

Necesidades formativas para favorecer una educación sin BAP

Training needs to favor an education without BAP

IRIS ARMINEE CORONEL MORALES • MARÍA ROSA AVITIA ESPADAS • MA. TERESA AVITIA ESPADAS

Iris Arminee Coronel Morales.

Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Profesora-investigadora del CID. Licenciada en Educación Preescolar, Maestra en Educación y estudiante en el programa de Doctorado en Educación del Centro de Investigación y Docencia. Colaboradora del Cuerpo Académico "Política y gestión educativa" y coordinadora del eje psicopedagógico. Correo electrónico: iris.coronel@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6538-424X>.

María Rosa Avitia Espadas. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón; Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y pasante de Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia. Se ha desempeñado como maestra frente a grupo, subdirectora, directora técnica y supervisora escolar en los municipios de Rosales y Delicias, Chihuahua. Correo electrónico: mariaespadas32@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5481-9765>.

Resumen

La educación inclusiva es resaltada en la *Nueva Escuela Mexicana* –NEM–, con fundamento jurídico en el artículo tercero de la Constitución mexicana que señala que será inclusiva al tomar en cuenta diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, asimismo contempla que, con base en el principio de accesibilidad, se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las BAP. Este precepto constitucional enfrenta las desigualdades sociales, económicas y culturales del contexto rural y urbano marginal donde se ubican las nueve escuelas en las que se llevó a cabo la presente investigación, en la cual se percibe el compromiso del personal docente, que se esfuerzan por atender requerimientos administrativos, académicos, culturales y sociales, pero también se observa angustia por la desigualdad de apoyos que tienen las escuelas urbanas para la atención del alumnado con discapacidad, algunas se encuentran en comunidades lejanas que no cuentan con el apoyo de equipos de USAER –Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular–. Por ello nace la inquietud por detectar las necesidades formativas del personal docente para desarrollar una educación sin BAP –barreras para el aprendizaje y la participación– las cuales hacen referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno; se considera que surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas; no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales.

Palabras clave: Necesidades formativas, BAP, educación.

Abstract

The inclusive education is highlighted in the NEM –*New Mexican School*– with a legal basis in the Third article of the Constitution, which indicates that it will be inclusive by taking into account various capacities, circumstances and needs of the students; it also considers, based on the principle of accessibility, reasonable adjustments and specific measures to be implemented with the aim of eliminating learning and participation barriers –in Spanish,

Ma. Teresa Avitia Espadas. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional y pasante de la Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia. Ha laborado como maestra frente a grupo en el nivel de primarias federales, como asesor técnico pedagógico y como directora de la escuela Carlos Blake de ciudad Delicias, Chihuahua. Correo electrónico: avitiamaaria.0703@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4319-3039>.

BAP–. This constitutional precept confronts the social, economic and cultural inequalities of the marginal rural and urban context where the nine schools in which this research was carried out are located. The commitment of the teaching staff is noticeable, they make an effort to meet administrative, academic, cultural and social requirements, but anguish is also observed due to the inequality of support that urban schools have for the attention of students with disabilities, some are found in remote communities that do not have the support from USAER –Regular Education Support Services Unit– teams. From this reason arose the concern to detect the training needs of teaching staff to develop an education without BAP, which refer to all the difficulties experienced by any student; these BAP are considered to arise from the interaction between the students and the contexts: people, policies, institutions, cultures and social and economic circumstances that affect their lives; they do not refer to characteristics inherent to the student, rather to organizational, regulatory, administrative, pedagogical, physical and attitudinal conditions.

Keywords: Training needs, *BAP*, education.

ANTECEDENTES

La *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* es uno de los elementos que materializa el *Acuerdo Educativo Nacional* de la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) que representa el nuevo artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; tiene como objetivo:

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades [SEP, 2019a, p. 6].

Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013) señalan la importancia de realizar una “reestructuración curricular en las instituciones formadoras de docentes, que contemple la incorporación de más asignaturas vinculadas al tema de atención a la diversidad y un programa de prácticas”, con la finalidad de que genere en los futuros docentes experiencia para su práctica en ambientes diversos y sensibilidad por el conocimiento de las diferencias del alumnado (Sevilla, 2017, p. 9).

Al egresar de la escuela formadora el personal docente se enfrenta a contextos desfavorecidos y llenos de dificultades para desarrollar su práctica educativa de una manera óptima, aunado a ello tiene carencias de conocimiento específico sobre cómo atender al alumnado con discapacidad y cómo incluirlos en un trabajo cooperativo sin desatender al grupo en general.

