

EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL DE PREESCOLAR.

CORAL ARGELIA SIMÓN PEÑA.

RESUMEN:

El artículo presenta un estudio que analiza la educación inclusiva, identificando problemáticas en la atención a la diversidad y reflexionando sobre la formación inicial y continua del docente. Se abordan los retos y dificultades enfrentados en las aulas para garantizar el acceso y participación de todo el alumnado, minimizando barreras de aprendizaje hacia una educación de calidad y acorde con los cambios sociales y culturales globales. La educación inclusiva está vinculada a factores políticos, sociales, culturales, estructurales y humanos, como la formación docente y las actitudes hacia la diversidad. Se revisan estudios recientes que enriquecen la comprensión y aportan puntos de convergencia en la formación y práctica educativa inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación, formación docente, derecho a la educación, inclusión.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en México ha tenido importantes avances como respuesta a los constantes cambios de la sociedad y a la necesidad de atención a la diversidad del alumnado en las escuelas. A las aulas asisten estudiantes con características diferentes y a los grupos que se atienden los distingue una diversidad que plantea nuevos desafíos a los docentes para hacer cumplir su labor conforme a los principios de inclusión y equidad. Para hacer posible el cumplimiento de dichos principios se requiere de esfuerzos que se originan desde las políticas, las culturas y las prácticas educativas. El objetivo general es analizar cómo impacta la formación docente sobre el proceso de educación inclusiva. Se busca indagar en la capacitación docente en relación con la educación inclusiva e identificar cuáles Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP's) que prevalecen en preescolar. Los objetivos específicos: (1) Identificar las actitudes y prácticas docentes que contribuyen a generar

entornos educativos inclusivos. (2) Comparar la formación y capacitación con la que cuenta el personal docente en relación con la educación inclusiva. (3) Caracterizar las actitudes y las prácticas docentes que favorecen la inclusión para garantizar el derecho a la educación. Se analizarán posibles correlaciones entre formación docente, cultura escolar y BAP's, para explicar cómo inciden en la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Se plantea la hipótesis de que existe una relación significativa entre la formación docente con respecto a las prácticas inclusivas. Se espera encontrar información que demuestre que los docentes cuentan con conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en su formación en tema de inclusión y equidad necesarias para marcar una diferencia significativa, para ello se precisa realizar una diferenciación entre el concepto "igualdad" como un resultado que se puede observar en insumos o productos y "equidad" como un proceso de acciones realizadas que dan garantía de igualdad de condiciones. Estableciendo pues la pregunta de investigación ¿Cómo incide la formación docente en la educación inclusiva frente a la atención a la diversidad del alumnado de preescolar? La justificación del estudio se centra en la necesidad urgente de tomar responsabilidad legal y ética, propias de la profesión docente, en la que docentes se asuman como garantes del derecho a una educación inclusiva, de no serlo, se transforma en un gran obstáculo para que la inclusión en las aulas sea posible. Se presenta un enfoque metodológico cuantitativo, una estrategia principal de recolección de datos para llegar a la comprobación de la hipótesis con base en la medición numérica y un análisis estadístico obtenido, que establece patrones de comportamiento e incidencias en las opiniones y experiencias recabadas.

Como aporte científico se contribuye a la sociedad con nuevas ideas como respuesta a las necesidades de formación, basadas en análisis e interpretación de una realidad objetiva: que los docentes se enfrentan al reto de atender a la diversidad del alumnado sin una preparación adecuada. De acuerdo al criterio del valor teórico, un segundo aporte valioso al caracterizar las prácticas docentes, con información de utilidad en la integración al perfil de egreso en la formación inicial de docentes y en capacitaciones como cursos de formación. Una tercera aportación que sea de utilidad para futuras investigaciones en tema de inclusión, formación docente y prácticas

educativas. No obstante, presenta como limitaciones, la metodología cuantitativa utilizada, que es confiable y objetiva, generalizando a partir de datos numéricos, dejando fuera las opiniones más detalladas y experiencias de los participantes, por otro lado, la limitación para el investigador de explorar a mayor detalle el contexto, sujeto(s) y el objeto de estudio.

