



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SUPERIOR CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

Elvia Garduño Teliz
Escuela Superior Ciencias de la Educación UAGro

Delia Faustina Albarrán Millán
Escuela Superior Ciencias de la Educación UAGro

Fernando Damián Julián
Escuela Superior Ciencias de la Educación UAGro

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Agentes educativos en prácticas institucionales

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen: La inclusión educativa es uno de los mayores retos en los procesos formativos. Este estudio tiene por objetivo evaluar con base en el índice de inclusión de la Universidad de Bristol, las dimensiones de los procesos inclusivos en la Escuela Superior Ciencias de la Educación (ESCEd) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). Al ser una institución que forma profesionales en el ámbito educativo es importante valorar las opiniones que tiene la comunidad escolar-estudiantes, docentes, directivos y administrativos- sobre la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas, así como las sugerencias para mejorar estos procesos. A través de un estudio evaluativo de corte mixto se hizo un diagnóstico para responder la pregunta de investigación ¿cómo se realiza la inclusión educativa en la ESCed? Aunque los resultados muestran percepciones favorables se requieren acciones institucionales y participativas para informar, sensibilizar y formar a la comunidad escolar. Estas acciones contemplan la reformulación del plan de estudios de la Licenciatura ya que no considera la inclusión educativa. La utilidad del estudio radica en su replicabilidad metodológica y en que los resultados aportan información pertinente para impulsar cambios sustanciales en el plan de estudios del programa educativo. A partir de la participación activa se busca no solamente potenciar la calidad de los procesos formativos sino también la transformación paulatina hacia una escuela inclusiva.

Palabras clave: inclusión educativa, comunidad escolar, plan de estudios, escuela inclusiva

Introducción

La inclusión es uno de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 que “aborda las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje”(UNESCO, 2017,12), lo que conlleva a visualizar la inclusión educativa desde una mirada multidimensional y compleja. En este sentido, la inclusión no es sinónimo de educación especial, más bien, son procesos de aculturación, sensibilización y acción orientados en el respeto a las diferencias, el reconocimiento a la diversidad y la atención al estudiantado; particularmente, a quienes “tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas... los más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con discapacidades” (UNESCO, 2017,12).

La inclusión se asume como política educativa nacional a través del modelo educativo vigente. Al respecto, se reconoce a la equidad como un concepto relacionado y se define como “hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental a la educación”, (SEP, 2017, 18) para lo cual se plantea el acceso, los recursos y la calidad en los procesos educativos y los resultados de aprendizaje. La inclusión es “un proceso a través del cual un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos” (SEP, 2017,20), lo que implica atender la equidad, particularmente, en los más vulnerables. Por ende, se plantea que las instituciones educativas reconozcan necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sin distinciones, adjetivos, ni estereotipos.

La UAGro tiene como lema “la calidad con inclusión social” (UAGro, 2013) pero sus políticas actuales no la definen y omiten la inclusión educativa. Esta ambigüedad dificulta la visibilidad de los procesos inclusivos. No obstante, la propuesta de actualización del modelo educativo y académico definió a la inclusión social como el reconocimiento del derecho que tienen “ todas las personas a una vida comunitaria digna, independientemente, de su condición o situación física, cultural, social, psicológica.” (CGRU, 2018,19). La UAGro ejerce la inclusión social en su política de ingreso al destinar el 13% de su matrícula el acceso a estudiantes indígenas, afromexicanos, personas con discapacidad, residentes de la sierra de Guerrero e hijos de inmigrantes guerrerenses, pero no realiza la inclusión educativa pues no garantiza la permanencia y el egreso. Esto implica que deben atenderse factores clave como la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación para todas y todos. (SEP, 2017,159). Quienes esto escriben asumen como educadores de la ESCed, la importancia de la inclusión educativa, y de manera autocrítica, participan en la evaluación del programa educativo de la licenciatura. La investigación evaluativa permite generar un diagnóstico que responda a la pregunta ¿cómo se realiza la inclusión educativa en la ESCed? El objetivo es evaluar la inclusión educativa con base en el índice de inclusión de Bristol. El estudio por su carácter diagnóstico tiene una hipótesis nula que establece que inclusión educativa en la ESCed no está relacionada con el plan de estudio del programa educativo.