Por ello se percibe la necesidad de fortalecer al personal docente en servicio en su labor profesional, corroborar y facilitar asesoría y capacitación para que cuenten con los saberes teóricos necesarios y que tengan un acercamiento a la situación real

del contexto en que se encuentra inmersa su práctica educativa, para atender la diversidad en el marco de una educación de excelencia con equidad que favorezca la inclusión, reconociendo desde la supervisión escolar la misión de asegurar la calidad del servicio educativo que ofrecen las escuelas, para garantizar el máximo logro de aprendizaje de los alumnos en condiciones de equidad e inclusión (SEP, 2018, p. 1).

A partir de los antecedentes de las necesidades formativas en la historia la educación, se reconoce que el personal docente es clave fundamental para guiar el proceso educativo. En México, en la época de la Colonia solo las personas de la clase alta tenían acceso a la educación, atendida por clérigos, no había intención de formar profesores, fue hasta que despertó el interés de la clase media cuando aparecieron los maestros particulares, de ello surgió esta necesidad. En el año 1600 Gaspar Zúñiga y Acevedo (citado en Navarrete-Cazales, 2015), conde de Monterrey, expidió la *Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar*. Este documento puede considerarse como una de las primeras disposiciones sobre educación elemental en México; en él se precisan los requisitos para ser docente en aquellos años.

Con la creación de las escuelas Normales se dio respuesta a la necesidad de una formación docente específica que dotara a futuros docentes de las herramientas necesarias para desempeñar su práctica de una manera óptima; a través del tiempo han surgido varios proyectos.

Para el año de 1900, funcionaban en el país 45 Escuelas Normales. En 1901, el presidente de la República Mexicana Porfirio Díaz, nombró a Enrique C. Rébsamen director general de Enseñanza Normal. En 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (anteriormente denominada: Secretaría de Justicia e Instrucción Pública). En 1906, se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales para sustentar la política de formación de maestros [Navarrete-Cazales, 2015, p. 20].

A su vez fueron impulsando escuelas superiores para organizar y homogenizar un sistema de formación de profesores para que “contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por: la unidad, la científicidad, el pragmatismo, la secularidad, entre otros” (Navarrete-Cazales, 2015, p. 21); se atendió el área rural, para ello en 1922 se fundó la primera Escuela Normal Rural, con la finalidad de “preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Navarrete-Cazales, 2015, p. 22).

Para organizar el sistema educativo se han creado diversas instancias a lo largo de la historia de la educación en México.

En 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), adquirió la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior. En 1978 se convirtió en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). Ambas instituciones cumplen un papel fundamental en el campo de

la profesionalización magisterial a través del desempeño de las funciones que en su momento le son encomendadas [Navarrete-Cazales, 2015, p. 27].

En 1989 se fusionaron la DGCMPM y la DGEN, dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) para ofrecer los servicios de formación, capacitación y actualización del magisterio a nivel nacional.

FUNDAMENTOS

Al cuestionar los avances para dar respuesta a esas necesidades educativas a través del tiempo se reconoce la necesidad de explorar diversos trabajos de investigación, que permitan conocer las percepciones de investigadores en su proceso de indagación y contrastar la diversidad de los trabajos realizados en diversos contextos, con diferentes métodos de investigación y perspectivas que orientaron sus ideas generadoras de una investigación.

Entre los hallazgos se reconoce la aportación de Garnique (2011), “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, en la cual se realizó trabajo de campo en una escuela primaria al norponiente de la Ciudad de México, desarrolló una metodología de corte cualitativo que combinó la observación participante con la revisión de documentos.

En dicha investigación se buscó un acercamiento para captar creencias, valores y prácticas de los participantes, tratando de recuperar la voz de los actores educativos; se utilizó una propuesta diseñada por Gutiérrez (2007, citada en Garnique, 2011), el enfoque procesual de las representaciones sociales de la dimensión discursiva, dentro de un metaparadigma que va hacia el socioconstructivismo (Banchs, 2000, citada en Garnique, 2011).

Entre otros resultados, para lograr la inclusión surge como propuesta de docentes inclusivos la capacitación, en la que se mencionan talleres para los maestros, asistir a cursos y a pláticas.

Montiel y Arias (2016), en otro trabajo que se desarrolló en la ciudad de Campeche, enfatizan la necesidad de capacitación a docentes sobre la educación inclusiva; resaltan el diseño de una propuesta dirigida a docentes de nivel primaria, con la temática “Práctica docente en atención de alumnos con necesidades educativas especiales”. La propuesta se sustenta en estudios estadísticos de México y del estado de Campeche que enmarcan la evolución de las acciones implementadas en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en los procesos formativos; en este contexto, se detectan las particularidades esperadas en la práctica docente y se realiza la selección teórico-práctica de las estrategias a promover en el desarrollo del curso.