MARCO TEÓRICO

El marco de referencia teórica en este artículo se enfoca en una variable independiente que es la formación docente y en la variable dependiente que es la educación inclusiva. Al centrarse en la variable independiente se afirma que la formación de los docentes con bases y conocimientos de inclusión, hace una diferencia de gran importancia para que se den las condiciones necesarias para una educación inclusiva en las escuelas. En este sentido, la formación inicial y continua implica la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de actitudes y practicas docentes inclusivas. Esto convierte a tema de la profesionalización docente en un tema importante y fundamental en el ámbito educativo, lo que conlleva a que la calidad educativa impartida en las instituciones educativas dependa si no en su totalidad, en una gran parte de la preparación de los docentes antes de estar en servicio así como de las acciones posteriores como la actualización y formación continua.

La inclusión es un verdadero reto en la educación preescolar, esta afirmación se reitera e identifica como parte esencial de las políticas educativas y de documentos oficiales y normativos nacionales e internacionales. La educación inclusiva desde la perspectiva de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible se incluye como parte del Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015. Citado en Díaz-Vega et al., 2021). México, uno de los países de Latinoamérica participantes de la UNESCO, recibió recomendaciones y metas claras para implementar de acuerdo a las prioridades y desafíos del país. La modificación legislativa es la Ley General de Educación, vigente en su artículo 61, menciona a la educación inclusiva como acciones que están dirigidas entre otros fines a reconocer, prevenir y a minimizar o eliminar las barreras que impiden el acceso, permanencia, participación, el juego y el aprendizaje

de todos el alumnado, representando con ello un punto de partida para el proceso de inclusión, pero sin garantizarla.

Desde la perspectiva de los Derechos Humanos el tema de investigación se sustenta principalmente en el Derecho a la Educación. Según la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2015, citado en Calderón & Calderón, 2025, p. 102) menciona en el Artículo 57 que tanto niñas, niños y adolescentes deben ejercer su derecho a una educación de calidad, misma que a su vez contribuirá a que conozcan sus propios derechos, además establece entre sus fracciones que se garantice este derecho a través de adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de NNA para garantizar su permanencia, establecer acciones para garantizar el derecho a la educación de NNA que enfrentan situaciones de vulnerabilidad, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación, proporcionen materiales didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado, así como erradicar las practicas pedagógicas discriminatorias o excluyentes.

El acceso, permanencia, participación y el aprendizaje, forman una parte esencial de una Educación Inclusiva (Ley General de Educación, 2019. Citada en Priego & Castro, 2021), son importantes para comprender el cómo se traducen en acuerdos y estrategias para disminuir o eliminar las barreras de aprendizaje que enfrentan las niñas y los niños. El concepto de las BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación), que realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) las define como los obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación. Para dar un avance en el tema de la inclusión es muy importante que en el sistema educativo y sus escuelas se puedan identificar éstas y que se reconozca que no son un problema que provenga de los alumnos si no que, son barreras a las que las alumnas y alumnos se enfrentan. La participación en el contexto escolar se entiende como un proceso de inclusión en sí mismo, pero que además hace posible la inclusión ya que permite que exista en los distintos espacios escolares y se origine en el trabajo colaborativo en distintos niveles y entre los diferentes actores educativos, la cual es un actuar voluntario de autonomía y libertad. (Valdés, 2021).

