

Desafíos en la configuración escolar para el diseño didáctico en la educación inclusiva

Challenges on school setting for the didactic design in inclusive education

RAÚL GARCÍA OLVERA

Raúl García Olvera. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Es Maestro en Educación por el Tecnológico de Monterrey y Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente estudia el Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: raulgo1990@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5333-8222>.

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las características del diseño didáctico para la escuela inclusiva en la educación básica. El trabajo se desprende de una investigación cuyo objetivo es analizar la relación entre las ideas que los y las docentes tienen sobre la educación inclusiva y sus prácticas pedagógicas. Fundamentalmente partimos de la conceptualización de las propuestas para la gestión del aprendizaje desde los teóricos de la educación inclusiva, toda vez que han sido un importante referente para el diseño de las políticas educativas de inclusión en nuestro país. Posteriormente se esbozan los elementos que se requieren para lograrlo, que implican la articulación de los contenidos, el proceso y el entorno del aprendizaje. Luego analizamos los momentos en que esto debe darse en la gestión del aula, que van desde el trabajo cognitivo del docente al imaginar su trabajo futuro hasta los espacios reflexivos luego de la puesta en marcha de la planeación. Finalmente reflexionamos respecto a las posibilidades y obstáculos que tienen los maestros y maestras para desarrollar diseños didácticos en torno a una escuela inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, docencia, educación básica, planeación didáctica.

Abstract

The objective of this work is to reflect on the characteristics of the didactic design for the inclusive school in basic education. The work stems from an investigation which objective is to analyze the relationship between the ideas that teachers have about inclusive education and their pedagogical practices. Fundamentally, we start from the conceptualization of the proposals for learning management from the theorists of inclusive education, since they have been an important reference for the design of educational inclusion policies in our country. Subsequently, the elements required to achieve it are outlined; those imply the articulation of the contents, the process, and the learning environment. Then, we analyze the moments in which this should occur in classroom management, which go from the cognitive work of the teacher when imagining his future work to the reflective spaces after the implementation of the planning. Finally, we reflect on the possibilities and obstacles that teachers have to develop didactic designs around an inclusive school.

Keywords: Inclusive education, teaching, basic education, didactic planning.

SOBRE LA INCLUSIÓN Y SUS PRÁCTICAS

La educación inclusiva es un enfoque que busca mejorar las estructuras educativas y sociales a fin de fortalecer el éxito académico de todo el estudiantado, especialmente de aquel en situación de vulnerabilidad. Involucra un replanteamiento de la visión y valores sociales de lo que significa aprender en la escuela, que atañe a todos los niveles de la estructura educativa desde lo institucional hasta la vivencia en los espacios de aula y escolares. Como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), es un proceso para aprender a vivir con la diferencia y aprender de ella, de recopilar y evaluar información de fuentes diversas para mejorar los procesos internos de los sistemas escolares y las escuelas que dependen de ellos; de aprovechar las evidencias que permitan determinar cómo la configuración del centro crea barreras, en qué planos se sitúan y de qué manera, a fin de establecer acciones que minimicen o erradiquen su impacto (Echeita y Ainscow, 2011).

Exige modificar la manera en la que se piensa la escuela, para considerarla no solo como acreditadora, sino como formadora y transformadora social (Simón y Echeita, 2013). Para lograrlo es necesario modificar la estructura del aparato educativo, su currículo y planes de estudio, sus prácticas burocráticas, administrativas y pedagógicas, y las de sus agentes, a fin de garantizar la asistencia regular de todos los estudiantes, su adecuada interacción, su pleno desarrollo social y un aprendizaje de calidad (Echeita y Ainscow, 2011; Echeita et al., 2011; UNESCO, 2005).

Esto se logra a partir de poner a la escuela al centro de la labor educativa, donde se brinde oportunidad y flexibilidad para que en cada una de ellas existan procesos acompañados por la autoridad educativa de autoevaluación y determinación de las acciones y procesos que debieran ser transformados (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2005). Por su parte, la labor de las autoridades educativas es estar pendientes de estos cambios y facilitar las condiciones para el acompañamiento, la colaboración y la transformación de la estructura escolar (UNESCO, 2005).