Entre los hallazgos y aportaciones se concluye con el diseño de una propuesta de capacitación dirigida a docentes de nivel primaria, que apunta al desarrollo didáctico del carácter inclusivo.

Otra de las investigaciones es la de García et al. (2018) en la Universidad de Santiago de Chile, que abordó la temática de competencias docentes para una pedagogía inclusiva, consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos; en esta se reconoce que una de las condiciones clave es la formación de profesores en educación inclusiva para lograr avanzar hacia una enseñanza equitativa y de calidad para todo el estudiantado.

Se desarrolló mediante la perspectiva metodológica cuantitativa considerando dos estudios, uno de ellos rescatando la percepción de docentes sobre su preparación en competencias docentes, con especial atención en las habilidades para el desarrollo de una educación inclusiva; en el otro estudio se reflexionó sobre las estrategias con las que cuentan los formadores de profesores para responder al desafío de la diversidad, por ello se realizó un diseño descriptivo con 143 docentes participantes, utilizando dos escalas de auto-reporte.

Como resultado de la investigación se rescata que el personal docente evaluado se declara preparado para la formación desde una perspectiva inclusiva, así como para implementar acciones que contribuyen a garantizar el aprendizaje y la participación de estudiantes en pedagogía. También permitió identificar las dimensiones que deben ser fortalecidas, entre las que destacan la innovación de la docencia y el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles que aprovechen el uso de las tecnologías.

La siguiente investigación se realizó en la Universidad de Sevilla, España, con la temática “Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación”, por Moriña y Carballo (2018); forma parte de una investigación realizada en España, “Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad”.

En el trabajo se rescata la parte de los resultados de las evaluaciones realizadas al inicio y al final de todo el proceso, con la finalidad de contrastar lo que se requería y lo que se logró. Se comenzó con una evaluación cualitativa del programa de formación que tuvo lugar en tres momentos: antes de diseñar el programa, para evaluar las necesidades de formación; durante el desarrollo del programa para valorar el proceso de formación, y al finalizar para rescatar los resultados y el impacto del mismo mediante entrevistas semi-estructuradas grupales e individuales, cuestionarios escritos abiertos y observación de las sesiones presenciales.

Los resultados se presentaron en torno a tres áreas temáticas: la importancia de formación en educación inclusiva y su efecto en la sensibilidad del profesorado; la necesidad de información sobre el personal con discapacidad, y los conocimientos prácticos más relevantes que el personal docente debe adquirir; se analiza de manera detallada cada una de las dimensiones. Entre las conclusiones se rescata la importancia de la formación del profesorado y su impacto para dar respuesta inclusiva al alumnado con discapacidad.

También se encontró un estudio realizado por Perlado et al. (2019), titulado “Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la

educación inclusiva”; tuvo como objetivo general analizar la influencia que tiene la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo, sobre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo; se desarrolló bajo la perspectiva de la metodología cualitativa, mediante un estudio de caso se buscaron de manera directa las respuestas de docentes para conocer cómo mejorar la atención a la diversidad, se estudió y analizó esta realidad a través de las percepciones y prácticas, así como un diario reflexivo de los aprendizajes llevados a cabo durante todo el curso. Este estudio se muestra como un intento de comprender las influencias de la puesta en marcha de la metodología del aprendizaje cooperativo a partir de un curso de experto universitario.

En los resultados se enfatiza la importancia de la atención a la diversidad e inclusión en el aula desde la formación docente, se evidencia como necesaria una reflexión docente sobre la atención a la diversidad dentro del aula, a través de la planificación cooperativa.

En el estado del arte se tiene en cuenta la transición que plantea el *Index for Inclusion*, propuesto por Booth y Ainscow en el año 2002 (Giné, 2009, p. 51), en el cual se transita del concepto de *necesidades educativas especiales* hacia el de *barreras para el aprendizaje y la participación*, término que alude a un modelo social de explicación de las dificultades de aprendizaje, en el cual estas se consideran producto de una “interacción de actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias y condiciones personales de los alumnos” (p. 51), refiere la importancia de que se involucre a todos los actores educativos en la eliminación de las BAP –barreras para el aprendizaje y la participación–.

Se requiere eliminar el estigma prevaleciente según el cual se tiene fijo que un alumno con discapacidad o que enfrenta BAP no puede aprender los mismos contenidos que sus compañeros, por ello se debe trabajar para que se desempeñen todos los alumnos de manera exitosa, tratando de eliminar o minimizar las BAP, y tomar en cuenta que “la inclusión promueve actitudes de respeto y exige gran compromiso, e interés para asumir el reto de descubrir cómo organizar las actividades de aprendizaje acorde a las características de los alumnos” (Giné, 2009).