Las BAP que pueden enfrentar los estudiantes y sus familias, se dividen en tres grandes categorías. Las barreras estructurales, que están relacionadas a actitudes, prácticas y políticas que como resultado terminan por invisibilizar a las personas, discriminándolas o colocándoles etiquetas. Las normativas, originadas en leyes, lineamientos, mandatos administrativos, políticas o programas que impiden o desprotegen condiciones en vez de garantizar el derecho a la educación. Y las didácticas que se observan en acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de docentes, no atienden al ritmo o estilo de aprendizaje del alumnado y bajas expectativas académicas con algunos estudiantes. En base a la revisión de investigaciones encontradas nacionales e internacionales, se realizó un Estado del Arte con una búsqueda exhaustiva sobre el tema de la educación inclusiva y se pudo encontrar lo siguiente: en el documento de Álvarez et al., (2021) quienes consideraron como problemática de su investigación que se han visto cambios importantes en materia inclusiva, sin embargo, la inclusión educativa está lejos de ser una realidad y que son necesarios múltiples aspectos que requieren compromiso y atención. Mientras que Fernández et al., (2021) presentaron la problemática de su investigación basada en que los docentes se enfrentan a nuevos retos sin poseer la más mínima formación psicopedagógica para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales. El objetivo fue explorar cuáles son las estrategias pedagógicas que emplean los profesores. Entre las investigaciones locales encontradas se encuentra el estudio de Pérez, (2021), su propósito el conocer el significado y la forma de las prácticas inclusivas desde el sentido que les dan los docentes, considerando que la educación inclusiva es un proceso en construcción. Mientras que Torres León (2021) presentó como problemática el hecho de que aunque la noción de inclusión aparece de forma reiterada en documentos oficiales y normativos en México, se ha destinado poco espacio para establecer discusiones y análisis sociohistóricos sobre ella.

METODOLOGÍA

El presente estudio busca explicar el impacto de la formación y la capacitación docente en la atención a la diversidad del alumnado en escuelas del nivel de preescolar en Ciudad Juárez. Alineado al paradigma positivista, se pretende encontrar el conocimiento a través de la formulación, confirmación o refutación de hipótesis y desde

un lente postpositivista poder conocer las causas probables que determinan los efectos o resultados. El objetivo es establecer correlaciones acerca de cómo impactan la formación inicial y la formación continua de las y los docentes y las barreras en la atención a la diversidad en el alumnado de preescolar.

Se busca una relación entre las dos grandes variables del tema de investigación: la educación inclusiva y la formación docente. En lo que refiere al medio para evaluar las hipótesis a través del análisis de relación entre variables, esta investigación presenta un enfoque metodológico cuantitativo, de carácter deductivo, éste se llevará a cabo a través de un proceso secuencial con el que se pretende comprobar las hipótesis que ya han sido planteadas por medio de análisis e interpretación de resultados, será objetiva, por lo tanto, el estudio es no experimental. Cabe mencionar que el estudio se define como descriptivo y correlacional, se podrá tener una base para poder visualizar lo que se va a medir, es decir, los conocimientos, las actitudes, las prácticas, formación docente y otros atributos medibles. Una vez visualizado se podrá avanzar al nivel de estudio correlativo, con el fin de conocer la relación existente entre dos o más variables.

Por otro lado, el proceso de investigación se desarrolló con la técnica de la encuesta, esto para hacer posible la recopilación de información con preguntas preestablecidas, siguiendo un orden lógico y opciones de respuesta numérica, a través del instrumento del cuestionario, el cual fue estructurado con preguntas cerradas y opciones de respuesta predefinidas. El instrumento diseñado, cuenta con ítems y tendrá alternativas de respuesta en una escala tipo Likert, Además, en el estudio se utilizó la técnica de la entrevista estructurada para recopilar datos cuantitativos y comparables, esto por medio del instrumento de ficha de entrevista estructurada con preguntas cerradas centradas en que la persona entrevistada conteste de forma precisa a la pregunta. La información obtenida permite medir la frecuencia o la repetición de las BAP's que prevalecen en los centros escolares.

