

Percepción de estudiantes de Secundaria acerca de la atención a la multiplicidad de diferencias.

Concepción del Socorro Medrano Madriles, José Cirilo Castañeda Delfín, María Guadalupe Domínguez y Maria de Lourdes Soto Valdéz.

Cita:

Concepción del Socorro Medrano Madriles, José Cirilo Castañeda Delfín, María Guadalupe Domínguez y Maria de Lourdes Soto Valdéz (2018). *Percepción de estudiantes de Secundaria acerca de la atención a la multiplicidad de diferencias. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 75-102.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/31>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/bSk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2018]

Sección: Artículos de Investigación. Polyphōnias Topológicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.75-102

ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 02 de abril, 2018

Fecha primera revisión: 25 de abril, 2018

Fecha segunda revisión: 26 de junio, 2018

Fecha de aceptación: 04 de julio, 2018

Publicación: 15 de agosto, 2018

Percepción de estudiantes de Secundaria acerca de la atención a la multiplicidad de diferencias

Mg. Concepción del Socoro Medrano Madriles

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo

E-mail: cocomedrano@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7580-8707>

Mg. María Guadalupe Domínguez González

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Durango, México.

E-mail: mgdominguezglez@yahoo.com.mx


 <https://orcid.org/0000-0003-3668-868x>

Mg. José Cirilo Castañeda Delfín

Facultad de Enfermería

Universidad Juárez del Estado de Durango

E-mail: jcastaneda@ujed.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-6140-164X>

Mg. Maria de Lourdes Soto Valdéz

Secretaría de Educación Pública, Durango, México

E-mail: marina.414@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4388-4112>

Resumen

Se presenta el resultado de un proceso de investigación desarrollada en dos Escuelas Secundarias Generales del estado de Durango, México; con el objetivo de identificar la percepción que tienen los estudiantes acerca de los procesos de atención a la multiplicidad de diferencias dentro de sus escuelas de pertenencia. En el proceso de desarrollo de la investigación se hacen hallazgos en el campo de la conceptualización en lo relativo: a) la forma de abordar la *atención a la multiplicidad de diferencias*, término que surge de una asunción crítica, histórica, semiótica y epistémica en la que se incorpora la idea de lo individual como elemento de enriquecimiento y aprendizaje; b) la perspectiva crítica y acrítica con la que los estudiantes se representan la inclusión y c) la certeza metodológica de abordar los proceso de investigación en este campo desde una perspectiva de complementariedad metodológica que dé cuenta de los elementos generales y particulares que dan forma a las prácticas educativas y sociales en las propias escuelas. Se concluye que los estudiantes de secundaria cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad, perciben en forma escasamente crítica los procesos de atención a la multiplicidad de diferencias en sus instituciones; se advierte un desconocimiento de la educación y convivencia como derecho básico, que permita explorar los factores incidentes en el éxito o fracaso de la implementación de políticas inclusivas. Se detecta un campo de oportunidad en la exploración de la representación social de la *Inclusión Educativa* institucionalizada por el sistema educativo nacional y las posibilidades de institucionalización, que los propios colectivos escolares pueden incorporar en sus prácticas de manera que sea posible conceptualizar de una manera crítica y transformadora las prácticas educativas, de tal forma que a partir de la asunción de nuevas formas de acción no segregadoras se transite desde un modelo de inclusión *reformista institucionalizante* hacia un modelo que pugne por una *transformación institucionalizada*.

Palabras clave: *diferencia, escuela, política, cultura, práctica pedagógica.*

Perception of secondary students about the attention to the multiply of differences

Abstract

It is presented the result of a research process developed in two General Secondary Schools of the state of Durango, Mexico; with the objective of identifying the critical perception students have about the processes of attention to the multiplicity of differences within their belonging schools. In the development process of the research, findings are made in the conceptualization field related to: a) how to approach the attention to the multiplicity of differences, concept that arises from a critical, historical, semiotic and epistemic assumption in which the idea of the individual as an element of enrichment and learning is incorporated; b) the critical and uncritical perspective which students represent inclusion and c) the methodological certainty of approaching the research process in this field from a perspective of methodological complementarity that results from the general and particular elements that shape the educational and social practices in the schools themselves. It is concluded that secondary students whose ages range between 12 and 15 years, perceive in a barely critical way the attention processes to the multiplicity of differences in their institutions; there is a lack of knowledge of education and coexistence as a basic right, which makes it a tension and fertility field for a specific analysis that allows the incidental factors to be explored in the success or failure of the implementation of inclusive policies. A field of opportunity is detected in the exploration of the social representation of Educational Inclusion institutionalized by the

national educational system and the possibilities of institutionalization, that the school groups themselves can incorporate into their practices in a way that is possible to conceptualize in a critical and transformative educational practices, so that from the assumption of new non-segregated forms of action to move from an institutionalist reformist inclusion model to a model that strives for an institutionalized transformation.

Keywords: *higher education, student permanence, critical interculturality, living well, ancestry.*

Introducción

La atención a la *multiplicidad de diferencias* entendida en México como atención a la diversidad, es un tema controvertido que se aborda desde el derecho y la educación, a partir de ello, se ve como necesario explorar formas de entender este hecho social a la luz de la historia y visión prospectiva e integral que la perspectiva crítica puede aportar.

La idea de multiplicidad de diferencias se asume en contraposición a la vigencia de la atención a la diversidad presente en el discurso mexicano; para dejar en claro que lo que marca la diferencia individual en la realidad situacional y da forma y configura la multiplicidad como derecho transversal de educación como lo expone Quijano (2010).

Con los principales aportes jurídicos que han enmarcado la nueva visión que interpreta la otrora atención a la diversidad como una atención a la mutiplicidad de diferencias, en respuesta a un análisis epistémico y ontológico expuesto por Ocampo (2017); se sientan las bases para una forma variada y enriquecedora de atender un bien máximo para los ciudadanos: la educación (ver figura 1)

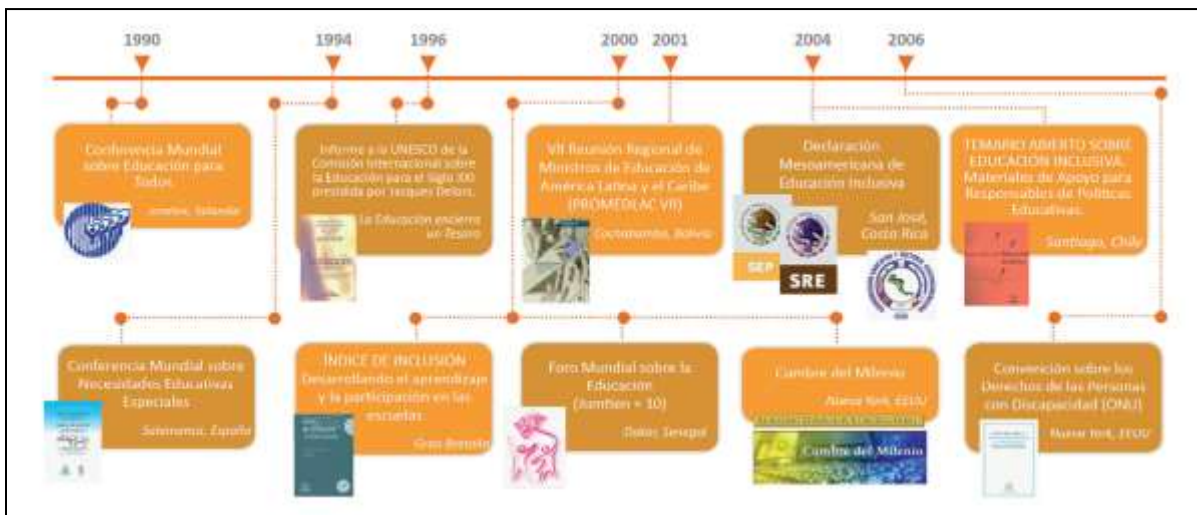


Figura 1. Línea del tiempo de las principales acciones de Política Educativa en el ámbito internacional.
Fuente: Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial, SEP, 2011, p. 22.

Históricamente México asume como tema prioritario y transversal a sus políticas, el respeto a los derechos fundamentales de los ciudadanos y la incorporación de ésta política de derecho a la educación desde la reforma a la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso Constituyente. (1917, febrero, 5) en los artículos tercero y 73, donde

reconoce la diversidad como característica de la población y en consecuencia como beneficiarios de atención diversificada.

En el estado de Durango, se reconocen las políticas nacionales en materia de la atención a la diversidad /multiplicidad de diferencias en los planes y programas de estudio (SEP, 2011a) que incorporan el principio de inclusión de manera transversal en todo el sistema educativo.