El problema de investigación es la inclusión educativa en la ESCed, tanto en el contenido del plan de estudios como en su contexto de aplicación. Esto último, relaciona el presente trabajo con el área temática de prácticas inclusivas en espacios escolares, pues el instrumento que se aplica busca obtener información de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, directivos y administrativos) para determinar los contrastes entre la teoría (plan de estudios) y la práctica (el contexto de aplicación) .

Se presentan avances de una investigación de mayor alcance que se integrará a la evaluación del plan de estudios vigente, para atender las áreas de oportunidad y mejorar los procesos hacia una escuela inclusiva.

Contexto y enfoque

La ESCed oferta la Licenciatura en Ciencias de la Educación desde 2011 hasta ahora con cuatro generaciones de egresados. El plan de estudios cuenta con tres opciones formativas: gestión institucional, innovación educativa y competencias docentes. Por problemas en su implementación se ha trabajado solo con la tercera opción. Por primera vez, el plan se autoevalúa como parte del proceso que se sigue en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Estos procesos plantean varios contextos de cambio, entre los cuáles se destaca el enfoque inclusivo en la reformulación del plan de estudios, sus procesos de implementación y evaluación.

La investigación adopta los enfoques evaluativo e inclusivo. El primero, se encuadra en las transformaciones que precisa el plan de estudios desde una base crítica, contextual y pragmática (Escudero, 2016). Además, de estar orientada a procesos de intervención educativa de carácter mixto, a través de los cuáles no solamente se emitirán juicios de valor, sino también se tomarán decisiones orientadas a la mejora del plan de estudios (Ayuso, Rivera e Izquierdo, 2017). El segundo, se refiere al reconocimiento y valoración de la diversidad en todos los procesos que atañen al programa educativo. Para transitar hacia una escuela inclusiva, se considera la participación activa de quienes integran la comunidad escolar, “la inclusión, es, por consiguiente, un proceso que exige vigilancia continua” (Ainscow, 2017, 40). Al implicar transiciones hacia el cambio y la transformación de visiones, culturas y prácticas, la complejidad de la escuela inclusiva va más allá de evitar las prácticas discriminatorias y puede adoptar una diversidad de vertientes que van desde la cooperación, la personalización, la sensibilización (Seijo, López, Pedrajas, y Virseda, 2015). En este sentido, la mirada sociocrítica de la investigación, le da un carácter mixto y recursivo orientado a revisar para mejorar.

Metodología

Primero, se realiza un diagnóstico que triangula la información obtenida de un cuestionario que aplica el índice de inclusión de Bristol y el análisis de contenido de los perfiles de ingreso y egreso del plan de estudios de licenciatura.

Segundo, se realiza un serie de observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas de conformidad con los resultados obtenidos en el diagnóstico. En este proceso se triangula la información del plan de estudios relativa al mapa curricular.

Tercero, se abren espacios de participación a la comunidad escolar a través de grupos de discusión, a partir de las inferencias resultantes de los procesos anteriores, los cuales se triangulan con la implementación enunciada en el plan de estudios vigente.

De los procesos anteriores, se generan informes para apoyar la evaluación del programa educativo. Lo que se presenta en este trabajo es un avance del proceso de diagnóstico.