Ambos instrumentos diseñados con fundamento en el Marco para excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica, SEP (2022), en particular basado en los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente en educación, así también se enriquecieron en contenido con base en el trabajo de

Cabellos et al., (2021) en el que se citó a la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, (2019). Para observar las variables simples, se describen los atributos a manera de ítems que permiten poner la teoría en términos observables y medibles y a dichos ítems aplicarles una escala. El cuestionario de educación inclusiva, fue aplicado en un grupo de docentes del nivel de preescolar de Ciudad Juárez, Chihuahua para conocer la frecuencia de formación y actualización docente en los maestros y maestras, así como las coincidencias o diferencias en la formación y también en las actitudes y prácticas que se experimentan en torno a la inclusión dentro de los jardines de niños de la zona. Otro objetivo planteado fue identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación a las que se enfrenta con más frecuencia el alumnado, a través de la utilización de la técnica de investigación de la entrevista estructurada, la cual permitió recopilar datos cuantitativos y comparables a través de una población de alumnas y alumnos que enfrenten las BAP's.

En la ficha de entrevista estructurada, se entrevistó a las y los docentes que atendieran alumnado que enfrente Barreras para el Aprendizaje y la Participación y los resultados que fueron un referente para la descripción de una realidad objetiva. El método de aplicación de la misma fue transversal, aplicando la encuesta de manera simultánea a los sujetos de la muestra. No así en la entrevista estructurada la cual fue aplicada en distintos momentos, considerando el recurso del tiempo para llevar a cabo el estudio. Para esta investigación de corte cuantitativa, los elementos que le dan validez se traducen en aplicar el primer instrumento del cuestionario, seguido de realizar posteriormente el cálculo de la muestra inicial, se continúa con el procedimiento estadístico de William G. Cochran con el correspondiente cálculo de muestra en el programa Excel. Obtenida la muestra inicial, se procede al cálculo de la muestra corregida, mediante el factor de corrección que obtenido con respectiva fórmula. La información recuperada del cuestionario en Google Forms, fue organizada de manera automática, las respuestas fueron agrupadas y graficadas de manera representativa y en forma puede encontrar en forma base de datos en el programa Excel y en gráfica de los datos, partiendo de dichos resultados se procedió al análisis de la información en un equipo de cómputo y se construyeron las conclusiones.

Siguiendo las normas de rigor científico los elementos que muestran confiabilidad en esta ruta metodológica están representados en la aplicación de la ficha de entrevista estructurada. Este segundo instrumento cumple con el criterio de consistencia al ser aplicado en diferentes momentos y distintos contextos. La manifestación de repetición está presente en sus resultados obtenidos, logrando identificar en sus resultados las actitudes y las prácticas docentes de los participantes, así como en conocer cuáles de estas son aquellas que pueden incidir en la generación de entornos educativos inclusivos. Dichos resultados arrojan datos que son analizados y utilizados en la correlación de las variables que en torno a cómo influyen una sobre otra y permite llegar a reflexionar sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que prevalecen en los jardines de niños. Es importante decir que las BAP's no solo se encuentran dentro de los centros escolares, estas pueden encontrarse en las familias de las y los alumnos, en las comunidades donde habitan y en las políticas públicas y entonces afectar directamente sobre la participación y aprendizaje en el aula y en la escuela.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis cuantitativo de resultados; un cuestionario dirigido a docentes en servicio, (formación docente y años de servicio no fueron criterios para delimitar la muestra). Atendiendo al estudio transversal, aplicando en un solo momento, se sistematizaron y analizaron datos respetando las variables independientes: Formación Docente y Cultura Escolar, y la variable dependiente: Inclusión. Las definiciones semánticas y operacionales en un primer cuadro de Definición de Variables y se organizan los tres Ejes o Categorías: Formación Docente, Cultura Escolar e Inclusión. Categorías desglosadas en Variables Complejas y Variables Simples con Atributos, así como sus definiciones correspondientes, dan origen a las variables e Ítems del instrumento, obteniendo los siguientes resultados. Los participantes proporcionaron la información en: (1) Experiencia en el nivel de preescolar de los 7 a los 36 años. (2) 7 de cada 10 afirman haber realizado estudios para obtener la Licenciatura en Educación Preescolar en la Normal Básica para Maestros, 2 de cada 10 en Normal Superior y 1 de 10 en Universidad pública, dentro de la muestra 6 de cada 10 tiene el postgrado de maestría. (3) Formación docente relacionada con la diversidad e inclusión, 6 de cada