La complejidad que radica en la realidad educativa basada en los recursos, infraestructura y condiciones del sistema educativo, dificulta que las políticas sean trasladadas a los centros educativos como han sido planteadas para una realidad idónea, la práctica educativa permite identificar discrepancias entre el deber ser y el hacer de la comunidad educativa; lo que genera algunas brechas en los logros académicos que se constituyen en barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) como lo sustentan Booth y Ainscow (2000, 2015), Solla (2013), Forlin (2010) y Blanco Vargas (2008).

Se han identificado estudios cualitativos (Batanero, 2010; Maroto y Salvador, 2012, Cejas Layva, Cermeño Ayón, y Páez Ríos, 2014); cuantitativos (Barraza y Ramírez, 2009 y Garnique – Castro, 2012); propuestas de intervención para desarrollar procesos inclusivos (Medrano, 2016); así como ensayos para clarificar el término y sentido de la inclusión (Cárdenas, 2014, Valdespino Echaui, 2014).

Aunque todos estos términos emplean como foco la inclusión educativa como elemento sustantivo de atención a la multiplicidad de diferencias, no se expone la percepción de los estudiantes de educación básica en este campo; aunado a que una gran cantidad de estos estudios le aportan a consolidar una idea de diversidad ligada a la vulnerabilidad.

Lo que da sentido y valor al presente estudio es que son pocos los estudios específicos relativos a las prácticas inclusivas en el nivel educativo de secundaria en México y particularmente en Durango, por lo que se detecta como un campo de estudio abierto para explorar procesos que permitan un mayor conocimiento de los procesos educativos en esta materia. Para el enfoque inclusivo todos los estudiantes son iguales en sus derechos; por tanto, las escuelas habrán de aumentar sus habilidades y capacidad en el desarrollo de valores inclusivos y por ende prácticas pedagógicas incluyentes.

La forma de percibir e impartir la educación a los ciudadanos mexicanos ha experimentado grandes modificaciones encaminándose en un proceso constante y dirigido a la atención a *la multiplicidad de diferencias* en todas las formas y modalidades de prestación del servicio educativo.

Ante esta diversidad de enfoques y evolución del sistema educativo mexicano, tendiente a alinearse a la propuesta de la UNESCO (2017) *“la lucha por una educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida”* (párr.1) cada escuela ha asumido la responsabilidad de educar en la inclusión a sus estudiantes de la mejor manera posible, de acuerdo a los Planes y Programas de Estudio; sin embargo, se advierte una brecha entre la teoría y la realidad que se hace necesario librar.

Ante este estado de cosas es necesario propugnar por la plena inclusión de *la multiplicidad de diferencias* en la experiencia social de la educación a fin de deshacer los efectos de la diferenciación, por ello se ha considerado como fundamental lo expuesto por Ocampo (2016):

[...] la lucha por la inclusión no se reduce a la lucha por la ampliación de los derechos básicos de las personas con alguna discapacidad, necesidad educativa especial o situación de riesgo, más bien, consiste en la creación de un nuevo modelo ciudadano (p.212).

Aunque es largo el historial de atención educativa en Secundaria, en Durango, México, la revisión de la literatura para el presente estudio, arroja que son escasas las producciones en materia de investigación que dan cuenta de los procesos formales de sistematización de estas formas de atención educativa.

Retomando a Giroux, como citó McLaren (Giroux, 1997, p. 18); «*es esencial que las escuelas sean contempladas como lugar de lucha y posibilidad, y que los profesores se vean apoyados en sus esfuerzos por comprender y a la vez transformar las escuelas*»; es indispensable, desde esta mirada, transformar y liberar a la multiplicidad de diferencias de la latencia de la exclusión en la «*realidad relacionals*» (Ocampo, 2016, p. 12) de educación secundaria.

Los actuales modelos de organización denominados Consejos Técnicos Escolares (CTE) (SEP, 2014) han logrado introducir como necesidad la visión de diversidad como prioridad de atención desde la práctica inclusiva y la gestión escolar a través de programas de seguimiento como el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) en los que se identifica a los estudiantes en rezago y se indagan las causas de su situación académica, así como también se generan respuestas para la atención preventiva y oportuna; sin embargo, la reflexión sigue anclada en lo *diferente* como *vulnerable*; se hace necesario introducir un cambio de visión desde la perspectiva de individualidad.

Explica McLaren en alusión a Giroux “*reconoce que la historia permanecerá silenciosa si nosotros no le hacemos ninguna pregunta. Con el pretexto de ese silencio, la historia puede volver a repetirse, con las injusticias y la inhumanidad*” (Giroux, 1997, p.24), es decir, las condiciones del pasado se reproducen o perpetúan y los estudiantes permanecen vulnerables ante la latencia de la exclusión con argumentos de diferencia individual y por ende expuestos a la carga de la sujeción humana; por ello se requiere cuestionar a la realidad como forma de confrontarla y transformarla; sirva este estudio para cuestionar nuestra realidad.

Objetivos

La presente nace del interés por conocer la forma en que se percibe en la *realidad relacional* expuesta en las secundarias lo que en México conocemos como inclusión educativa, de aquí que nace la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué percepción tienen los estudiantes de secundaria sobre la atención a la multiplicidad de diferencias en su escuela?

Objetivo general

- Analizar la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre la atención a la multiplicidad de diferencias en su escuela.

Objetivos específicos

- Describir la percepción que tienen los estudiantes de secundaria sobre la atención a la multiplicidad de diferencias en su escuela.
- Identificar los rasgos de percepción crítica que tienen los estudiantes de secundaria sobre la atención a la multiplicidad de diferencias en su escuela.

En resonancia con lo expuesto por Ocampo (2017), es menester que los estudios sobre el tema de atención a la multiplicidad de diferencias representado en México en procesos de inclusión educativa, inyecte una idea distópica de esa realidad al incorporar al discurso los hallazgos que permitan conocer si estos años de reformas y transformación educativa mundial y nacional han dado lugar a una percepción crítica de estos procesos inclusivos plurales y a veces centralizados en la diferencia como carencia.

Sin embargo, este hecho *per se* ha sido estudiado con enfoque positivista y no aporta novedad teórica ni práctica en la interpretación, ya que es posible llevar a los CTE tablas de cotejo o escalas estimativas que permitan observar la realidad educativa desde dentro; pero queda pendiente conocer si esta llamada *educación inclusiva* ha superado la etapa del discurso y es ya una realidad en la práctica; por este motivo, se pretende analizar la información a la luz de un diálogo complementario que permita triangular los hallazgos cuantitativos con la interpretación teórica de forma que sea posible identificar si estos años de trabajo exhaustivo en el campo de la *inclusión educativa* han permeado críticamente a las generaciones escolares de forma que se abre un campo para generar nuevas perspectivas investigativas respecto a la hipótesis planteada.

La información obtenida de este estudio permitirá visualizar posibles acciones que amplíen el conocimiento de la realidad respecto a las prácticas inclusivas, las habilidades de los docentes para llevarla a cabo y de ser necesario en esta realidad, buscar posibles alternativas de mejora, sostenimiento y estrategias de innovación que permitan un paso más eficaz y eficiente para pasar de la teoría a la práctica inclusiva.

En este momento de cambio en México, donde se avizora un Modelo Educativo renovado, la necesidad de conocer los efectos relacionados con la aplicación de las políticas de inclusión que enmarcan la *Reforma Educativa* es relevante; a partir de identificar la posición que asumen los estudiantes ante esta este nuevo discurso en la educación secundaria.

Escuela e Inclusión

En la actualidad, la generación del conocimiento y las reformas políticas y educativas que se han visualizado desde los años recientes hace necesario educar en resonancia con los

movimientos mundiales que llevan a una transformación del papel que juegan los actores educativos.

Si contemplamos que las necesidades, intereses y conocimientos de los alumnos se van generando y estableciendo sobre su propio desarrollo y contexto, los maestros han de proponer diversas acciones que pueden o no, ser eficaces según su realidad y necesidades, lo que propicia diversas formas de atención; en este sentido McLaren (Giroux, 1997) afirma que:

El hecho de que la pedagogía esté implicada en la construcción social del conocimiento y la experiencia confirma, en opinión de Giroux (1997), que *“es de verdad posible una pedagogía de la posibilidad, porque si el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente”* (p.22).

La referencia contextual, es el punto de partida junto con el currículo, para desarrollar una atención diversificada que permita el acercamiento a una perspectiva de realidad desde la cual han de ser valoradas y evaluadas las prácticas educativas en todos los ámbitos.