Se tomó el índice de inclusión de Bristol para realizar un diagnóstico que contrastó la teoría y la práctica del plan de estudios para “aprovechar la riqueza de conocimiento y experiencia que las personas tienen sobre su práctica” (Booth y Ainscow, 2002, 1-3 traducción propia). Este índice fue elaborado en un periodo de tres años; para su construcción intervinieron maestros, padres, gobernantes, investigadores y un representante de organizaciones de discapacitados, quienes compartieron sus experiencias en el desarrollo de escuelas inclusivas. El índice puede aplicarse a cualquier institución educativa sin importar el nivel o si realiza la inclusión educativa. La primera versión se publicó en marzo de 2000, y fue distribuida gratuitamente en todas las escuelas primarias, secundarias y especiales en Inglaterra por el departamento de educación y empleo. La versión aplicada en este trabajo, se piloteó con anterioridad y se hicieron cambios de redacción en respuesta a los comentarios y observaciones recibidas. Esto sustenta la confiabilidad del instrumento. El índice consta de tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2002, 8), a saber:

Dimensión A. Creando culturas inclusivas.- se refiere a la creación de una comunidad segura, aceptadora, colaboradora y estimulante en la que todos son valorados dentro de los logros. Implica el desarrollo de valores inclusivos en toda la comunidad escolar, a partir de las cuáles se guían sus decisiones y prácticas en la institución.

Dimensión B. Realizando políticas inclusivas.- se asegura de que los principios inclusivos permeen en el plan, programas, secuencias, estrategias, actividades formativas curriculares y extracurriculares. En el ingreso y la permanencia se fomenta la participación de los estudiantes, se detectan y minimizan las presiones de exclusión; a la vez que se maximizan las actividades para que la escuela incluya a la diversidad de los estudiantes.

Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas.- se determina la aplicación de la cultura y políticas inclusivas por la comunidad escolar. Los recursos, materiales, espacios, apoyan los procesos de aprendizaje y la participación.

La aplicación del cuestionario se realizó a través de Google Forms y fue promovido de manera presencial, en redes sociales y por correo electrónico en toda la institución.

La población, la constituyen los 264 estudiantes, 15 docentes, 3 administrativos y 2 directivos que conforman

la comunidad escolar de la ESCed en la totalidad de 284 personas para el ciclo escolar febrero-julio 2018.

Los enfoques aplicados en la investigación son mixtos y precisaron de un muestreo por voluntarios constituido por 87 estudiantes, 3 docentes, 2 directivos y 2 administrativos en un total de 94 integrantes de la comunidad escolar que representa el 33% de la población total estudiada.

Se integraron al cuestionario dos preguntas abiertas relativas a lo que se entiende por inclusión educativa y a las sugerencias que los participantes proponen para mejorar estos procesos en la institución.

Aunado a lo anterior, se realizó una triangulación de datos “al contrastar los datos obtenidos por diferentes fuentes de información dentro del mismo estudio... de manera interconectada” (Ruíz, 2009, 58). Los datos que se triangularon fueron obtenidos del cuestionario Bristol y del análisis de contenido de los perfiles de ingreso y egreso.

Resultados

Se presentan en un primer momento, los resultados obtenidos por categoría en la aplicación del índice de Bristol y en un segundo momento los resultados del análisis de contenido de los perfiles de ingreso y egreso del plan de estudios. En todas las dimensiones se utilizó la escala Likert de cinco niveles: totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo(3), en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1). La tabla 1 presenta las percepciones sobre la generación de una cultura inclusiva al interior de la institución a partir de los valores, relaciones y filosofías compartidas.

Tabla 1: Resultados de la Dimensión A. Creando culturas inclusivas.

COMUNIDAD ESCOLAR	VARIABLE	5	4	3	2	1
ESTUDIANTES	ACEPTACIÓN	20%	44%	30%	6%	0%
	AYUDA	12%	40%	31%	13%	4%
	RESPECTO	14%	52%	21%	13%	0%
	EXPECTATIVAS	14%	44%	32%	9%	2%
	VALORACIÓN JUSTA	7%	42%	32%	15%	4%
DOCENTES/TUTORES	COLABORACIÓN	5%	23%	26%	37%	9%
	RELACIONES	5%	27%	33%	21%	14%
	RESPECTO Y PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS (DDHH)	14%	52%	27%	6%	1%
DIRECTIVOS	TRABAJO CONJUNTO CON DOCENTES	7%	28%	32%	26%	7%
	ELIMINACIÓN DE BARRERAS DE APRENDIZAJE	12%	42%	32%	13%	2%
ESCUELA	DIFUSIÓN DE CONVENIOS	5%	16%	47%	18%	14%
	FILOSOFÍA INCLUSIVA	7%	44%	35%	13%	1%
	MINIMIZACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN	20%	47%	28%	3%	2%

Fuente: Cuestionario abierto en línea aplicado en el mes de marzo de 2019.