10 participantes ha realizado curso o taller, 2 de cada 10 un diplomado, 2 de 10 una licenciatura y 1 de 10 una maestría, se encuentra que los participantes de menor antigüedad han realizado 1 diplomado y otro la licenciatura en relación a la atención a la diversidad.

En la categoría de formación docente las respuestas enfocadas expresan que durante su formación inicial (1) Nunca o casi nunca obtuvieron conocimientos acerca de cómo disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, planear y evaluar considerando las características de todo el alumnado (2) Algunas veces obtuvieron conocimientos sobre estilos y ritmos de aprendizaje, necesidades de aprendizaje, como propiciar la participación y atender la diversidad de todo el alumnado. (3) Siempre o casi siempre obtuvieron conocimientos sobre las características de los niños y niñas. Acerca de espacios de formación continua en tema de inclusión: (1) Nunca o casi nunca han recibido como docentes de nuevo ingreso apoyo o tutorías para fortalecer conocimientos y competencias en la práctica docente. (2) Algunas veces las actividades del Consejo Técnico Escolar les ayudan a prepararse en la atención a la diversidad del alumnado, se dispone de tiempos cortos para obtener información de inclusión y de estrategias o información útil para atender la diversidad del alumnado en planes y programas actuales. (3) Respecto a si ha tenido oportunidad de realizar un diplomado o posgrado en inclusión y aplicar los conocimientos en la atención a la diversidad, hay una opinión dividida, algunos mencionan tener la oportunidad y otros no haberla tenido. En cualquiera de los ámbitos laborales, una profesionalización permitirá el logro de resultados esperados y pertinentes, lo que significa una preparación previa y una continua durante el desempeño de un servidor público o privado. Esto garantiza el contar con las herramientas indispensables para desenvolverse maximizando el nivel de eficiencia, eficacia y efectividad. (Martínez & Pérez, 2021).

En la categoría Cultura Escolar, las respuestas según su frecuencia se organizan: (1) Nunca o casi nunca considera a la diversidad del alumnado como un recurso del aprendizaje y la participación en lugar de un problema. (2) Algunas veces hay oportunidad para que las familias participen en el trabajo escolar, se reconoce a los alumnos como sujetos de derechos capaces, hay un ambiente de respeto y valoran las diferencias, muestran ser empáticos con otros integrantes de la comunidad escolar, se

interesan en aprender y atender la diversidad del alumnado, los acuerdos de convivencia se respetan de manera pacífica.(3) Siempre o casi siempre se valora dentro de la escuela la diversidad del alumnado, se fomentan prácticas inclusivas, se establecen relaciones personales y colectivas basadas en el respeto y tolerancia, el colectivo colabora con un objetivo en común, todos los integrantes de la comunidad escolar logran comunicarse con respeto, los docentes se muestran amables en su interacción con el alumnado. (4) Se divide opinión en la aseveración acerca de que el colectivo escolar muestra capacidad de prevenir situaciones de conflictos y solucionarlos.

La última categoría es la Inclusión, los docentes respondieron: (1) Nunca o casi nunca se utiliza el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para adaptar la enseñanza, se tiene fácil acceso y desplazamiento en el centro escolar. (2) Algunas veces se realizan acciones educativas según necesidades y capacidades del alumnado, el colectivo docente impulsa igualdad de oportunidades, realizan adecuaciones en planeaciones y en actividades, los contenidos curriculares elegidos corresponden a las necesidades de aprendizaje, las actitudes de los docentes reflejan aceptación e inclusión, realizan actividades basadas en los intereses de todo el alumnado, organización y espacio en aulas ayuda a minimizar las BAP's. (3) Siempre o casi siempre toman en cuenta necesidades de aprendizaje en las estrategias de enseñanza. (4) Se encuentra marcada diferencia de opinión en las respuestas respecto a que si es necesario contar con apoyo de USAER u otro acompañamiento externo a la escuela para adaptar la enseñanza. Lo mismo sucede con la afirmación de que la reducción del número de alumnos en un grupo con diversidad del alumnado facilita la inclusión.