Si revisamos la importancia que tiene que el maestro pueda responder a las necesidades básicas e intereses de los alumnos, las necesidades institucionales y las que se presentan en la gestión educativa y escolar, estaremos ante uno de los factores que deben contemplarse para responder a una realidad específica con sus propias necesidades y especificaciones que la comunidad da, influye y afecta al sistema real de la escuela (SEP, 2015).

Así mismo, se explica que el docente para atender a la multiplicidad de diferencias de factores, necesidades y aspectos que influyen en su actuar, debe demostrar el trabajo colaborativo, conocimientos y procedimientos acordes a las necesidades actuales de todo proceso educativo y puede dar rumbo a las necesidades básicas del nivel en donde incide, en las políticas, sociales y administrativas que procedan en el contexto local, estatal y nacional (SEP, 2015).

La formación docente para desarrollar habilidades inclusivas se ha incorporado de manera legal, normativa y operativa en los diferentes ámbitos; sin embargo, en la práctica, las construcciones sociales acerca de la diversidad no han sido alineadas a los contextos en que se llevan a cabo.

Dadas las características propias del periodo de la adolescencia, la escuela secundaria es un punto de transición fundamental en el desarrollo de la persona, en donde se ensayan socialmente los pasos definitivos hacia la autonomía personal.

En la práctica educativa en secundaria, se ha aprendido que la persona evoluciona y modifica sus actuaciones cada día; con el ingreso del estudiante a éste ámbito, la información escolar anterior conforma un referente importante que se engarza con todo lo que acontece al ubicarse en un nuevo plantel o al desarrollar sus interacciones en el mismo.

En su momento McLaren con referencia a Giroux expone que: *“los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia”* (Giroux, 1997, p.19) lo que hace ver como básico que todos los estudiantes tengan condiciones que les permitan construir y reconstruir de manera individual los atributos del mundo en relación a su cultura y

entorno social, lo que ha implicado que, el docente en sus prácticas educativas habituales, esté en condiciones de ofrecer ayudas ajustadas para guiar y orientar el aprendizaje.

Puede decirse que la práctica docente está determinada por el contexto social, histórico e institucional de forma que su desarrollo y evolución son cotidianos ya que se renueva y se reproduce con cada día de clase como explica McLaren (Giroux, 1997).

En las instituciones educativas y los docentes pueden y tienen el deber de distribuir la atención en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante; construir para que el aprendizaje no repercuta en atención de algunos y en la desatención de otros, proveer recursos para el trabajo individual e independiente y también crear climas para la cooperación entre estudiantes, entre las formas de colaboración en la escuela a la que Ocampo (2016) denomina *realidad relacional*.

A partir de los referentes sobre la práctica docente, se lleva a cabo un ejercicio de análisis enfocado a uno de sus aspectos manifiestos: las prácticas inclusivas; entendidas para este estudio como:

[...] el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro. Las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015, p, 50).

Para estos autores, en las prácticas inclusivas “*se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad*” (p, 50). Por otra parte, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje permite que las comunidades educativas adquieran como objetivo común la atención a la atención a la multiplicidad de diferencias del estudiantado dentro de cada centro escolar.

Este enfoque de prácticas inclusivas, permiten ver al estudiantado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje; lo cual concuerda con la visión nacional y mundial.

Para desarrollar prácticas inclusivas, los docentes deben abordar el trabajo de manera colegiada, “*colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado*” (Booth y Ainscow, 2015, p, 50). Sin embargo, ¿este ejercicio es percibido de forma crítica por los estudiantes? o ¿el paso por la escuela es un túnel por el que *debemos* que transitar para lograr alcanzar un grado?

Hablar de inclusión dentro de un aula es incorporar la idea de un currículum que sea común a todos los estudiantes, en donde se consideren los valores inclusivos como eje de transformación y mejora de la práctica; implica establecer un vínculo entre la práctica, las acciones y la vivencia de valores. En este sentido McLaren hace una afirmación que se adecua a elementos que conforman la *realidad relacional* y a la posibilidad de que se avance a través de dimensiones de la inclusión: cultura inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, transitando en forma crítica hacia modelos que acerquen a todos al bien común; es decir la realidad la “*realidad no debe plantearse como una verdad categórica absoluta, sino como una verdad*

situacional y relacional. Una pedagogía de la liberación no tiene respuestas últimas. Está siempre en marcha” (McLaren, citado en Giroux, 1997, p.22).

Booth y Ainscow (2015), consideran que para lograr una inclusión educativa plena es necesaria una estrategia para: a) debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no necesariamente tiene que ser parte del currículum común; b) una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar, de aquí que la riqueza de posibilidades históricamente ya ensayadas es importante, sólo es necesario divulgarlas.

La inclusión ha de ser valorada desde tres perspectivas: las culturas, las políticas y las prácticas; se considera que *“las escuelas han de empezar a ser vistas y estudiadas como lugares a la vez de instrucción y de cultura”* (Giroux, 1997, p.46).

Para Booth y Ainscow, 2015 una política inclusiva surge de la forma en que *“se gestiona el centro y con los planes y programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo”* (p.17). En cuanto a las culturas inclusivas, éstas *“reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa”* (p.17); las prácticas por otra parte *“se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende”* (p.17).

Desde esta perspectiva es que se abordan las dimensiones de la inclusión educativa para la exploración de la primera parte de este estudio.

Metodología

El abordaje de la Inclusión Educativa desde la perspectiva institucional planteada por el sistema educativo nacional, incorpora una visión asociada a la actual noción de *calidad educativa* como explica Ocampo (2017) a partir de considerarlo como uno de sus factores y donde se encuentran incorporadas dimensiones políticas, culturales y educativas que en conjunto dan como resultado un proceso de diagnóstico que determina las transformaciones que debe o no llevar a cabo un centro educativo para una respuesta apropiada.

El marco general y básico que da fundamento a la investigación, parte de la necesidad de ampliar la comprensión de la naturaleza del hecho social que se aborda, así como de la naturaleza del conocimiento a partir de la perspectiva y representación que los sujetos de investigación asumen al respecto.

Postura epistémica

El enfoque epistémico parte de la necesidad de identificar las dificultades para llevar a cabo interpretaciones más generalizadoras del estado que guardan los procesos de *atención a la multiplicidad de diferencias* en nuestras escuelas desde una visión positivista planteada en un enfoque cuantitativo desde un método hipotético - deductivo, considerado por el equipo investigador como una línea idónea poco explorada en Durango que permitirá identificar las características del fenómeno y facilitar su generalización a otras escuelas con las mismas características; sin embargo, esta toma de postura, por sí misma, no explica las razones por las que los sujetos de investigación responden de una u otra forma; por ello el equipo elige un

abordaje mixto con base *epistémica pragmática* que pretende una visión integral del hecho educativo desde la comprensión de su manifestación concreta y práctica en el campo de estudio de la educación; lo que se identifica a partir de la descripción de los datos obtenidos de manera complementaria por triangulación teórica, convergencia y corroboración de los resultados como explican Mertens, 2007; Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado, 2003 consultado en Pereira (2011).

Diseño de la Investigación

La complementariedad se instrumentaliza en una perspectiva mixta para compensar las deficiencias que una aplicación instrumental cuantitativa pudiera presentar y se compensa con un análisis crítico de los resultados obtenidos con la realidad explorada, dando como resultado un estudio de diseño por validación de datos, secuencial, que inicia como cuantitativo y después cualitativo; en el cual la prioridad se encuentra en la descripción crítica de los hallazgos y cuya combinación pretende unir los datos durante la interpretación con una notación CUANTI → CUALI a partir de la nomenclatura expuesta por Guzmán (2009) y Pereira (2011).

Población y muestra

Para el desarrollo del estudio se focalizaron estudiantes que forman parte de la comunidad educativa de dos escuelas ubicadas en la zona noroeste de la ciudad de Durango, México; a solicitud de la supervisión de zona, quienes manifiestan su interés en identificar las áreas de oportunidad en este campo.

Los *criterios* que la supervisión expone para la focalización son:

1. Pertenecer al nivel de secundaria
2. Estar ubicadas en la mancha urbana en la Ciudad de Durango, Dgo., México
3. Ser de sostenimiento federal.
4. Pertenecer a la zona.

En respuesta a estos criterios, se seleccionaron dos escuelas:

2. Escuela Secundaria General No. 2 “Ramón López Velarde” T.M.
3. Escuela Secundaria General No. 6 “México” T.M.

Muestra

Se lleva a cabo un muestreo aleatorio estratificado a partir de la población que se presenta en la Tabla 1.

