: UNESCO.
2. CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0.
3. Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. Revista Colombiana de Educación. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077>
4. Diario Oficial de la Federación. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan, y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31, y 73 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. México, D. F.
5. Echeverry, M. S. (2012). Una mirada a la diversidad escolar para la comprensión de los estilos cognitivos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia). Volumen 8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134129257011>
6. Garzón, C. P., Calvo, A. M., Orgaz, B. M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. España.
7. Jimeneo, G. S. (2014). El index for inclusión. Instrumento de evaluación para una escuela inclusiva. Universidad de la Rioja. Creative Commons.
8. Martínez, G. I., Esparza, Ch. A. Y., Gómez, C. R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Volumen 11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200774672020000200113&script=sci_arttext
9. Ramos, C. J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el

sistema educativo. Revista Interamericana de Educación de Adultos. vol. 34, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 76-96

10. Sacristán, J. G. (2012). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación Educativa n° 81 y 82.
11. SEP. (2012). Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. México. SEP.
12. SEP. (2017). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
13. SEP. (2018). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
14. SEP. (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
15. SEP. (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
16. UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
17. Vélez, L. L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de las facetas. Segunda época. No. 37. Colombia.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Guadalupe Iván Martínez Chairez. Doctor en Educación. Docente investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Saucillo, Chihuahua, México. Correo electrónico ivan.martinez@enrrfm.edu.mx

2. Rosa Isela Gómez Castillo. Maestría en Educación. Docente investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Saucillo, Chihuahua, México. Correo electrónico: rosygomez@mac.com

3. Otoniel Viramontes Campos. Maestría en Educación. Docente investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Saucillo, Chihuahua, México. Correo electrónico otoniel.viramontes@enrrfm.edu.mx

RECIBIDO: 6 de septiembre del 2021.

APROBADO: 14 de diciembre del 2021.