La identificación y reducción de BAP's se aborda en la ficha de entrevista estructurada, aplicada a docentes que atienden alumnado que enfrentan Barreras de Aprendizaje y Participación, se obtuvo lo siguiente: (1) Dentro de las BAP's de tipo estructurales, hay frecuencia en relación a que los alumnos enfrentan barreras como el hecho de que se le prioriza a los alumnos con una condición específica sobre otra por considerarla más importante para la atención, sin embargo se justifica que una de las razones es que algunos alumnos demandan más atención y estrategias para lograr la

inclusión, se prioriza la condición conductual. Sobresale que se invisibiliza al alumno por su condición, es decir no se identifica oportunamente dicha condición, así también las barreras que se refieren a que los espacios de la escuela son inaccesibles para el alumno, otra barrera fue la infraestructura escolar o del aula es inadecuada (falta de rampas, acceso, señalamiento, adecuación arquitectónica, etc.) (2) En las barreras Normativas se identificó en orden de frecuencia que prevalecen la de falta de becas y/o programas. Falta formación y actualización docente y/o acompañamiento pedagógico (actualización o mejorar la formación), existe una atención morosa al alumnado que presenta alguna condición, en ocasiones es por parte de las familias presentando negación o falta disposición. Y en menor frecuencia, barreras como que se canaliza a un alumno a centros de atención como única alternativa y no como complemento y desarrollo, mencionan que depende del grado de la condición del alumno y también se canaliza como un apoyo al proceso de aprendizaje.

Otras barreras, que se omite difusión y cumplimiento de documentos normativos que regulan la atención educativa de la diversidad y desconocimiento de estos. Aunque manifiestan conocerlos, pero no a profundidad. (3) En las barreras didácticas, consideran que en su quehacer docente no se diversifica la planeación didáctica conforme a los principios del DUA aclarando que si se diversifica pero no como se propone, expresan que no da resultado o que no se diversifica por que aún se está aprendiendo, no hay ajustes razonables en la planeación didáctica acordes a las necesidades específicas asociadas a una condición y se identifica una desvinculación del trabajo de enseñanza y aprendizaje con las familias, consideran que algunas veces estas no se involucran. Con menor frecuencia se identifican barreras como la estandarización de los aprendizajes como punto de partida para la intervención y para la evaluación de los aprendizajes haciendo consideraciones en niños y niñas que enfrentan BAP's y se prioriza el trabajo individualizado sobre el colaborativo. (4) Por último, en las barreras actitudinales hay una frecuencia en orden de mayor repetición de respuestas, los hallazgos: que al alumnado que enfrenta BAP's se le sobreprotege o se evita que participe ocasionalmente, se identifica como barrera tener altas o bajas expectativas de su aprendizaje, suceden con mayor incidencia en la familia y aula, presentándose poco menos en la escuela; mencionan que la sobreprotección del

alumno dentro del aula se da desde un docente o compañeros del alumno. Con una frecuencia media, se la identificó barreras actitudinales como el desconocer las condiciones específicas que tiene el alumno, prejuicios o se le etiqueta. Se encuentra que la primera barrera se presenta solo dentro de la escuela y la familia y las dos últimas en el aula, dentro de la escuela y en la familia por igual. Finalmente, con una menor frecuencia están el rechazo o indiferencia hacia las condiciones específicas que un alumno presenta, enfrentar acoso, abuso físico y/o emocional generado por su condición. Se observa que estas últimas barreras suceden dentro del entorno familiar solamente.