Escuela	Cantidad
Ramón López Velarde	625
México	538
Total	1163

Tabla 1. Cantidad de alumnos por secundaria. Población
Fuente: elaboración propia a partir de Estadística 2016-2017 (SEP, 2017).

Formula de Muestreo cuando se conocen la población (figura 1)

$n = \frac{k^2 Npq}{e^2(N-1) + k^2 pq}$	<p>Donde</p> <p>N = 1163 es el tamaño de la población</p> <p>p = 0.5 proporción considerando la posibilidad de seleccionar por género masculino</p> <p>q = 1 - p = 0.5 proporción de seleccionar por género femenino</p> <p>e = 0.0499 error de precisión máximo aceptable</p> <p>k = 1.96 (nivel de confianza 97.5%)</p> <p>Obteniéndose n = 290</p>
---	---

Figura 1. Fórmula con que se determina la muestra seleccionada
 Fuente: elaboración propia.

Luego al hacer un repartimiento institucional para determinar el tamaño de la muestra de cada una de las instituciones se obtuvo $\frac{290}{1163} = 0.249$, valor que se utilizó para estratificar las muestras en cada escuela, con lo que se determinó que para la Escuela Ramón López Velarde se tomarán en encuestaran 156 personas, mientras que para la Escuela México 134.

Se procedió a llevar a cabo las entrevistas considerando en ambas escuelas proporcionalmente entrevistar a hombres y mujeres, obteniéndose la siguiente información validada (ver tabla 2).

Escuela	Cantidad
Ramón López Velarde	173
Masculino	88
Femenino	85
México	110
Masculino	58
Femenino	52
Total	283

Tabla 2. Distribución de alumnos de secundaria por género.
 Fuente: elaboración propia.

Se aplicó la fórmula para el cálculo de la muestra al total de la población de las dos instituciones y se repartió la muestra obtenida para hacerla considerando la proporción de hombres y mujeres que es comparable en las dos instituciones, además de que la diferencia entre una y otra es de 87 alumnos, sin embargo aunque resultan definidas, se entrevistó a una cantidad de alumnos superior a los estimados, pero se ajustó debido a cuestionarios incompletos.

Técnica

Se decidió emplear como técnica para la etapa *cuantitativa* la encuesta debido a la flexibilidad para incorporar datos necesarios para el análisis, por la facilidad de aplicación, procesamiento, codificación e interpretación. En ella se puede incorporar la solicitud de datos sociodemográficos, socioeconómicos, opiniones y actitudes. En la etapa *cualitativa* se hace triangulación teórica con los elementos encontrados.

Instrumento

Para recuperar los datos cuantitativos de la primera etapa del método mixto que permitiera el análisis y descripción se aplicó el Cuestionario para la Valoración de la Inclusión Contextualizado (CVIC) (Medrano y Castañeda, s.f.) compuesto de 67 ítems en una presentación de escalamiento tipo Likert de tres respuestas.

La validación interna se hace en primaria y secundaria y se expone a ajustes como se exponen en la tabla 3; a partir de la clasificación por criterios propuesta por Gutiérrez, 2011.

	Mantenido	Adaptado	Modificado	Eliminado	Añadido
Dimensiones	X				
Secciones				X	
Indicadores				X	
Preguntas		X	X		x
Sociodemográficos					X

Tabla 3. Cambios realizados a la propuesta de la Guía de Educación Inclusiva.
 Fuente: elaboración propia a partir de Gutiérrez, 2011, pág. 205.

En el caso de las dimensiones se conservaron las tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas; en cuanto a las secciones, en el caso de las prácticas inclusivas se eliminó la sección C2 llamada *construyendo un currículum para todos*.

En cuanto a los indicadores, se eliminaron los correspondientes a la sección C2 de la dimensión prácticas inclusivas tomando como criterio la imposibilidad de transformar, desde nuestro nivel de incidencia, el currículum oficial planteado en el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica. Por su parte las preguntas fueron adaptadas y/o modificadas para dejar en claro el ítem para los estudiantes; de forma que hubo cambios que no alteraron su sentido. En esta misma dimensión se agregaron cuatro preguntas que permitieran clarificar el tema en el campo de las prácticas inclusivas.

Una vez realizado este ejercicio; el instrumento se lleva a cuatro jueces: dos de primaria, uno de secundaria y uno de educación superior; quienes valoraron en función del contenido, la redacción y claridad de ideas del instrumento; como resultado, el equipo coincidió en emplear palabras que permitan generalizar a quiénes estará destinada la aplicación así como la necesidad de incorporar sociodemográficos que recuperen si los estudiantes se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación o si cursan su educación con necesidades educativas especiales.

La adaptación del instrumento y el análisis de propiedades psicométricas del Cuestionario para la Valoración de la Inclusión Contextualizado (CVIC), se reelabora la versión preliminar del cuestionario, se lleva a valoración con tres jueces externos un director de primaria regular, un maestro de educación especial y un maestro de educación primaria. Con las aportaciones obtenidas desde el punto de vista de las escuelas regulares y los docentes de educación especial, se llevan a cabo los ajustes.

El análisis de la fiabilidad y validez se desarrolló a partir del ajuste que partió de las tres dimensiones expuestas con la selección y adaptación de indicadores para conformar el instrumento a partir del lexicón empleado por la población mexicana en contextos educativos; al final de este proceso se contó con 67 ítems representativos de las tres dimensiones.

El valor global de consistencia interna se midió mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, cuyo valor va de 0 a 1, y entre más cerca se encuentre de 1, mayor es el grado de confiabilidad del instrumento, en este caso aplicado para obtener el CVIC.

El resultado global de consistencia interna tomado con el Alfa de Cronbach es de 0.927; al calcular el resultado por dimensiones obtenemos los siguientes valores: 0.749 para la dimensión de culturas inclusivas, 0.732 para la dimensión de políticas inclusivas y 0.878 para la dimensión de prácticas inclusivas. A partir de estos resultados se asume que el cálculo global es mayor que las dimensiones como resultado planteado en la teoría al valorar de manera integral todas las dimensiones cuyo valor será mayor que sus partes según se expone en Medrano y Castañeda (s.f.).

Del CVIC se obtienen índices expresados porcentualmente, obtenidos de cálculos matemáticos, donde es posible obtener valores para cada persona entrevistada que indican su percepción en grados de 1% a 100%, en los rubros de percepción del Índice de Inclusión, percepción de la cultura inclusiva, percepción de la política Inclusiva y percepción de la práctica Inclusiva.

Hipótesis

Los estudiantes de secundaria perciben de manera crítica la forma en que sus escuelas atienden la multiplicidad de diferencias.

Mecanismos de recolección y análisis de resultados

Para aplicar el CVIC se diseñaron instructivos y recomendaciones para la aplicación y posteriormente se conformaron paquetes por institución, enseguida se visitaron las dos escuelas y mediante el apoyo de los Directores y Coordinadores Académicos se distribuyeron los cuestionarios e instructivos por grupo para su aplicación; una vez concluido este proceso, se compilaron los instrumentos y se procedió a su codificación y a análisis en la etapa *cuantitativa* con el uso del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para codificar, compilar y analizar los resultados.

La etapa *cualitativa* se desarrolló a partir de categorización por dimensión de las respuestas de los estudiantes según el contenido de los ítems.

Resultados

El análisis de los resultados se lleva a cabo en dos momentos: el primero en que se analiza a la luz de la estadística descriptiva y un segundo momento en que los resultados se discuten con la teoría; de forma que sea posible saber si los estudiantes de las secundarias

encuestadas perciben de forma crítica la atención a la multiplicidad de diferencias. El cierre se muestra en la discusión y conclusiones, donde se plasma el resultado de este análisis mixto.

Primer momento

Caracterización

La zona escolar número uno de secundarias generales en el estado de Durango está conformada por nueve escuelas urbanas y rurales distribuidas en territorios de montañas, valles, quebradas y semidesierto de la entidad.

Se caracteriza por otorgar el servicio educativo a población diversa en procedencia, economía, conformación familiar y participación social lo que se manifiesta en logro académico, uso del lenguaje, indumentaria, respuesta a la práctica pedagógica así como el involucramiento familiar en el trayecto educativo de los estudiantes.

Escuelas

Las escuelas se encuentran ubicadas en la mancha urbana, son de organización completa porque cuentan con un docente para cada asignatura.