De esta manera se espera que se abran oportunidades para repensar la gestión escolar y de las aulas, a fin de que se evalúen y desarrollen estrategias que permitan hacer más accesible el currículo, los entornos, programas y herramientas, para que pueda ser alcanzado por todos los estudiantes (Solla, 2013). Aquí es necesario apuntar que, si bien en este modelo las escuelas tienen la responsabilidad con todos los estudiantes, se hace un especial hincapié en la garantía del derecho a la educación de calidad para aquellos colectivos que históricamente han estado excluidos de la educación (Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011).

Para dar respuesta a esta situación se vuelve necesario pensar las prácticas educativas como procesos complejos, que requieren reestructurarse a fin de identificar aquellas creencias, actitudes y prácticas cristalizadas que configuran determinadas políticas, culturas y prácticas escolares que al interactuar con las condiciones perso-

nales, sociales o estructurales de determinados alumnos o colectivos de ellos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Simón, 2007).

Uno de los mayores frentes de cambio, especialmente en los sistemas educativos poco consolidados, es dar un giro al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, transitar de la centralidad en el progreso del docente respecto a los contenidos académicos a focalizar la atención en el estudiantado y en sus aprendizajes (OMS, 2011), lo que llevaría, por ejemplo, a reducir el número de contenidos contemplados durante un tiempo en específico para poner un mayor énfasis en profundizar en ellos, en lugar de la estructura actual en la que prima la acumulación de conocimientos (Masschelein y Simons, 2013; Perrenoud, 2004).

Profundizar en el aprendizaje requiere métodos que permitan vincular la escuela con la vida, presente y futura, de tal forma que el estudiante en todo momento interprete que lo que aprende no solo es útil para los propósitos de la escuela, sino para dar sentido a su vivencia diaria, a sus experiencias dentro y fuera de la escuela (Perrenoud, 2013). Esto por ningún motivo deja afuera a los contenidos académicos, más bien se interpretan como guías que permiten al profesorado contar con un norte hacia dónde dirigir el aprendizaje, buscando la apropiación de competencias para la vida, de aprendizajes auténticos, de habilidades para la convivencia y para la participación democrática (Booth y Ainscow, 2015; Echeita et al., 2011; Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2005).

No existe una receta o un solo camino para el desarrollo de prácticas de gestión de aprendizaje coherentes con este modelo, más bien se trata de un proceso en el que a través de la discusión, debate y la innovación puedan encontrarse más y mejores estrategias. Sin embargo, es posible dilucidar algunos elementos necesarios para una gestión educativa para la educación inclusiva. De esta manera, se requiere:

- Considerar la diferencia como un aspecto fundamental para el logro del crecimiento personal y colectivo, teniendo en cuenta que el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto del de los demás, por lo que, al igual que el resto de sus compañeros, aporta una experiencia única dentro del aula (Durán y Giné, 2011; Florian, 2017).
- La capacidad de organizar tiempos y espacios de la clase y del entorno de manera flexible, ponderando las necesidades del estudiantado, las características del contenido y las estrategias de enseñanza para organizar actividades que sean significativas para todos los estudiantes (Florian y Black-Hawkins, 2011; Pantic y Florian, 2015).
- La oportunidad para que las estrategias de enseñanza aprendizaje permitan diferentes niveles de absorción, niveles de dificultad, cantidad, tiempo y progresión, que contribuyan al aprendizaje de todos (Rieser, 2008).
- La capacidad de integrar la vivencia estudiantil con los contenidos del programa, es decir, considerar lo que el estudiante vive como marco de referencia

para el desarrollo didáctico, pero al mismo tiempo como recurso para problematizar la enseñanza a partir de situaciones de la vida cotidiana (Arnaiz, 1996; Díaz-Barriga, 2006).

- La utilización de diversas agrupaciones entre estudiantes para que entre ellos se puedan dar explicaciones, monitoreos y retroalimentaciones, además de la oportunidad para que se reestructure el acomodo de las aulas para facilitar la movilidad y el trabajo en pequeños grupos (Arnaiz, 1996; Tomlinson, 2003).
- La participación de otros profesionales y colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso dialógico que negocie sus participaciones y límites de tal forma que se dé respuesta colaborativa a la diversidad estudiantil (Pantic y Florian, 2015).
- La flexibilidad para que todo el proceso sea visto de manera cíclica que permita a los colectivos docentes partir de sus experiencias previas para analizar sus propuestas didácticas, mejorarlas o incentivar nuevas (Ainscow, 1995).