De Asís (2005) define una “barrera” como un “obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51). Como expresan Forlín et al (2010), “es necesario proporcionar formación especializada con una perspectiva inclusiva, para cumplir con la diversidad de necesidades de los alumnos en una gran variedad de contextos”. Para estos autores, los maestros necesitan tener conocimientos, habilidades y actitudes positivas para lograr una verdadera inclusión en el aula, ya que también serán modelos a seguir para sus alumnos. Los valores, actitudes y creencias acerca de las discapacidades y cómo proporcionar el apoyo efectivo tendrán un gran impacto en las prácticas educativas en el aula.

Las necesidades formativas son un tema importante en el ámbito educativo. Los docentes son los principales en llevar a cabo e implementar la inclusión en las escuelas

apoyados de los demás actores como padres de familia, alumnos, directivos, entre otros; además, como se mencionó en la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en cuanto a educación inclusiva se identificó a los docentes como la clave principal para el desarrollo, por lo cual es de vital importancia que se le preste atención a las necesidades formativas que presentan para brindar educación de calidad (González-Gil y Martín-Pastor, 2014).

Barraza (2003) hace un análisis acerca de necesidades formativas donde este concepto está orientado hacia la deficiencia el cual menciona que “Ha sido diseñada para identificar y analizar deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño”, además menciona citando en el artículo varios autores que definen a la necesidad formativa en forma de ecuación (Mager y Pipe, 1970, y Dipboye, 1994, en Agut, 2003): Necesidad formativa = desempeño deseado - desempeño presente o actual (Barraza, 2003, p. 3).

Diz (2017) hace mención de la importancia de la detección y el análisis de necesidades, esto permite la elaboración de planes y programas de formación de gran importancia para la formación de los docentes; menciona en su trabajo a Suárez (1990, en Diz, 2017), que resume tres tipos de significados en los que se han basado la mayoría de los estudios que hablan acerca de las necesidades:

1. La necesidad entendida como discrepancia que expresa la diferencia entre la situación real y la ideal, o entre el estado actual y el deseado.
2. La necesidad concebida como preferencia o deseo que se basa en la percepción de los propios sujetos.
3. La necesidad interpretada como deficiencia o ausencia. Es la necesidad entendida como carencia, problema o deficiencia. Este significado del término necesidad es el que más se ha venido empleando en los trabajos sobre formación del profesorado [Diz, 2017, p. 1].

Menciona que la definición de *necesidad formativa* es variante entre los autores en función del concepto de necesidad, por ejemplo, cita a Montero (1987, p. 10), quien la define como “aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza” así como también menciona a De Miguel (1993, p. 22), “conjunto de actividades –formales e informales– que son percibidas o sentidas como fundamentales para promover el desarrollo profesional de los docentes”, y por último cita a Gairín (1996), “define la necesidad de formación de un individuo, grupo o sistema, como la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo” (Diz, 2017, p. 2).

Establece que las necesidades formativas no solo son la falta de formación sino también la falta de recursos, infraestructura u otros, además la experiencia y el contexto donde se encuentren los docentes puede influir en la percepción del concepto de necesidades.

Para atender la diversidad se reconoce que el personal docente tiene la responsabilidad de centrar los esfuerzos en el bienestar de los estudiantes, profesionalizarse,

crear estrategias de enseñanza para “garantizar el aprendizaje de sus estudiantes y motivarlos a hacer del aprendizaje un elemento permanente en su vida” (Morga, 2016, p. 7), uno de los espacios en los que se pueden reconocer estas necesidades formativas es el Consejo Técnico Escolar, el cual se define en los lineamientos del SAAE (Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas) en educación básica como un “órgano colegiado de decisión técnica pedagógica de cada plantel educativo, que tiene a su cargo adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (SEP, 2021, p. 10), y se realiza una apreciación de necesidades dentro de un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), el cual se define como “la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana” (SEP, 2019, p. 7).

Se tiene presente que el personal con funciones de supervisión es la autoridad en el ámbito de las escuelas de su zona escolar; “bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la excelencia de la educación” (SEP, 2021, p. 12).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las características de las escuelas de la zona escolar es que la comunicación entre escuelas se dificulta debido a que están muy alejadas entre sí; la mayoría de ellas son escuelas únicas en su comunidad que tienen la consigna de recibir a todo el alumnado; el personal es comprometido, pero es compleja su práctica docente por las propias características del contexto social, cultural y familiar.