Se sitúan al noroeste de la Ciudad, cuyos habitantes son empleados, dueños de pequeños comercios, profesionistas, jornaleros y amas de casa así como personas que carecen de empleo formal.

Estudiantes

La escuela secundaria No. 2 Ramón López Velarde, en el turno uno cuenta con una matrícula de 625 estudiantes de 12 a 15 años de edad, distribuidos en seis grupos de cada grado.

La escuela secundaria No. 6 México, en el turno uno cuenta con una matrícula de 538 estudiantes de 12 a 15 años de edad; distribuidos en seis grupos de cada grado.

Son atendidos por personal que cumple las funciones asignadas acorde a su nombramiento, además, es reciente el acceso de docentes especialistas para orientar y asesorar la intervención educativa diversificada para los estudiantes, un campo que, en el país hasta décadas recientes, se había asignado sólo a la educación especial.

Análisis globales de la percepción de la inclusión

Una vez realizado el análisis estadístico por frecuencias, se encuentra que Índice General de Inclusión (IGI) percibido en las instituciones es de un 38.2% con mayor porcentaje de estudiantes que están de acuerdo en que la inclusión educativa se encuentra presente en su secundaria, como se expone en la Figura 2.

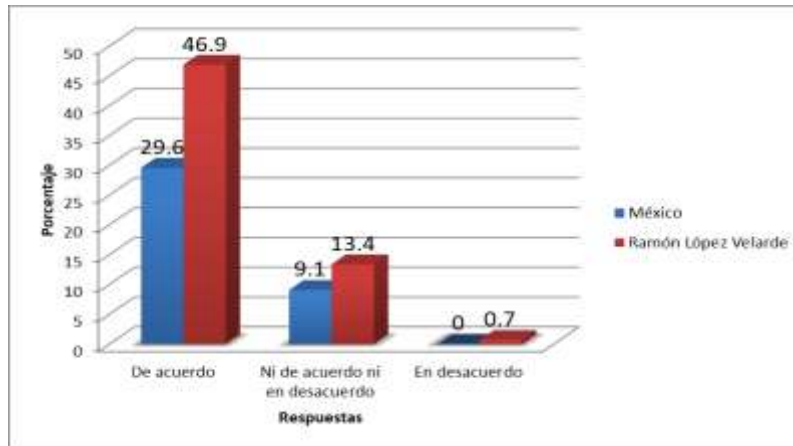


Figura 2. Percepción de inclusión.
 Fuente: Elaboración propia.

Con relación al total de alumnos encuestados en la secundaria México se encontró que el 29.6% de estudiantes perciben que la inclusión educativa está presente en su institución; en cambio en la secundaria Ramón López Velarde los estudiantes percibieron un 46.9%; se encuentra una diferencia porcentual de un 17.3% por lo cual se infiere que existe mayor percepción de prácticas inclusivas en la secundaria México.

En la figura 4 se observa que el índice de inclusión es percibido de manera similar en las dos instituciones.

En la dimensión de cultura, se observa mayor porcentaje de estudiantes que están de acuerdo en que la cultura inclusiva está presente en la escuela secundaria como se expone en la Figura 3.

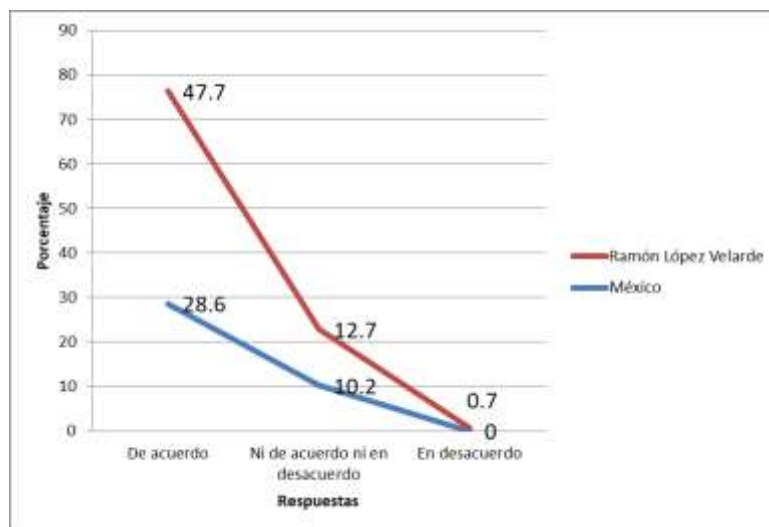


Figura 3. Percepción de Cultura inclusiva
 Fuente: Elaboración propia.

En ambas escuelas los estudiantes respondieron estar de acuerdo en la presencia de la cultura inclusiva con una diferencia porcentual de un 19.1% entre ambas instituciones.

En una comunidad educativa con cultura inclusiva las relaciones se fundamentan en la consecución de los objetivos, es cierto que las comunidades educativas pueden presentar diversas formas y, para el caso, se pudo advertir en la diferencia porcentual entre las secundarias estudiadas lo que ha permitido deducir que existe una mayor cultura inclusiva en la secundaria No. 6.

Entre los hallazgos de este estudio se ha encontrado que la cultura inclusiva se encuentra presente en ambas instituciones, sin embargo, es insuficiente y, por tanto, es posible deducir que existe la necesidad de avanzar en el desarrollo humano, al interior de las comunidades escolares.

Es significativo observar la cantidad de estudiantes que manifiestan desacuerdo respecto a la forma en que se manifiesta la cultura inclusiva con un 0.7%; lo que nos lleva a cuestionar si en realidad los jóvenes responden de forma crítica o sólo por deseabilidad social; entendida como entendida como la sinceridad con que una persona responde a un ítem; lo que nos llevaría a un elemento explicativo respecto a la perspectiva crítica con que los jóvenes analizan los ítems.

En la dimensión de política, muestra que hay mayor porcentaje de estudiantes que están de acuerdo en que la política inclusiva está presente en la escuela secundaria, como se expone en la Figura 4.

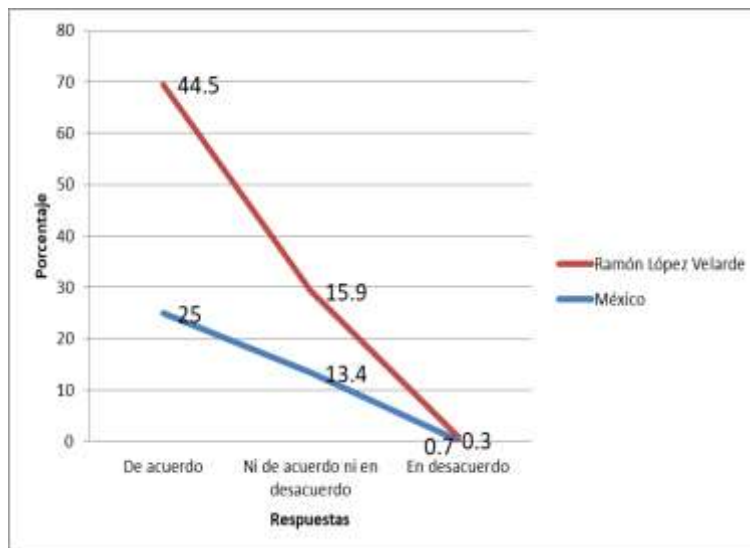


Figura 4. Percepción de Política Inclusiva
Fuente: Elaboración propia.

Con relación al total de alumnos encuestados en ambas secundarias se encontró que los estudiantes respondieron estar de acuerdo en la presencia de la política inclusiva en su escuela y se encontró una diferencia porcentual de un 19.5% entre ambas instituciones con una mejor percepción de la política inclusiva en la secundaria No. 2 como se aprecia en la figura 4.

En la dimensión de Práctica, en las instituciones estudiadas muestra que hay mayor porcentaje de estudiantes que están de acuerdo en que la práctica inclusiva está presente en la escuela secundaria, como se expone en la Figura 5.