Así, es necesario articular en el aula modelos de gestión de aprendizaje y estrategias diversificadas para garantizar que todos los estudiantes aprendan. Existen ya algunas propuestas que se orientan a lo que aquí se expresa, por ejemplo, las aulas diversificadas, las comunidades de aprendizaje o incluso el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (CAST, 2013; Elboj y Oliver, 2003; Tomlinson, 2003). Como argumentan Vislie (2006), Allan (2003) y Rieser (2008), todas ellas se enfocan en garantizar una mayor demanda intelectual por parte de los estudiantes, su vinculación con su vida diaria, un ambiente de apoyo y reconocimiento de la diferencia.

Gestionar el aprendizaje de esta manera requiere no solo de la implementación de otras actividades y estrategias en el aula, sino además de un diseño didáctico más ambicioso, que permita una conjugación armónica tanto de los contenidos, estrategias, tiempos y herramientas como de las características de sus estudiantes y del entorno que les rodea (Moriña, 2008).

En la práctica esto puede originar tensiones en los docentes. Aquí exponemos algunas:

- Se enfrentan a ideas que pueden resultarles contraintuitivas, no solo a causa de su formación o experiencia sino porque han estado toda su vida en ambientes educativos, incluso en sus etapas como estudiantes, que han privilegiado y les han enseñado una forma cristalizada de enseñanza (Giroux, 1997), por lo que es comprensible que se sientan cómodos con la forma con la que están más familiarizados.
- Requiere la implicación de metodologías y estrategias en el aula no presentes en la estructura actual de la escuela, algunas de ellas desconocidas para ellos, pero sobre todo para la estructura educativa, que no tiene los mecanismos de soporte o configuración suficientes para que puedan darse (Masschelein y Simons, 2013; Santos, 2012).

- Vuelve necesario replantear las ideas cristalizadas sobre actividades como la plenaria, la toma de dictado, entre otras estrategias eficientes para lograr la memorización y cantidad de contenido que exige la estructura educativa, pero que son insuficientes para el logro de un aprendizaje auténtico y significativo (Wrigley, 2007).
- Se enfrentan a una estructura escolar rígida, que sigue estructurando de manera centralizada los tiempos, momentos y espacios académicos, que brinda pocas posibilidades de innovación o cambio, y que finalmente privilegia la cantidad sobre la calidad del aprendizaje (Perrenoud, 2013; Wrigley, 2007).

Además que en la implementación de las reformas, por un lado, se ha carecido de un adecuado acompañamiento para ellos, es decir, ejecutan los nuevos modelos con base en los conocimientos que poseen (Moreno et al., 2019), y por otro, no ha habido un esfuerzo significativo para que en la formación continua se apropien de nuevos principios (Medrano y Ramos, 2019).

SOBRE EL DISEÑO DIDÁCTICO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

No cabe duda de que el diseño didáctico del docente es uno de los mecanismos más importantes del proceso educativo y una de las herramientas con potencial para convertirse en facilitador de procesos inclusivos. Como lo explica la Secretaría de Educación Pública, “es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias” (SEP, 2011, p. 20), además de que “permite contar con una ruta o «plan de viaje» y asegurar que las actividades que diseñamos para el trabajo en el aula tengan propósitos claros y atiendan los elementos curriculares” (SEP, 2018b, p. 23).

Sin embargo, como lo explican diversos autores (Chamorro, 2005; Espíndola, 2011; Gonzalez y Flores, 2000), el diseño didáctico debe ser visto más allá de las posturas burocráticas actuales que se centran en el documento escrito y en su aplicación rigurosa en las aulas, para pasar a su consideración como un proceso reflexivo que permite la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, es necesario comenzar a ver que el diseño didáctico para una práctica inclusiva es un proceso complejo, que requiere la apertura de tiempos, espacios y condiciones para que pueda darse y reflexionarse, lo que implica la necesidad de analizar su complejidad.

Se puede considerar que para que este tipo de diseño pueda darse es necesaria una articulación armónica de tres elementos transversales en cuatro momentos de la gestión del aula, lo cual es un proceso complejo que requiere atención a múltiples detalles, comenzando con los elementos, estos son: el contenido, el proceso y el entorno donde se llevará la instrucción (Collicott, 2000; Moriña, 2008; UNESCO, 2005).