CONCLUSIONES

Al hacer el análisis de los resultados se retoman los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación. Referente al objetivo general que es analizar cómo impacta la formación docente sobre el proceso de desarrollo de la educación inclusiva, la información recabada y analizada permite encontrar suficientes respuestas que evidencian la manera en que en la formación inicial falta una mayor preparación de los docentes para tener mejor dominio de conocimientos sobre el tema de inclusión y poder desarrollar mejores habilidades para la atención a la diversidad, tanto en la planeación y evaluación de los aprendizajes como en la intervención. Los objetivos específicos se logran cumplir ya que no solo se identificaron las BAP's que prevalecen en los preescolares, también se obtuvo información valiosa de las acciones inclusivas que no fueron identificadas como BAP's y que resultaron ser indicadores de prácticas inclusivas identificando las actitudes y prácticas docentes que contribuyen a generar entornos educativos inclusivos. Se logró además el objetivo de realizar una comparación de la formación y capacitación con la que cuenta el personal docente en relación con la educación inclusiva. Como dato relevante, el 100% de los participantes tienen en su grupo de entre 1 a 4 alumnos con alguna condición diagnosticada. La formación continua o capacitación en tema de inclusión de esta muestra se da mayormente a través de cursos o talleres representando 64.3%, en diplomados un 14.35, en licenciaturas un 14.3% y en maestría un 7.1%, en doctorado sin representación porcentual. Dado que los participantes expresan una necesidad de actualización, conocimiento y comprensión a profundidad de los documentos

normativos que regulan la atención educativa a la diversidad, se puede concluir que cursos o talleres deben de ofrecerse de manera constante en las escuelas, deben de tener contextualización en las comunidades escolares, deben ser congruentes con las BAP's detectadas e ir desarrollándose con un acompañamiento de apoyo especializado. Se reveló que el porcentaje es menor cuando la formación se trata de diplomados o maestrías; la mayoría de las veces que se estudia un postgrado, los gastos los asume el docente, hay pocas becas para los docentes del estado de Chihuahua, además de que no todas las personas cuentan con el recurso del tiempo para realizar estudios posteriores.

Otro de los objetivos logrados es identificar las BAP's que prevalecen en los jardines de niños, el 90% de docentes entrevistados coinciden en una marcada mayoría que las BAP's que se deben priorizar en atención y eliminación son las Didácticas, el 10% restante opina que son las normativas; luego de observar y analizar a detalle toda la información recabada se concluye que las BAP's que más prevalecen son las normativas, seguidas de las actitudinales. Estas últimas, surgen con mayor frecuencia dentro del entorno familiar, se suma a la conclusión la correlación existente entre la formación docente y las BAP's identificadas con más incidencia: las normativas, directamente relacionadas al desconocimiento de leyes, normas y documentos normativos en el marco de la inclusión y a una necesidad de difusión y aplicación de estrategias nacionales de inclusión, así como a la apropiación planes y programas educativos.

La hipótesis de que existe una relación significativa entre la formación docente con respecto a las prácticas docentes inclusivas se comprueba. Se demuestra que adquirir conocimientos, habilidades y actitudes durante la formación inicial y continua en tema de inclusión marcan una diferencia positiva respecto a las prácticas inclusivas en los preescolares. Como sugerencias o aportes de conocimiento se establecen algunas soluciones ante el desafío de atención a la diversidad a la que se enfrentan los docentes: se sugiere como mejoras a la formación continua, capacitaciones a los docentes para la atención a la diversidad, apoyo externo como USAER si la escuela lo requiere. Se propone aprovechar espacios variados como tiempos cortos o Consejos Técnicos Escolares para construir un Programa Analítico que contextualice contenidos