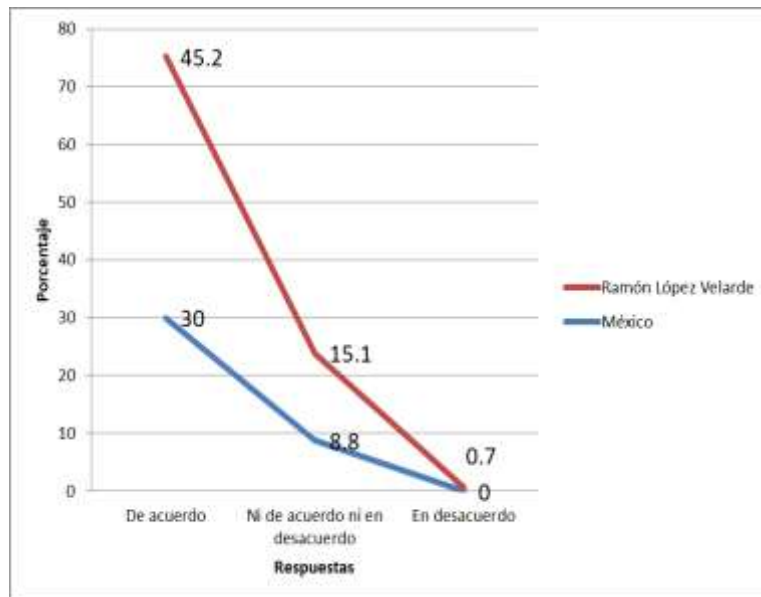


Figura 5. Percepción de Práctica Inclusiva

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes de las escuelas secundarias encuestadas en lo general perciben que los docentes los toman en cuenta al planear sus clases, en consecuencia, al indagar si se sienten parte de la escuela, la respuesta fue positiva.

La mayoría de ellos considera que se llevan bien en la escuela y conviven entre ellos y con los maestros, aunque no en todos los casos, sienten tener amigos dentro del salón de clases ya que no siempre la democracia, convivencia y respeto por la identidad y diversidad están presentes; son pocos casos que manifiestan descontento en estos aspectos (0.7%), sin embargo es un tema a considerar para mejorar la percepción de esta dimensión.

La dimensión incluye explorar la percepción acerca de la trascendencia de las acciones para el bienestar personal y común, los jóvenes consideran que son conscientes del impacto de sus acciones y por ello en la mayoría de los casos se llevan bien entre ellos.

La práctica inclusiva implica una participación consciente de los docentes y la comunidad educativa de forma que todos los actores se interesen en las acciones, pensamientos y productos sociales de los demás. De esta forma, en las secundarias exploradas, los jóvenes perciben que sus maestros y compañeros se interesan en lo que hacen y se preocupan por ellos ante sus ausencias, cuestionando las razones de las mismas. A este respecto, manifiestan sentir confianza con sus profesores y compañeros para exponer sus motivos para ausentarse de clase o no participar en alguna de ellas.

Segundo momento

Discusión de resultados

Dimensión Cultura Inclusiva

La dimensión de cultura inclusiva se exploró a partir de dos indicadores: Construyendo comunidad con el que se indaga la percepción de los estudiantes respecto a si son bienvenidos, la cooperación, la ayuda mutua, el respeto entre docentes y estudiantes, la vinculación de escuela con familia, hasta el fomento de la comprensión de la interconexión mundial entre personas.

El segundo indicador: Estableciendo valores inclusivos que permite revisar en la percepción de los estudiantes desde el desarrollo de valores inclusivos que se comparten en la escuela, el fomento al respeto de los derechos humanos, la mayor participación, la igualdad en valoración y altas expectativas de ellos, la promoción de la convivencia y resolución pacífica de conflictos hasta el bienestar de sus integrantes.

Respecto a los valores inclusivos, los estudiantes perciben en forma positiva el gusto por su escuela, asistir y por el bienestar que les proporciona venir mostrando gusto por las clases en su mayoría.

El respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad desde su individualidad. La mayoría considera que la diversidad abarca a todos e incluye las diferencias individuales, de forma que los estudiantes se sienten parte de la escuela al margen de singularidades personales como lo muestran los resultados expuestos *ut supra*.

Los encuestados reconocen el interés de la familia hacia el acontecer de su escuela; en colaboración con los docentes, se evitan interrupciones de forma que aprenden a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones.

Los estudiantes percibieron en forma general positiva que en la escuela aprenden sobre lo que está pasando en el mundo y saben que sus valores afectan su forma de actuación. Los resultados dan cuenta de que en las comunidades escolares existe disposición a aceptar lo que se sabe y a resolver preguntas complejas.

En las secundarias exploradas los estudiantes perciben en forma positiva la importancia y trascendencia de los derechos humanos y que en su escuela aprenden a defender lo correcto.

En la cultura inclusiva cada persona colabora desde su perspectiva axiológica trabajando para eliminar cualquier barrera que impida a la comunidad la activa participación en la vida de la escuela, dado que la percepción de los estudiantes en general considera la necesidad de fortalecerla en forma permanente para contribuir al objetivo global sobre educación de “*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (UNESCO, 2015, p.29)

El resultado que arroja esta dimensión da cuenta de que un gran número de estudiantes de secundaria reconocen la cultura inclusiva en sus escuelas, lo que constituye un panorama alentador sobre la presencia de sus elementos como factores de transformación de su realidad relacional, sin embargo aún es insuficiente, se advierte la necesidad de avanzar a través del debate de ideas y el empleo de lenguajes potenciadores en concordancia con lo expuesto por McLaren con referencia a Giroux y su visión crítica.

Arribar a la crítica y afirmación de las relaciones, los valores y las creencias en la comunidad educativa como acciones sustantivas para avanzar en la construcción y reconstrucción de la realidad relacional a fin de que la cultura inclusiva se enraíce en el pensamiento colectivo y sea plataforma para el desarrollo democrático, pues estos estudiantes son los habitantes del futuro.

Dimensión Política Inclusiva

En la *realidad relacional* denominada escuela, el liderazgo compartido ha de ser inclusivo, al respecto, Booth y Ainscow (2015) exponen que las políticas inclusivas se relacionan con la gestión del centro y los planes y programas que se implementan para la transformación.

Los indicadores de esta dimensión exploran: un centro escolar para todos y la organización del apoyo a la diversidad que consideran las condiciones de infraestructura, la aceptabilidad, la posibilidad de aprender en la escuela con base en la gestión de aula, la coparticipación familiar en la escuela, comodidad de espacios para la convivencia; la invitación equitativa a la participación, estrategias de integración a la dinámica escolar y grupal, el otorgamiento de apoyos especiales para quienes lo necesiten, el ahorro de energía y agua, el cuidado del medio ambiente y reconocimiento social a la labor de los estudiantes y maestros.

Los estudiantes de ambas escuelas, perciben los efectos de una política inclusiva y consideran que deben generarse más acciones para la mejora traducido en apertura a la participación con independencia de las singularidades.

Asimismo, consideran que tanto los alumnos como los maestros de cada secundaria cumplen los acuerdos establecidos para el desarrollo de la vida académica de las escuelas de forma que favorecen la inclusión. La mayoría de los alumnos perciben estar de acuerdo en que se aplican las políticas educativas que se generan en la escuela, en los programas y planes de estudio, en las condiciones y recursos, así como en la infraestructura y en la normatividad vigentes.

Los estudiantes detectan acciones en temas de equidad, organización participación y mejora del centro escolar; sin embargo consideran que han sido insuficientes lo que hace necesario generar nuevas estrategias colaborativas que den sustento a los CTE como espacios de discusión, enriquecimiento y cambio.

Dimensión Prácticas Inclusivas

Para medir esta dimensión se emplearon dos indicadores: Construyendo un currículo para todos en el que se explora, desde la percepción de los estudiantes, si en su escuela se

exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos, se propicia el cuidado del agua, se analiza la forma de vestir y decorar el cuerpo como indicador de diversidad, las formas de vida en la tierra y las fuentes de energía empleadas para el sostenimiento o si en clase se habla sobre la gobernanza, poder y ética.

El segundo indicador denominado por Booth y Ainscow (2015) Orquestando el aprendizaje, explora las actividades que toman en cuenta a todos los estudiantes en clase de forma que permitan su libre participación a partir del desarrollo del pensamiento crítico y participación activa. Mediante esta forma de abordar la clase se espera que los estudiantes aprendan de otros y sus diferencias y similitudes de forma que los logros sean colaborativos basados en el respeto mutuo y trabajo en equipo.

Se explora la participación de los docentes de apoyo como posibilidad de contribución al aprendizaje y beneficio de los estudiantes; asimismo consideran que los docentes los toman en cuenta para planear sus clases lo que los hace sentirse parte de la comunidad escolar.

Los resultados arrojan que la mayoría conviven bien con sus compañeros y docentes, algunos sienten tener amigos dentro del salón de clases aunque no siempre la democracia, convivencia y respeto por la identidad y diversidad están presentes.

Al explorar la percepción sobre la trascendencia de acciones para el bienestar personal y común, consideran que sus acciones tienen impacto y por ello la mayoría se relaciona bien con otros; en el caso de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), hay una variación respecto a la diversificación de aprendizajes entre escuelas.