Para ello el personal de la supervisión debe estar muy preparado para ser un garante de la calidad educativa, estar actualizado en la normativa, conocer el contexto escolar para reflexionar sobre la realidad del centro docente, por ello debe también dominar los diferentes ámbitos de gestión técnico-pedagógica, hacer seguimiento de los proyectos escolares, desarrollo curricular, y de todos los aspectos del centro escolar, que le permita asesorar a directivos y a profesorado, estar cercano a la comunidad escolar para mantener una comunicación efectiva y evaluar formativamente el funcionamiento de las escuelas (SEP, 2018).

Para proporcionar un asesoramiento eficaz y pertinente es necesario conocer las necesidades específicas del contexto, las características individuales del alumnado, las necesidades de mejora de los docentes en su práctica, dar acompañamiento directo y llevar un proceso sistemático de las acciones que efectúa, realizar una evaluación continua y retroalimentar constantemente para incidir en las áreas de mejora, partiendo de las fortalezas que se detecten, teniendo en cuenta que al supervisor corresponde como tarea principal brindar asesoría y acompañamiento a los docentes y al colectivo escolar (SEP, 2018).

Al supervisor le corresponde garantizar que todas las escuelas a su cargo cumplan con este cometido y que proporcionen un servicio con:

- Equidad, porque es para todos. La escuela debe ser incluyente, recibir sin exclusiones a quien solicite ingresar a ella y favorecer su integración plena a la actividad escolar.
- Calidad, porque todos los alumnos deberán tener la oportunidad de aprender lo que se espera que aprendan en la escuela y contar con lo necesario para lograrlo (SEP, 2018, p. 3).

Se percibe angustia en el personal docente por tratar de atender de manera individualizada y pertinente a todo el alumnado, por lo que surge la necesidad de valorar la situación de manera más específica, para que se cumpla a cabalidad el propósito de una educación de calidad con equidad y brindar el apoyo necesario desde la supervisión escolar. Para ello el cuestionamiento principal es: “¿Cuáles son las necesidades formativas docentes de la zona 130 para identificar e intervenir en la disminución o eliminación BAP?”.

OBJETIVOS

Objetivo general

Determinar las necesidades formativas del personal de educación regular para identificar e intervenir ante las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad.

Objetivos específicos

Identificar el porcentaje de centros escolares de la zona escolar 130 de educación primaria que actualmente atienden alumnado con discapacidad; especificar el tipo de alumnado con discapacidad que asiste a las escuelas de la zona escolar 130; determinar las necesidades formativas del personal docente y directivo de la zona escolar 130 para identificar e intervenir ante las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación es cuantitativa no-experimental, transaccional ya que no se manipularon variables y se recabaron los datos en una sola aplicación del instrumento. Se considera que la naturaleza propia del objeto de estudio admite abordarse a partir el enfoque cuantitativo, que de acuerdo con Hernández et al. (2006), permite la acción de indagar los posicionamientos de una realidad objetiva y susceptible de conocerse y cuantificarse por medio de la recolección de datos en un instrumento de investigación; la información que se recabe propiciará el alcance interpretativo de la investigación, pues se considera que se obtendrán suficientes datos para realizar el diagnóstico de necesidades formativas de los participantes e integrar una muestra no estadística, por medio de un cuestionario con escala Liker y de opción múltiple. La captura de datos se realizó en el programa IBM SPSS Statistics, como apoyo para

generar las estadísticas y comparaciones de datos requeridos de los ítems diseñados para dar respuesta a las interrogantes planteadas. La aplicación de las encuestas se realizó en la zona escolar 130, conformada por nueve escuelas ubicadas en la zona rural o la zona urbana marginada; ocho de ellas se ubican en el municipio de Rosales, cinco son escuelas multigrado, una tridocente y cuatro bidocentes; tres escuelas de organización completa y un Centro Regional de Educación Integral, el cual participaba en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, se encuentra en el municipio de Delicias y brinda servicio a 12 comunidades rurales.

El proceso metodológico implica la elección de un plan viable para el logro de los objetivos propuestos en la investigación en el plazo establecido para realizarla, por ello es que el método, las técnicas, así como los instrumentos aplicados en el proceso de investigación guardan congruencia con el objeto a estudiar, ya que se establece una relación entre la realidad y el procedimiento para abordarla, sistematizarla, analizarla e interpretarla, lo que permitirá la confiabilidad frente al sustento teórico referencial, que para este caso en particular son las estrategias empleadas para la identificación e intervención para la atención del alumnado con discapacidad que asiste a la educación regular. Contrastar los datos frente al marco referencial genera un proceso metodológico único en lo que concierne a un objeto de estudio específico, a una intencionalidad consciente y sistemática del investigador (Hidalgo, 1997).