Sobre los estudiantes, se observa una tendencia a estar de acuerdo con lo planteado. Hay contrastes en opiniones neutrales y negativas sobre la valoración justa con un 51%, la ayuda entre estudiantes 48% y las altas expectativas con un 43%. En docentes, hay acuerdo del 66% en el respeto y la promoción a los DDHH. Se aprecian más los desacuerdos en la colaboración con un 72%, y las relaciones entre docentes

con el 68%. En los directivos, se presentan acuerdos del 54% en los intentos para eliminar las barreras de aprendizaje. Un 65% indica neutralidad y desacuerdos en el trabajo colaborativo con los docentes. En la escuela, el 51% visualiza una filosofía inclusiva, un 67% está de acuerdo en los esfuerzos para minimizar la discriminación, y un 79% no conoce los convenios escolares.

La tabla 2 muestra los procesos de construcción de las políticas inclusivas a partir de las experiencias en los procesos de admisión y permanencia.

Tabla 2: Resultados de la Dimensión B. Realizando políticas inclusivas

COMUNIDAD ESCOLAR	VARIABLE	5	4	3	2	1
ESTUDIANTES	ADMISIÓN	25%	52%	19%	3%	1%
	COMODIDAD	23%	60%	12%	5%	0%
DOCENTES/TUTORES	FORMACIÓN A LA DIVERSIDAD	5%	51%	35%	8.5%	0%
	REGISTRO DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS	4%	22%	49%	20%	5%
DIRECTIVOS	COORDINACIÓN DE TIPOS DE APOYO EDUCATIVO	6%	32%	39%	19%	4%
	POLÍTICAS DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES	8%	40%	40%	11%	1%
	ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA Y COMPRENSIÓN LECTORA (ECL)	7%	32%	33%	26%	2%
	PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS PARA LA REDUCIR LA DESERCIÓN ESCOLAR (DE)	5%	14%	39%	33%	9%
ADMINISTRATIVOS	JUSTEZA EN NOMBRAMIENTOS	7%	26%	51%	13%	3%
	COMODIDAD	8%	48%	38%	4%	2%
ESCUELA	REDUCCIÓN DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS	6%	31%	50%	12%	1%
	ORGANIZACIÓN DE GRUPOS DE ENSEÑANZA	8%	29%	38%	19%	6%
	REDUCCIÓN DE BARRERAS ECONÓMICAS	4%	26%	37%	29%	4%
	MEJORAMIENTO INSTALACIONES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD (PCD)	6%	10%	19%	35%	30%
	EXISTENCIA DE ACOSO ESCOLAR	11%	18%	45%	17%	10%

Fuente: Cuestionario abierto en línea aplicado en el mes de marzo de 2019.

En lo referido a estudiantes, un 77% acuerda que sí existe un intento por admitir a todos los aspirantes; un 83% se sienten cómodos en la escuela. En los docentes, el 56% de percepciones positivas para responder a la diversidad del alumnado en la formación; un 74% manifiesta neutralidad y desacuerdo en la existencia de manuales de buenas prácticas inclusivas. En los directivos, las experiencias de más del 50% de los encuestados tiende a la neutralidad y al desacuerdo en las distintas variables que van desde la atención, acompañamiento, intervención y acciones para fortalecer la ECL y reducir la DE. En los administrativos, un 67% manifiesta inconformidades en la justeza de los nombramientos, en contraste con el 56% que dice sentirse cómodo en la escuela. En la escuela, las barreras económicas con un 70% son más notables que las arquitectónicas y las de organización de grupos de enseñanza inclusivos con un 63%. Un 85% expresa neutralidad y desacuerdo en los accesos e instalaciones en atención a las PCD. Destaca el 29% que acuerda que existe el acoso escolar.