En relación con el contenido, y como ya se venía apuntando, es necesario que estos se ajusten a las características del estudiantado y su comunidad. Aún con el

énfasis disciplinario que a la fecha acompaña la instrucción, es necesario reconocer que el ambiente natural de los estudiantes ofrece posibilidades para aprender fenómenos complejos y dotarlos de significatividad (Collicott, 2000; Díaz-Barriga, 2006). Por ejemplo, aprender los diferentes tipos de textos (narrativo, expositivo, etc.) cobra sentido cuando se aborda su utilidad en la comunicación cotidiana; el aprendizaje de las fracciones o quebrados, cuando se hace uso en las recetas de cocina, el cálculo de materiales, etc.

Al tiempo en que se realiza la reflexión sobre el contenido, es necesario identificar la mejor forma en la que este puede ser aprendido por los estudiantes, es decir, cuidar el proceso de aprendizaje. Aquí, es inevitable puntualizar que este procedimiento debe estar enmarcado en una concepción que contemple la funcionalidad de los aprendizajes en el estudiantado, la emergencia de un mayor dominio cognitivo, la posibilidad de que lo que se aprenda pueda ser llevado a situaciones no formales y articularlo con actividades en las que todos los estudiantes y sus características puedan participar (Collicott, 2000; Díaz-Barriga, 2006).

Esto es contrario a la ejecución que se ha venido dando en las escuelas, enmarcada en función de una categorización del estudiantado y de las formas en las que supuestamente aprenden, por ejemplo, la división entre un aula visual, kinestésica o auditiva, o el pensamiento de que los estudiantes con discapacidad requieren una pedagogía especial (Echeita et al., 2011).

En este sentido es necesario recordar que los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes son esencialmente los mismos, diferirán en los gustos y preferencias, en los tiempos y procesos, en el orden u organización de actividades, pero todos ellos mantendrán una alta posibilidad de aprendizaje y todos pasarán por fases similares de adquisición de conocimiento respecto a sus procesos cognitivos, sociales, entre otros (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

Modificar la didáctica en torno a esto requiere repensar el momento propicio para la enseñanza en plenaria, en grupos de discusión, en debates, entre otros, y articularlos con propuestas que permitan un mayor abanico de posibilidades didácticas e interactivas (Collicott, 2000). Modelos de gestión de aprendizaje como el basado en problemas, en situaciones, en proyectos, en casos, en la investigación, aula invertida, entre otros, cobran relevancia a la hora de planear el diseño de situaciones didácticas que involucran, además, el trabajo en pequeños grupos, colaborativo, etc. (Blanco, 1999; Castro y Rodríguez, 2017; Díaz-Barriga, 2006).

La última consideración que debe realizarse a la par de lo anterior tiene que ver con elegir el ambiente ideal para el desarrollo de situaciones didácticas. Esto implica decidir aquellas actividades que deben situarse dentro del aula, en rincones de aprendizaje, en los espacios comunes de la escuela, en casa o en la comunidad (Echeita, 2018; Moraña, 2008; Tomlinson, 2003). Algunas de las muchas de posibilidades para

lograrlo son actividades como medir los ángulos complementarios en una cancha de basquetbol, o dialogar sobre la vivencia de la revolución en la casa de los abuelos.

Los elementos anteriores requieren planificarse, organizarse, llevarse a cabo y evaluarse en el aula, de tal forma que se tengan fundamentos para conocer si dan respuesta a las necesidades de la escuela, pero sobre todo a las características del estudiantado. Estos cuatro procesos o momentos mantienen algunas particularidades y exigen algunas condiciones para que puedan darse, las cuales analizaremos a continuación.

El primero de ellos y el más importante, pero en ocasiones no considerado por la autoridad educativa, es la labor cognitiva. Aquí las y los docentes hacen un esfuerzo por imaginar su ejercicio futuro en el grupo, reflexionar, inventar e innovar (Chamorro, 2005). Se trata de la elaboración cognitiva en la cual se articulan los contenidos educativos, las competencias, los aprendizajes esperados y las condiciones de su aula y de sus alumnos con situaciones de la vida real del estudiantado (Chamorro, 2005; Díaz-Barriga, 2006).

El objetivo de lo anterior es armonizar las exigencias de la escuela con situaciones de la vida real que puedan ser transformadas en situaciones didácticas, que permitan al estudiantado aprender contenidos mientras los vinculan con sus vivencias particulares y las dotan de nuevos significados (Chamorro, 2005; Díaz-Barriga, 2006). Precisamente por ello este proceso se convierte en una oportunidad para articular los contenidos, las características y vivencias del grupo, los modelos de gestión de aprendizaje que articulan la participación del estudiantado y su diversidad, las estrategias de trabajo colaborativo, así como opciones para demostrar lo que se aprende (Gonzalez y Flores, 2000; Rieser, 2008).