Para recabar información que dé cumplimiento al primer objetivo se realizará un proceso de investigación diagnóstica para determinar las necesidades formativas de docentes de educación regular en relación a la identificación e intervención para la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el alumnado con discapacidad. A continuación se describe dicho proceso, considerando que

El Diagnóstico en Educación no se puede reducir a una simple valoración del estado de cosas, se espera una implicación en el desarrollo individual y social, así como ser un elemento transformador de progreso social y de resolución de conflictos [Mari, 2007, p. 13].

Para los dos últimos objetivos se pretende consultar la estadística escolar del nivel primaria, ciclo escolar en curso, y sus datos específicos, con el fin de conocer la demanda potencial al recuperar la información oficial de las escuelas a las que actualmente asiste alumnado con discapacidad, el tipo de discapacidad que esta población presenta y el personal docente de estos servicios educativos, llevando para su registro listas de cotejo.

El instrumento utilizado es la encuesta, ya aplicada en el estudio diagnóstico cuyo origen es la investigación institucional y de la cual se deriva el presente trabajo. Para su elaboración se recabó información con base en los dos últimos objetivos y el marco referencial propuesto. Posteriormente se validó el instrumento con un grupo de expertos compuesto por personal de educación especial con experiencia en las USAER –Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular–, invitados expre-

samente para esta actividad, seleccionados con este perfil por considerar que tienen conocimiento tanto del marco referencial como de la problemática que enfrentan los docentes de educación regular.

RESULTADOS

En la investigación participaron docentes frente a grupo, directivos, profesores de educación física, maestra de inglés y de computación, una maestra interina y un docente de apoyo que está de manera permanente en la escuela del equipo de la USAER; se recuperaron 59 encuestas, solo faltó el equipo de la USAER, el cual comentó que participó con la encuesta en otra zona escolar.

Los 59 participantes pertenecen al nivel primaria, 69.5% trabajan en la localidad de Rosales y 30.5% en el municipio de Delicias, en comunidades rurales o urbano-marginales, de los cuales 64.4% son mujeres y 35.6% hombres; su antigüedad oscila entre menos de un año de servicio hasta 30 años de servicio, se rescata mayor frecuencia de los 20 a 30 años, con una antigüedad en la SEP de 11 a 20 años de servicio. Resalta que el personal docente tiene arraigo en la comunidad.

En el análisis de la escolaridad, todos cuentan con nivel de estudios de licenciatura, 33.9% tiene estudios de posgrado y 8.5% está en proceso de terminar sus estudios de posgrado; algunos continúan con su preparación, 5 de ellos cursan la maestría, 19 ya la concluyeron, teniendo en futuro más de 40% con estudios de posgrado, una docente tiene grado de doctorado; la mayoría de docentes encuestados son afines a la educación, 58 de docentes trabajan en educación regular y un docente de apoyo de la USAER.

Del personal docente, 12 atienden grupos multigrado (20.3%), 10 varios grupos; docentes de educación física, inglés y computación son el 16.9%, 5 en primero, tercero, cuarto, quinto y sexto con un porcentaje 8.5%, y 4 docentes atienden cuarto grado, siendo el 6.8%, por lo que se resalta que en las escuelas multigrado se requiere asesorar de manera directa en la construcción de proyectos de organización ya que no tienen apoyo directivo.

62% de los docentes que contestaron la encuesta mencionan tener experiencia con alumnado con discapacidad; en discapacidad auditiva 22%, en discapacidad visual 15.3%, en discapacidad motora 27.1%, y con alumnos con discapacidad intelectual 42.4%, la persona que menciona atender.

En su formación docente se hace referencia a recibir capacitación en educación inclusiva (55.9% de los participantes), mientras que en su experiencia docente 59.3% reconoce haber recibido capacitación en educación inclusiva.

Durante la fase intensiva solo 15.3% no participó en la elaboración del PEMC, son docentes de educación física que tienen la carga horaria en otras escuelas y es ahí donde se integran, además de docentes que se integraron durante el ciclo posterior a la semana del trabajo de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar.

Tabla 1*Antigüedad en la SEP y capacitación en la formación docente en educación inclusiva*

Antigüedad en la SEP	En su formación docente recibió capacitación en educación inclusiva			Total
	Sí	No	No contestó	
Menos de un año	2	0	0	2
De uno a cinco	4	1	0	5
De 6 a 10	6	4	0	10
De 11 a 15	9	5	1	15
De 16 a 20	7	7	1	15
De 21 a 25	4	2	0	6
De 26 a 30	0	2	1	3
Contrato	0	2	0	2
Interinato	1	0	0	1
Total	33	23	3	59

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se resalta que docentes y directivos que se ubican en el rango de 26 a 30 años de servicio no han recibido ninguna capacitación, ni el personal por contrato; por su parte, durante la experiencia docente recibió capacitación inclusiva con mayor frecuencia el rango de 16 a 20 años de servicio, además desde su formación docente 23 no han recibido capacitación.