y procesos de desarrollo de aprendizajes acordes a la diversidad del alumnado; que sea útil como medio de atención sistemática a los alumnos que enfrentan BAP's y al mismo tiempo como forma de actualización efectiva en los docentes. Se propone acompañamiento pedagógico o tutorías en los docentes noveles si se requiere. Con todo lo anterior expuesto, es importante que se replantee y modifique el currículo y el perfil de egreso de los docentes en la formación inicial, para que al término de sus estudios egresen con una sólida preparación en educación inclusiva, acorde con la diversidad del alumnado presente en las aulas.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo incide la formación docente en la educación inclusiva frente a la atención a la diversidad del alumnado de preescolar? Los resultados evidencian la manera en que conocimientos y bases adquiridos durante la formación inicial se verán reflejadas en prácticas inclusivas donde se considere la diversidad en las planeaciones, ajustes razonables de actividades, adecuaciones de recursos, espacios, organización y tiempos, donde se tomen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, características e intereses, así como las condiciones específicas del alumnado, se realice una evaluación con adecuaciones en los indicadores de logro y no estándares de evaluación homogéneos en el alumnado que enfrenta BAP's.

Las actitudes inclusivas que se den dentro del aula y la escuela por parte de los docentes pueden en parte ser producto de valores como tolerancia, empatía, solidaridad de los docentes que se desarrollaron durante la formación docente y se favorecieron gracias al conocimiento de nociones de atención a la diversidad adquiridos pudiéndose fortalecer aún más durante la formación continua, si es que en ella se promueven y aplican los principios de inclusión, equidad e igualdad sustantiva, así mismo y de manera natural cuando un docente se desenvuelve en una escuela donde permea la cultura escolar inclusiva, donde hay un liderazgo compartido constante y que las y los maestros puedan verse a sí mismos como intelectuales reflexivos en su práctica y como vehículos de transformación de aulas excluyentes a espacios inclusivos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Mejía, A.Y., Laborde Corona, E.R. y Pérez López, C.G. (2021). Inclusión: actitudes, conocimientos y prácticas docentes para atender la diversidad. [ponencia]. XVI Congreso Nacional de la Investigación Educativa, Ciudad de Puebla de Zaragoza, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0455.pdf>

Cabellos, N. G. M., García, S. A. J., & Vázquez, J. M. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio de caso: Universidad de Colima. Revista Panamericana de Pedagogía, (32).

Calderón, J. M., & Calderón, D. V. (2025). Ley general de mecanismos alternativos de solución de controversias: Manejo de emociones y resolución de conflictos de relación entre pares en educación inclusiva. Ciencia jurídica, 14(27).

Díaz-Vega, M., Rodríguez, R. M., & Pino, M. C. G. (2021). La universidad española ante el ods 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 69-91.

Fernández Heredia, B. L., Jiménez Ríos, E. y Nava Pascual, A.K. (2021). Inclusión educativa en el bachillerato: una mirada desde el quehacer docente [ponencia]. XVI Congreso Nacional de la Investigación Educativa, Ciudad de Puebla de Zaragoza, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0627.pdf>

Martínez, L., y Pérez, A. (2021). La importancia de la profesionalización en el sector público y privado. Revista de Administración y Gestión, 45(3), 78-92.

Pérez, L.C. (2021). El análisis de las Prácticas Pedagógicas de Educación Inclusiva en la Escuela Primaria a partir del enfoque de atención a la diversidad. [ponencia]. XVI Congreso Nacional de la Investigación Educativa, Ciudad de Puebla de Zaragoza, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1941.pdf>

Priego, L. B., & Castro, M. E. (2021). Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa? Revista latinoamericana de estudios educativos, 51(1), 177-203.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios

e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.

Secretaría de Educación Pública (2023) ¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? CDMX: Secretaría de Educación Pública.

Torres, A. (2021). Un acercamiento crítico a la inclusión en la vida escolar. [ponencia]. XVI Congreso Nacional de la Investigación Educativa, Ciudad de Puebla de Zaragoza, México.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0058.pdf>

Valdés, R., Manghi, D., Godoy, G. (2021). La participación estudiantil como proceso de inclusión. Valparaíso, Chile.