Posteriormente o en paralelo, aquello que es analizado, imaginado y creado en el primer momento es estructurado en el segundo momento: el plan de trabajo o planeación didáctica. En este, las y los docentes consideran las ideas del primer momento, las estructuran en técnicas didácticas y organizan una secuencia plausible de ser desarrollada en las aulas (Monroy, 2008). Aquí también se establecen los elementos de evaluación que permitan retroalimentar al docente respecto a la apropiación de aprendizajes por parte del alumnado (Espíndola, 2011; Monroy, 2008). Este documento, más allá de su aspecto burocrático, debiera ser considerado como una herramienta flexible y adaptativa que permita que el profesorado guíe su acción, pero que además admita cambios y modificaciones que medien con las circunstancias de cada dinámica grupal (Gonzalez y Flores, 2000; Rieser, 2008).

El tercer momento corresponde a la puesta en práctica del plan de trabajo, el lugar donde lo planeado se pone en marcha y donde el tiempo del docente con su grupo se desenvuelve (Gonzalez y Flores, 2000). Dentro de este tiempo de aprendizaje, las y los docentes guían el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las preguntas, retroalimentaciones formativas, entre otras estrategias pensadas y organizadas en

los momentos anteriores (Arnaiz, 1996; Durán y Giné, 2011; Pantic y Florian, 2015; Tomlinson, 2003). De manera ideal, en las actividades que así lo requieran habrá una participación de más adultos en las aulas, ya sea como guías o co-enseñantes, quienes previamente con el docente habrán de haberse distribuido las tareas y sus funciones (Castro y Rodríguez, 2017; Ortiz et al., 2018). Dado que se espera que la planeación sea flexible, en este momento el docente realiza los ajustes y cambios que le indique la dinámica que se va dando en el grupo, además de que es deseable que realice anotaciones que le permitan posteriormente reflexionar sobre su práctica (Espíndola, 2011; Monroy, 2008).

El último momento se refiere a la reflexión respecto a la acción. En este punto idealmente el docente analiza los resultados de los tres momentos previos y realiza una evaluación de todo el proceso (Gonzalez y Flores, 2000). De esta manera, el docente vuelve a su plan de trabajo y a sus notas mentales o escritas del trabajo realizado en el aula para reformular, ajustar y conservar su experiencia. Esto le permite reconfigurar la planeación y que esta permanezca disponible para un uso posterior (Espíndola, 2011). Al ser un proceso analítico, el docente requiere la inversión de tiempo y de recursos cognitivos para darse cuenta de los aciertos y errores de su intervención, y a partir de ello establecer mecanismos para mejorar su práctica (Ochoa y Burciaga, 2002; SEP, 2018b). Por supuesto este mecanismo de evaluación se enriquece con la participación de otros agentes de la escuela, como aquellos docentes, directivos o padres de familia que participaron en la puesta en práctica del plan de trabajo (Rodríguez, 2014)

ALGUNOS RETOS EN MÉXICO SOBRE EL DISEÑO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En nuestro país existen evidencias de que el proceso de diseño didáctico es carente de calidad. Por ejemplo, se ha encontrado que las y los docentes suelen invertir el menor tiempo posible en la planeación, que no cuentan con los elementos teóricos para desarrollarla, que muchos de ellos obtienen sus planes de trabajo de internet, que las actividades son poco retadoras intelectualmente para los alumnos, o incluso que suelen referir solo a las páginas del libro de texto (Aguilar et al., 2019; Cano, 2020; Navarro y Telles, 2013).

Sin embargo, resulta escaso lo que se ha hecho desde la política mexicana para facilitar las condiciones que permitan y fomenten un nuevo tipo de diseño didáctico, aspecto fundamental para que puedan darse los procesos dialógicos de los que hemos hablado (Florian y Black-Hawkins, 2011; Wrigley, 2007).

Por un lado, se han reconocido problemas en la formación de los cuerpos docentes en México. En la formación inicial se ha identificado que el espacio que se dedica en las escuelas Normales para la educación inclusiva consiste en una o dos asignaturas dentro del plan de estudios, que además se muestran como aisladas a

otros procesos formativos, en vez de considerar este planteamiento como transversal a todo el proceso formativo (Campa et al., 2020; Vasthi et al. 2017). También que se abordan desde una óptica de cumplir con los lineamientos institucionales, en lugar de la mejora de su práctica (Filio y Xicohténcatl, 2011).