En la Tabla 2 se aprecia que el rango de edad que ha atendido más alumnos con discapacidad y que tiene más experiencia es el personal docente con 11 a 20 años de servicio en el sistema educativo; solo 35 docentes con algún tipo de capacitación y 22 que manifiestan que no recibieron, por ello se hace necesario brindar capacitación, ya que en el perfil del supervisor escolar uno de los requerimientos es su compromiso profesional y ético para favorecer la transformación de prácticas pedagógicas

Tabla 2*Antigüedad en la SEP y capacitación en la experiencia docente de educación inclusiva*

Antigüedad en la SEP	Durante su experiencia docente recibió capacitación en educación inclusiva			Total
	Sí	No	No contestó	
Menos de un año	1	1	0	2
De uno a cinco	2	3	0	5
De 6 a 10	4	5	1	10
De 11 a 15	7	7	1	15
De 16 a 20	14	1	0	15
De 21 a 25	5	1	0	6
De 26 a 30	1	2	0	3
Contrato	0	2	0	2
Interinato	1	0	0	1
Total	35	22	2	59

Fuente: Elaboración propia.

y de gestión desde su ámbito de responsabilidad, requiere impulsar “el desarrollo profesional, individual y colectivo, del personal directivo y docente de las escuelas”, por lo que es necesario promover “que el personal directivo y docente ejerzan su derecho a la actualización, capacitación conforme a sus necesidades profesionales e institucionales” (SEP, 2020, p. 71).

Tabla 3

Antigüedad en la SEP y experiencia con alumnado con discapacidad

Antigüedad en la SEP	Experiencia con alumnado con discapacidad			Total
	Sí	No	No contestó	
Menos de un año	1	1	0	2
De uno a cinco	2	3	0	5
De 6 a 10	7	3	0	10
De 11 a 15	12	3	0	15
De 16 a 20	10	4	1	15
De 21 a 25	4	2	0	6
De 26 a 30	1	2	0	3
Contrato	0	2	0	2
Interinato	0	1	0	1
Total	37	21	1	59

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se reconoce la experiencia docente que se ha tenido al trabajar con alumnos con discapacidad, 37 participantes contestaron que sí, concentrándose 78.37% en el rango de antigüedad en el servicio de 6 a 20 años de servicio, mientras 21 contestaron que no, siendo 35.50% de los docentes, por lo que se percibe como necesario acompañar el proceso educativo desde el diagnóstico.

En la Tabla 4 se señalan las discapacidades a las que hacen referencia los 14 participantes que atienden alumnado con discapacidad en su grupo, de los cuales son 3 con discapacidad auditiva, 8 con discapacidad motora, 5 con discapacidad visual y 10 con discapacidad intelectual, se menciona también en otra condición dificultad

Tabla 4

Alumnos con discapacidad

	Alumnos con discapacidad en su grupo					
	Frecuencia	Auditiva	Motora	Visual	Intelectual	Otra
Sí	14	3	8	5	10	1
No	36	47	42	45	40	0
No contestó	1	1	1	1	1	50
No aplica	8	8	8	8	8	5
Total	59	59	59	59	59	59

Fuente: Elaboración propia.

severa de comunicación, docentes de educación física hacen referencia al alumnado con que trabajan en varias escuelas que pertenecen a otras zonas escolares.

En la información registrada en el SIE (Sistema de Información Educativo) de las escuelas, donde el personal directivo es el encargado de registrar el alumnado que se encuentra inscrito en la escuela de la zona, mientras que otras cuatro escuelas manifiestan tener alumnado con alguna discapacidad u otra condición, se aprecia que el personal no plasma el dato preciso de alumnado con discapacidad en su grupo, ya que en las encuestas se registran solo alumnos con discapacidades auditiva, visual, motriz e intelectual, de las cuales hacen referencia según su apreciación a 14 alumnos, lo cual no coincide con los datos del SIE, por lo que se detalla el alumnado registrado.

Tabla 5

Necesidades formativas

	Necesidades formativas en educación inclusiva para atender al alumnado con discapacidad				
	Auditiva	Motora	Visual	Intelectual	Otra
Seminario taller	14	12	17	19	1
Especialidad	4	4	4	8	0
Maestría	1	3	1	3	50
No contestó	40	40	37	29	5
Total	59	59	59	59	59

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se muestran las necesidades formativas de los docentes de capacitación por medio de la modalidad de seminario taller, especialidad y maestría, manifestando su interés por prepararse.