La práctica inclusiva implica una participación consciente de los docentes y la comunidad educativa de forma que todos los actores se interesen en las acciones, pensamientos y productos sociales de los demás. En las secundarias, se percibe que docentes y pares se interesan en el desempeño y presencia en clase e indagan los motivos de las ausencias. Manifiestan confianza hacia sus docentes y compañeros al exponer los motivos de sus ausencias.

Hacer mención de prácticas inclusivas; particularmente aludir al currículo para todos, implica poner en perspectiva la ciudadanía mundial, en el sentido de crear conciencia del impacto en la tierra, ambiente físico y social del que se forma parte como lo explica la UNESCO (1990, 2000, 2005 y 2008), Booth y Ainscow (2000 y 2015) y Congreso de la Unión (2013). Lo que se fomenta en estas escuelas como lo perciben los estudiantes.

Los valores en la acción del proceso de inclusión se transfieren como compromisos personales que ponen de manifiesto el deseo de superar la exclusión y promover la participación; sin embargo cuando las prácticas inclusivas no tienen arraigo profundo en la escuela sólo serán una moda educativa como lo exponen Booth y Ainscow (2015).

La forma en que los jóvenes perciben que sus maestros se interesan en ellos, dan cuenta de la puesta en marcha de acciones y valores inclusivos manifiestos en el respeto a las singularidades de cada uno de los actores de la comunidad escolar.

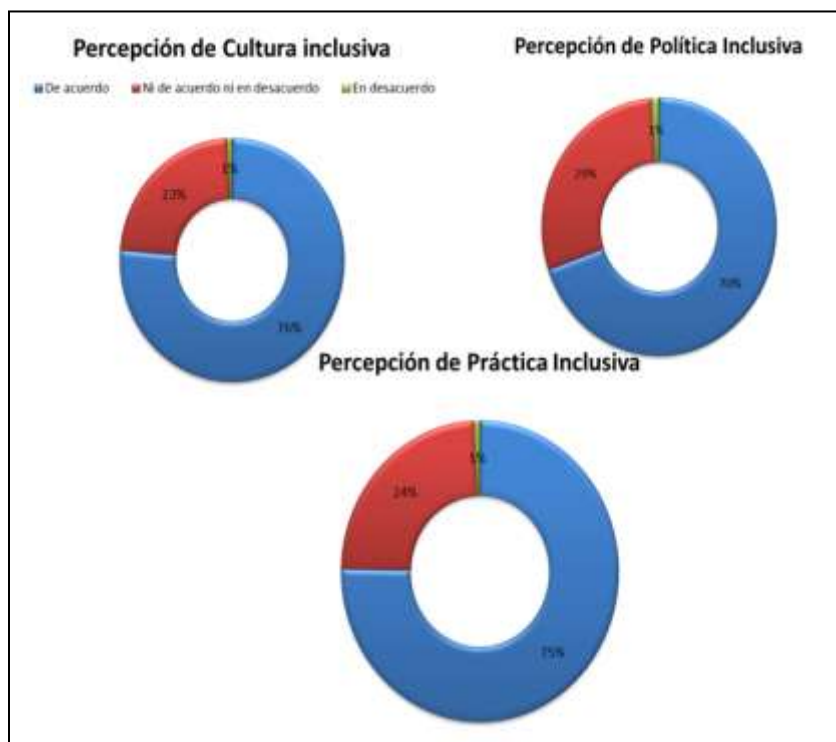


Figura 6. Comparativo de percepción por dimensión
Fuente: elaboración propia.

Se detecta una minoría de estudiantes que percibe estar fuera del apoyo docente, por ello, la institución habrá de tomar decisiones para lograr facilitar el aprendizaje y servicio educativo a todos los estudiantes de manera equitativa (figura 6); sin embargo, de este proceso, queda para otro momento en un estudio de los detalles de las respuestas de los estudiantes, si lo que observamos en la figura 6 que da cuenta de una respuesta analizada con sentido crítico y perspectiva real el cuestionario o sólo se respondió por deseabilidad.

Los resultados de esta dimensión refieren que los estudiantes han experimentado en las aulas diversas prácticas docentes para la *atención a la multiplicidad de diferencias* en favor de eliminar efectos de la diferenciación; ello da cuenta de la promoción de valores de inclusión en las prácticas por un lado y una percepción crítica insuficiente que tiene implicaciones directas con la propia transformación y de la sociedad por el otro.

El estado mexicano ha procurado que en la escuela los estudiantes sean aprendices activos, reflexivos y críticos, es necesario avanzar en una crítica enlazada con la posibilidad, ya que la pedagogía que libera está en constante movimiento y no posee respuestas finales. Los valores de la inclusión que se promueven en las secundarias estudiadas están en marcha para crear un nuevo modelo ciudadano porque *“la pedagogía crítica (...) se atreve a gesticular hacia la esperanza”* (McLaren, 2005, p.387).

Conclusiones

Explorar la manifestación concreta de *atención a la multiplicidad de diferencias*, es un compromiso que se asume desde una perspectiva de respeto a la forma en que cada ser

humano se manifiesta en este mundo; así, no fue intención de este ejercicio identificar si se tenían o no tales o cuales características que nos hacen sujetos dignos o no de educación; por el contrario; de forma generalizada, se desarrolló un estudio que diera cuenta de la forma en que jóvenes en la etapa adolescente que acuden a la educación secundaria perciben la inclusión.

Se encuentra que los jóvenes perciben la existencia de prácticas inclusivas manifiestas en la forma cómo reciben educación en sus escuelas y la percepción personal de una sana convivencia, centrada en valores como el respeto a su individualidad con las características que ello conlleva.

La manifestación de la política inclusiva como eje inamovible desde la posición estudiantil, se percibe como un área de oportunidad debido a las complejidades propias del campo de gestión que vuelve lentos los procesos de apoyo y transformación de las escuelas y su estructura; sin embargo, los jóvenes son capaces de voltear la mirada con sentido crítico y percibir que es poco el beneficio que reciben en esta dimensión.

Es difícil por la generalización con que se realizó el estudio, determinar si los jóvenes mantienen una posición acrítica al estado que guarda la atención a la multiplicidad de diferencias en sus escuelas o bien es cuestión de un ejercicio de discapacidad social manifiesto en este proceso; sin embargo, se obtuvieron elementos suficientes para describir ampliamente con base a los ítems explorados, la toma de postura respecto al tema que se indagó.

Aunque es la visión estudiantil la que se encuentra en exploración en este estudio, no se puede dejar de lado que son los colectivos escolares quienes, de manera permanente, deberán reflexionar respecto al tema debido a que el ser representado en cada estudiante bien vale la pena el esfuerzo. En ellos radica la trascendencia de la labor educativa y la consecución de los fines de la educación.

En el terreno metodológico, se encuentra una tensión entre la necesidad de desarrollar estudios de amplio alcance en el campo de la inclusión y la exigencia que nace del fenómeno *per se* que exige una explicación a detalle de las características que le han llevado a manifestarse de una u otra forma el fenómeno en el campo de la educación.

El análisis de los hallazgos nos lleva a encontrar las tensiones como campo para nuevas investigaciones.

¿La inclusión contribuye a la construcción de una sociedad con visión amplia del sujeto educativo?

¿Por qué la inclusión educativa no ha logrado hacer resonancia en *todos* los estudiantes de secundaria?

¿La concepción de diversidad que opera en el Estado contribuye a ampliar la visión de la atención a la multiplicidad de diferencias?