Las dificultades respecto a su formación continua también son considerables. Por un lado están las generales a todos los procesos formativos, como que existe una escasa institucionalización de los procesos de formación continua derivada de una laxitud normativa (SEP, 2008); que se privilegia aún el modelo por cascada, en el que son los directivos aquellos quienes se capacitan y posteriormente comparten sus conocimientos con su equipo docente (MEJOREDU, 2020b; SEP, 2008), y que los intentos por establecer mecanismos para una transformación escolar desde la propia escuela (por ejemplo el Consejo Técnico Escolar), suelen “balcanizarse” y observarse como una carga administrativa, y suelen resultar documentos sin utilidad en las escuelas (SEP, 2019).

Pero por otro, algunas precisas hacia el planteamiento de la educación inclusiva. Por ejemplo, que los materiales elaborados por la autoridad educativa cercanos a este modelo de escuela suelen asociarse para los estudiantes con dificultades, además de que, regularmente, estos no son distribuidos en las comunidades educativas, o se reservan a aquellos docentes que muestren interés y lo soliciten explícitamente (Montiel y Arias, 2017). Aunado a lo anterior, como mencionan Sevilla et al. (2018), en nuestro país no existe un programa que contemple formación para profesores en servicio en el área de atención a la diversidad, y aquellos cursos pertenecientes a los programas de fortalecimiento de la educación especial o la inclusión educativa son mínimos y no consideran los requerimientos del profesorado.

Para agravar más la situación anterior, como lo sentencia la OMS (2011), poco se ha hecho para atender las transformaciones estructurales en la configuración de la escuela que permitan modificaciones en el diseño didáctico. Por ejemplo, al menos en la educación básica, se ha reconocido “la importancia de contar con un currículo flexible, que establezca los contenidos comunes al tiempo que permita su enriquecimiento y adecuación en el ámbito local” (SEP, 2017, p. 43). Sin embargo, los análisis siguen apuntando a que las reformas se centran en “la revisión de contenidos, la composición y organización administrativa de la enseñanza, entre otros aspectos, sin ser necesariamente focales a las formas y estrategias de enseñanza y a los contenidos transversales de formación social para los educandos” (Cantú et al., 2018, p. 18).

Como lo apunta Beltrán (2003), aquello que no se encuentra en la agenda institucional será un elemento en el olvido para el que no se destinarán acciones o recursos. Y en este caso es posible detectar, a partir de diversos instrumentos institucionales, que existe un interés por que el docente adquiera competencias para el diseño didáctico, pero escasean las acciones que faciliten oportunidades de realizarlo o mejorarlo (véase, por ejemplo, MEJOREDU, 2020a; SEP, 2018a, 2018b; USICAMM, 2020).

Primero, es necesario considerar que el diseño didáctico compite con otras actividades burocráticas, con la intromisión de actividades relacionadas con la docencia pero que no inciden directamente con el aprendizaje del estudiantado, por ejemplo, la exigencia por demostrar el avance en los contenidos, el énfasis en la cantidad de aprendizaje por sobre la calidad, entre otras (Badillo et al., 2017; Cano, 2020; Navarro y Telles, 2013; Wrigley, 2007). Todos estos aspectos generan tensiones y dilemas en la escuela y en las y los docentes.

Segundo, la respuesta del sistema educativo ha llegado a situar la responsabilidad en los colectivos docentes. Puede observarse esto si se realiza un análisis minucioso de los instrumentos que emite la SEP. Aquí analizaremos solo un ejemplo proveniente de las orientaciones para la ruta de mejora escolar del año 2015 (SEP, 2015), que ellos utilizaron para planear sus procesos de mejora y evaluar el ciclo inmediato anterior, y en las que hicieron una autoevaluación a partir de un cuestionario. Son tres los puntos a enfatizar de este instrumento. En primer lugar, se cuestionaron si todo el tiempo escolar lo ocuparon en actividades de enseñanza-aprendizaje. En segundo, si “[crearon] estrategias para que las actividades administrativas (actas, reportes de evaluación, trámites, estadísticas) no afectaran el tiempo dedicado al aprendizaje” (p. 27). Y tercero, si realizaron su planeación “considerando optimizar el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje” (p. 28).