Se concluye, como en las investigaciones que se revisaron en el estado del arte, que es necesario lograr una reflexión por parte de docentes y directivos para establecer acuerdos y lograr en todas las escuelas de la zona escolar 130 una atención inclusiva a todo el alumnado para lograr que se brinde una educación sin BAP.

Por medio de la información estadística registrada en el SIE se logró conocer el porcentaje de centros escolares de la zona escolar 130 de educación primaria que actualmente atienden alumnado con discapacidad en 5 de las 9 escuelas, representando el 55% de las escuelas, ahí mismo se rescató la información de los 36 alumnos en el SIE, de la cual resalta que 28 de ellos fueron diagnosticados por la USAER en el centro o escuela que acompañan durante el ciclo escolar.

La información no coincide al valorar la información que manifestó el personal docente en las encuestas, se muestra que no tienen clara la discapacidad del alumnado de su grupo o no se registra en el SIE por falta de diagnóstico de algún especialista, por lo que se requiere desde la supervisión escolar orientarlos y definir junto con el personal directivo, docente y especialistas, cuál es el alumnado con alguna discapacidad y quiénes enfrentan otra situación, para identificar e intervenir ante las BAP que

enfrenta el alumnado con discapacidad, sin perder de vista que las BAP no se refieren a características inherentes al alumnado, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales (SEP, 2018, p. 24). Desde una nueva perspectiva para el alumnado con discapacidad, se hace énfasis en que la eliminación de las BAP es la base de las prácticas inclusivas.

Con las respuestas y la observación de la capacitación que ha recibido el personal docente y directivo durante su formación docente y en su experiencia laboral, así como la experiencia que tienen al atender alumnado con alguna discapacidad, se rescatan las necesidades formativas del personal docente para favorecer una educación sin BAP; desde la función de la supervisión escolar para trabajar en conjunto con el colectivo escolar su PEMC y cubrir sus necesidades formativas para orientar y acompañar cada situación en las escuelas, investigar y solicitar apoyo a las instancias especializadas para la clarificación conceptual y en la creación de estrategias de atención.

Entre las necesidades formativas docentes que se logran apreciar se cuenta la identificación de las discapacidades y las barreras de aprendizaje para intervenir y tratar de disminuirlas o eliminarlas. Se trabajó para lograr el objetivo general de conocer las necesidades formativas del personal docente de la zona para, desde la supervisión en colaboración con especialistas, identificar e intervenir ante las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad y el alumnado en general, para brindar una educación integral, dado que “imperativo característico del artículo 3º de nuestra Constitución ha sido desarrollar todas las facultades del ser humano de forma armónica a través de la educación” (SEP, 2020, p. 21).

REFERENCIAS

- Agut, S. (2003). *Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional*. <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi4/formativ.pdf>
- Barbosa-Vioto, J., y Vitaliano, C. (2013). Educación inclusiva y formación docente: percepciones de estudiantes de pedagogía. *Magis*, 5(11), 353-373.
- Barraza, M. (2003). *Necesidades formativas en estudios de posgrado en los maestros de educación básica*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880765.pdf>
- De Asís, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Universidad Carlos III.
- Diz, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6). <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2132>
- Forlín, C., García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., y Rodríguez, H. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739. <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778569>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Garnique, F. C. (2011). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Revista Perfiles Educativos*, 34(137). <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2012.137.34119>

- Giné, C. (coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE/Horsori.
- González-Gil, F., y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, (9), 11–28. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1151>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* [4a. ed.]. McGraw-Hill.
- Hernández, T. (2018). *Reformas educativas en México (1917-2016)*. Editorial Académica Española.
- Hidalgo, J. (1997). *Investigación educativa, una estrategia constructivista*. Castellanos.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Mari, R. (2007). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36334/19943>
- Montiel, G. G., y Arias, L. (2017). Práctica docente en atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/653>
- Moriña, A., y Carballo, R. (2018). “Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, (esp.), 87-95. <https://www.scielo.br/j/pee/a/njQmCqhRBcMgfh3JyDLBkXd/?lang=es&format=pdf>
- Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24.
- Perlado, I., Muñoz, Y., y Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. SEP.
- SEP (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- SEP (2018). *Fichero de estrategias didácticas para la asesoría y el acompañamiento del supervisor escolar*. SEP.
- SEP (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. SEP.
- SEP (2019). *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*. SEP.
- SEP (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP.
- SEP (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf
- Sevilla, D., Martín, M., Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311005>
- Trujillo, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>

Cómo citar este artículo:

Coronel Morales, I. A., Avitia Espadas, M. R., y Avitia Espadas, M. T. (2023). Necesidades formativas para favorecer una educación sin BAP. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1752. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1752>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.