Bibliografía

Ainscow, M. (2017) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. (Making schools more inclusive: lessons from

- international research). *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49. Recuperado de www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/
- Barraza M., A. (2014). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. En Cárdenas A.T. y Barraza M., A. *Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México*, p.p. 52-68. Durango, México: IUNAES.
- Barraza M., A. y Ramírez, F. (2009). La aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación básica. Un estudio exploratorio. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../0608-F.pdf
- Barraza M., A., y Cárdenas A., T. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En Barraza M., A y Cárdenas A., T. *Agentes de la escuela regular ante la educación especial*, p.p. 103 - 121. Durango, México: IUNAES.
- Batanero, J. M. (2010). *Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía*. España. EEPA APEE.
- Blanco Vargas, P. (2008). La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana (*Tesis de maestría, Universidad de Chile*). Recuperado de www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. (M. Vaughan, Ed., A. López, & Blanco, R., Trads.) Reino Unido, Bristol: CSIE/UNESCO. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%200.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: OEI/FUHEM. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Campbell, D. T., y M.J. Russo (2001). *Social measurement Thousand Oaks*. Sage Publications.
- Carmines, E. G., y R. A. Zeller (1979). *Reliability and Validity Assesment*. Newbury Park, Sage Publications.
- Cejas Leyva, L. M., Cermeño Ayón, M., y Páez Ríos, M. (2014). Competencias docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad auditiva en educación básica. En Barraza M., A y Cárdenas A., T. *Agentes de la escuela regular ante la educación especial*, p.p. 174 - 201. Durango, México: IUNAES.
- Congreso Constituyente. (1917, Febrero 5). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. [Última reforma 24 de febrero de 2017]. pp.1-295. México Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>

- Congreso de la Unión. (2013, Septiembre 11). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación. pp. 1-33. México. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación. (20 de 05 de 2013b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. México. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion, Changing paradigms and innovate approaches*. Londres: ROUTLEDGE.
- Garnique-Castro, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Revista Perfiles Educativos*, 34 (137), s. p. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007
- Giroux A. H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (7ª. Ed.) España: Paidós. Recuperado de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>
- González Luna, F., & Gutiérrez Rico, D. (2014). Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares en la universidad. Estado del conocimiento y discusión conceptual. En Cárdenas A.T. y Barraza M., A. *Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México*, p.p. 89-116. Durango, México: IUNAES.
- Gutiérrez, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. Salamanca España: Universidad de Salamanca.
- Guzmán A, A. (2009). *El enfoque de métodos mixtos: Una nueva metodología en la investigación educativa*. México: Ideas editorial.
- H. Congreso de la Unión. (1993). *Ley General de Educación*. México, D.F.
- H. Congreso de la Unión. (2014, Diciembre 4). Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, niños, y adolescentes. *Diario Oficial de la Federación* [Primera Sección] México: pp. 1-47. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Hernández S. R., Fernández, C., Baptista, L., (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Maroto, S. M., y Salvador, J. C. (2012). La inclusión educativa del alumnado extranjero: Una propuesta desde las competencias del educador social. *Tabanque. Revista pedagógica*, 25 (2012), p. 189–208.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4ª. Ed.). México: Siglo XXI. Recuperado de

https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

- Medrano M., C. S. (2016). Propuesta para la elaboración de guía de intervención de los servicios de orientación. En E. Ortega Rocha, & C. Medrano Madriles, *Currículum, equidad y diversidad en la complejidad educativa*. (págs. 78 - 88). Durango, México: IUNAES.
- Medrano M., C.S. y Castañeda D., J.C. (s.f.). Cuestionario para la Valoración de la Inclusión Contextualizado. CVIC (Manuscrito aceptado para su publicación). México: ReDIE.
- Ocampo, A. (2017). La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*. 1(2). Pp. 12-30. Recuperado de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/79/pdf>
- Ocampo, A. (2016). *Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades Educativas, Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad*. Santiago de Chile: CELEI. Recuperado de <https://issuu.com/centrodeestudioslatinoamericanosdee/docs/educacion-lectora-facil-lectura-y>
- Organización de las Naciones Unidas. (13 de Septiembre de 2000). Resolución aprobada por la Asamblea General. 55/2 Declaración del Milenio. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión del Centro Internacional de Conferencias. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (22 de Septiembre de 2010). Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2010 65/1. Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/65/1>
- Pereira, P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Quijano V., O. B. (2010). *Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Colombia: UASB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/2817>
- Romero, S., García Cedillo, I. & Lomelí, K. (2013). Impacto de la formación docente en las actitudes sobre la inclusión y la autoeficacia para la enseñanza de personas con discapacidad. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1802.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial*. México: Autor. Recuperado de http://ripei.org/work/documentos/masee_2011.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan y Programa de Estudios. Primer grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica*. 23 de enero de 2015. Recuperado el 2017, de <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/1/>:
<http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/1/>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *La ruta de mejora escolar. Un sistema de gestión para nuestra escuela*. México: Autor.
- Secretaria de Educación Pública. (2015). *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada*. México: Autor
- Solla, S. C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid, España: Save the Children. Recuperado de <https://autismodiario.org/2014/02/09/guia-de-buenas-practicas-en-educacion-inclusiva/>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtién, Tailandia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Francia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. Francia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (2008). *Informe de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado el 25 de 10 de 2015, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE48_Inf2_Spanish.pdf
- UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (30 de Octubre de 2017). Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- Valdespino Echauri, L. E. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En Cárdenas A., T de J. *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (págs. 6-29). Durango, México: IUNAES.

Cómo citar este trabajo:

**Medrano, C., Domínguez, M. G., Castañeda, J. C., Soto, M.L. (2018):
Percepción de la inclusión en escuelas secundarias generales del estado
de Durango, México, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2
(2), 75-102.**

Sobre los autores:

Concepción Del Socoro Medrano Madriles

Realizó sus estudios de Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Licenciatura en Educación de Personas con Trastornos de la Audición y Lenguaje en la Normal Regional de Especialización de Saltillo; Maestría en Psicología Clínica en la Universidad Autónoma de Durango, Especialidad en Investigación Evaluativa en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Diplomada en Discapacidad Auditiva, Sordoceguera, Intervención de alumnos con Aptitudes Sobresalientes, Inclusión Educativa, Inteligencia Emocional, entre otros. Se ha desempeñado como maestra de Educación Primaria y Especial; Catedrática de las licenciaturas en educación Especial y Preescolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, catedrática de la Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana en la Universidad Juárez del Estado de Durango; asesora de integración educativa en los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa de Educación Especial. Es miembro de la Red Nacional de Sordoceguera, Red Estatal de Prevención de la Discapacidad en Durango y de la Red Durango de Investigadores Educativos. Actualmente se desempeña como responsable de Investigación e Innovación en el Centro Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) en el estado de Durango. Realizó sus estudios de Normal Básica en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Especialidad en Ciencias Naturales en la Normal Superior del de Durango; Contador Público en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Maestría en Educación Básica (línea de Atención a la Diversidad) en la Universidad Pedagógica de Durango y Especialidad en Investigación Evaluativa en la Benemérita en Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Diplomada en Supervisión y Asesoría Escolar , Incorporación y Uso de la Computadora como Recurso Didáctico II , Competencias para la Educación Secundaria. Se ha desempeñado como maestra de Educación Primaria, Secundaria y Especial. Es miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos y en el momento actual (2017) participa como estudiante en el programa doctoral en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español, en el estado de Durango.

María Guadalupe Domínguez González

Lic. En Educación Preescolar a partir de 1989, en 1992 ingresa en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango como Catedrática de la misma, principalmente en la licenciatura en educación Preescolar e incursionado en algunos cursos de las Licenciaturas en Educación Primaria y Especial, asesora de tesis, miembro activo de diversas academias y Coordinadora del área de Licenciatura en Educación Preescolar de 1994 a 2003. Ha participado en cursos, talleres y seminarios para alumnos y maestros. Actualmente, participa en un Cuerpo Académico en formación en la Institución y fue Cofundadora del Colegio de Educadoras Durango A. C. siendo presidenta del mismo durante cinco años y finiquita su función en el 2009. Cursó la Maestría en Planeación y desarrollo Educativo (pasante) y la maestría en Psicología Infantil (titulada). Actualmente es miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos y en este momento, participa en investigación docente y participa como alumna en el programa de Doctorado en el Instituto Universitario Anglo Español, en el estado de Durango.

José Cirilo Castañeda Delfín

Egresado de la Licenciatura en Matemáticas Aplicadas en 1990, por la Universidad Juárez del estado de Durango, con maestría en Educación Tecnológica por la Universidad España en el año de 1999, maestría en Educación en el año de 2016 y actualmente doctorante en Ciencias de la Educación desde el año 2016. Catedrático de la Universidad Juárez del estado de Durango laborando desde 1993 a la fecha en la Facultad de Ciencias Exactas y desde el año de 2003 en la Facultad de Enfermería y Obstetricia.

Maria de Lourdes Soto Valdéz

Realizó sus estudios de Normal Básica en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Especialidad en Ciencias Naturales en la Normal Superior del de Durango; Contador Público en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Maestría en Educación Básica (línea de Atención a la Diversidad) en la Universidad Pedagógica de Durango y Especialidad en Investigación Evaluativa en la Benemérita en Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; Diplomada en Supervisión y Asesoría Escolar , Incorporación y Uso de la Computadora como Recurso Didáctico II , Competencias para la Educación Secundaria. Se ha desempeñado como maestra de Educación Primaria, Secundaria y Especial. Es miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos y en el momento actual (2017) participa como estudiante en el programa doctoral en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español, en el estado de Durango.