Con la lectura no es posible apreciar del todo la problemática, pero es posible lograrlo articulando los elementos que se han omitido. En principio, evade el hecho de que las sanciones escolares se dan principalmente en torno a cuestiones administrativas y los directivos se enfocan en la entrega puntual de estas, por sobre su calidad de elaboración (INEE, 2015). Además omite el hecho de que el tiempo escolar es el mismo que la jornada de trabajo del docente (por lo menos en educación básica), por lo que estas orientaciones solicitan que durante la jornada laboral el profesor se enfoque a actividades de aprendizaje, con lo que se asume que se espera que las actividades administrativas y de gestión de aprendizaje se intercalen con ellas o se atiendan fuera del horario laboral (Alaníz, 2018); precisamente, hay evidencias de que es fuera de la escuela donde el diseño didáctico se da, por ejemplo, Badillo et al. (2017) encontraron que las y los docentes destinan hasta seis horas a la semana de su tiempo no laborable para planear.

Todo lo anterior hace posible visualizar que, para el docente, cumplir con las exigencias institucionales sobre el *deber ser* le representa dificultades por la falta de oportunidades para desarrollar sus responsabilidades dentro de su jornada laboral.

CONCLUSIÓN

La educación inclusiva requiere que los agentes cercanos a la escuela comiencen el proceso de evaluar y transformar las prácticas educativas en todo el aparato educativo. Uno de los mayores retos es transformar la manera en la que se dan las prácticas en

el aula, pero para poder hacerlo se requiere de una estructura flexible que permita modificaciones basadas en evidencia de la propia escuela, de sus características y del diálogo y toma de acuerdos de sus participantes.

En este trabajo se han analizado las características de un diseño inclusivo, el cual busca que todo el estudiantado disfrute y aproveche al máximo una educación de calidad. Para que ello suceda es necesario que el diseño armonice los contenidos, los espacios y procesos a través de una planificación, organización, puesta en práctica y la evaluación de actividades que sean retadoras intelectualmente, que fomenten la participación y el aprendizaje colaborativo, que permitan formas diversas de presentar, poner en práctica y demostrar el aprendizaje, además de que sean de utilidad para la vida, presente y futura, del estudiantado afuera de la escuela.

Para que el proceso de diseño didáctico para la educación inclusiva se dé de forma favorable se requiere la modificación de la configuración de la escuela para que todos los elementos y momentos puedan articularse en condiciones que los favorezcan. Si bien son importantes las competencias docentes para lograrlo, existen condiciones estructurales que dificultan al docente una adecuada concentración, la construcción cognitiva del proceso futuro y sus variaciones, además de mermar sus oportunidades para que articule los contenidos, procedimientos situados, las características de su entorno y de sus alumnos, entre otros elementos (Espíndola, 2011; Gonzalez y Flores, 2000).

El poco interés institucional respecto a la creación de oportunidades para que las y los docentes puedan realizar su ejercicio lleva a preguntarse qué tiempo y condiciones efectivas pueden destinar al diseño didáctico tal y como la educación inclusiva espera, cuando esta actividad no tiene un tiempo destinado para realizarse dentro de la jornada laboral, cuando compite con otras responsabilidades en la práctica más importantes para la estructura educativa, y cuando las y los docentes se ven obligados a hacer uso de su tiempo de descanso para dar respuesta a estas exigencias.

También lleva a reflexionar si existen condiciones para que procesos como la construcción y diseño de exámenes, rúbricas y demás instrumentos de evaluación, material didáctico, entre otros, pueda darse de forma adecuada, y además si hay oportunidades para que se dé de manera eficiente la colaboración con otros docentes, directivos, especialistas o padres de familia.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a los Servicios Educativos al Estado de México (SEIEM) y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Sección 17, por su apoyo para la realización de este trabajo.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. www.european-agency.org
- Aguilar, M., Conde, C., y Hernández, M. (2019). *Planeación didáctica y práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P504.pdf>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización. *Apuntes Universitarios*, 8(2). <https://doi.org/10.17162/au.v8i2.193>
- Allan, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education*, 30(4), 175-179. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2003.00307.x>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Badillo, L., Jardón, W., y Gutiérrez, M. (2017). *Organización y gestión de la jornada y oportunidades para el aprendizaje en el marco de la normalidad escolar mínima en la educación básica*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2195.pdf>
- Beltrán, M. (2003). *La realidad social*. Tecnos.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, (48), 55-72. <http://www.oei.es/n2909.htm>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Campa, R., Valenzuela, B., Guillén, M., y Campa, M. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(1), 72-94. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Cano, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 57-74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>
- Cantú, C. A., Arévalo, A. I., y Vázquez, R. L. (2018). La educación básica en México: análisis comparativos de los modelos educativos 2011 y 2016. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 79. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3272>
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza*. Ril Editores.
- CAST [Centre for Applied Special Technology] (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Chamorro, M. d. C. (2005). *Didáctica de las matemáticas para la educación infantil*. Pearson Educación.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell?: estratègies per als mestres. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4(1), 87-100-100. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2018). *Educación de calidad para todos: equidad, inclusión y atención a la diversidad*. <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-inclusion>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G., Parilla, A., y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Ruedas*, (1), 35-53. https://www.researchgate.net/publication/282730713_La_educacion_especial_a_debate
- Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Pérez (eds.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1134). Thomson & Aranzadi. <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Tratado-sobre-discapacidad.pdf>
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Espíndola, J. L. (2011). *Reingeniería educativa*. Cengage Learning.
- Filio, E., y Xicohténcatl, M. (2011). Institucionalización de la educación especial en México y su perspectiva como educación inclusiva. *Integra2. Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 2(2), 89-103.
- Florian, L. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: Inclusive education for each and every learner. En L. Florian y N. Pantic (eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling* (pp. 9-20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5>
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gonzalez, O., y Flores, M. (2000). *El trabajo docente: propuestas innovadoras para el diseño de un curso*. Trillas.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/factores-que-condicionan-desempeno-docente.pdf>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2013). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2020a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. Mejoredu.
- MEJOREDU (2020b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020: Principales hallazgos*. Mejoredu.
- Monroy, M. (2008). La planeación didáctica. En *Psicología Educativa* (pp. 454-487). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Montiel, 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/653/733>
- Moreno, M., Ochoa, I., y Ramos, E. (2019). Trayectoria escolar de los alumnos, en los planes de estudios de educación básica de 1993-2017. ¿Qué hemos comprendido los docentes? Ponencia preentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Acapulco, Guerrero. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2330.pdf>
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Síntesis.
- Navarro, M., y Telles, M. d. C. (2013). La planeación didáctica en la escuela primaria: una perspectiva desde los profesores. En A. Barraza, M. Navarro y A. Jaik (eds.), *Estudios en México sobre los agentes educativos* (pp. 74-90). Red Durango de Investigadores Educativos A.C. <http://redie.org.mx/posts/estudiosenmexico.pdf#page=75>
- Ochoa, G., y Burciaga, J. (2002). *Manual planeación de la actividad docente*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. http://www.formaciondocente.com.mx/01_RinconPedagogico/02_ApuntesPedagogicos/ManualPlaneaciondeLaActividadDocente.pdf
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS-BM. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/84L_informe.pdf
- Ortiz, L., López, E., Figueredo, V., y Martín, A. (2018). *Diversidad e inclusión educativa. Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC*. Octaedro.
- Pantic, N., y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Pirámide.
- Perrenoud, P. (2013). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Grao.
- Rieser, R. (2008). *Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (vol. 36, n. 2). Commonwealth Secretariat. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00424_1.x
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Santos, M. A. (2012). *La escuela que aprende*. Morata.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008). *Sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio*. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP (2015). *La ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela. Educación Primaria. Consejos Técnicos Escolares fase intensiva. Subsecretaría de Educación Básica*. http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/ConsejosEscolares/2014-2015/GFI_Primeria.pdf
- SEP (2017). *Nuevo modelo educativo*. <http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- SEP (2018a). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

- SEP (2018b). *Evaluar y planear*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>
- SEP (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer. https://www.researchgate.net/publication/264287741_Comprender_la_educacion_inclusiva_para_intentar_llevarla_a_la_practica
- Solla, C. (2013). *Guía para buenas prácticas de educación inclusiva*. Save the Children España. https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones_coeditadas_por_AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. SEP.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. https://www.researchgate.net/publication/44834804_Guidelines_for_Inclusion_Ensuring_Access_to_Education_for_All
- USICAMM [Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros] (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf
- Vasthi, F., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39-56. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100004yscript=sci_arttext&lng=en
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395-414. <https://doi.org/10.1080/08856250600956279>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Morata.

Cómo citar este artículo:

García Olvera, R. (2022). Desafíos en la configuración escolar para el diseño didáctico en la educación inclusiva. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1711. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1711>



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.