La tabla 3 presenta el desarrollo de prácticas inclusivas en los procesos formativos.

Tabla 3: Resultados de la Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas

COMUNIDAD ESCOLAR	VARIABLE	5	4	3	2	1
ESTUDIANTES	IMPLICACIÓN ACTIVA EN APRENDIZAJE	21%	46%	26%	7%	0%
	APRENDIZAJE COLABORATIVO	13%	62%	20%	5%	0%
	DISCIPLINA BASADA EN EL RESPETO	20%	48%	18%	12%	2%
	TAREAS Y ACTIVIDADES QUE ENRIQUECEN EL APRENDIZAJE	26%	51%	18%	3%	2%
	PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES EN EL AULA	11%	40%	18%	28%	3%
	PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	5%	25%	37%	28%	5%
DOCENTES/TUTORES	PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	6%	55%	28%	11%	0%
	ESTIMULACIÓN DE PARTICIPACIÓN	20%	51%	17%	10%	2%
	FORMACIÓN EN LA COMPRESIÓN DE DIFERENCIAS	10%	40%	39%	11%	0%
	EVALUACIÓN PARA CONTRIBUIR AL LOGRO	9%	56%	21%	11%	3%
	PLANIFICACIÓN, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN CONJUNTA	11%	48%	33%	7%	1%
	REFORZAMIENTO DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	18%	48%	22%	11%	1%
DIRECTIVOS	DIFERENCIAS COMO RIQUEZA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	2%	46%	31%	18%	3%
	DESARROLLO DE RECURSOS PARA APOYAR EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	10%	55%	30%	5%	0%
ESCUELA	EXPERIENCIA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN	7%	37%	39%	13%	4%
	RECURSOS DE LA COMUNIDAD APROVECHADOS	7%	37%	43%	13%	0%
	RECURSOS DISTRIBUIDOS PARA APOYAR LA INCLUSIÓN	2%	28%	45%	22%	3%

Fuente: Cuestionario abierto en línea aplicado en el mes de marzo de 2019.

Se coincide en acuerdos sobre prácticas inclusivas en los procesos formativos, con excepción de la formación docente en la comprensión de las diferencias que divide las percepciones entre acuerdos con un 50%, neutrales con un 39% y desacuerdos con un 11%, el uso de las diferencias como riqueza para los procesos formativos en neutralidad con un 31% y un 18% en desacuerdo. En los directivos, un 39% tiene opiniones neutrales y 17% manifiesta desacuerdos sobre la experiencia del equipo directivo y docente para promover la inclusión. En la escuela un 56% y un 70% denota neutralidad y desacuerdo en el aprovechamiento de los recursos de la comunidad y el apoyo a la inclusión.

El análisis cualitativo realizado en las respuestas abiertas del cuestionario con la aplicación del programa Atlas Ti, versión 8.0, clasificó 116 citas: 45 en cultura, 48 en práctica y 34 en política inclusiva. Las voces de los participantes se presentan por categorías:

La cultura inclusiva hace uso de los términos inclusión, integración, aceptación. Se plantea *“que todo alumno pueda obtener una buena educación”* que *“participe y se involucre en el proceso de enseñanza y aprendizaje, superando cualquier tipo de exclusión”*, al *“lograr la aceptación con respeto la diversidad ...”* Algunas sugerencias fueron el trabajo colaborativo en la comunidad escolar, *“hacer dinámicas inclusivas”*,

“valores, buena comunicación”, “respeto, empatía”, “que los docentes no hablen más de ellos mismos”, “la apertura de espacios de convivencia entre estudiantes”, “tomar en cuenta los estilos de aprendizaje...” y “no al acoso por parte de los maestros”.

La política inclusiva, se entiende como *“incluir cosas nuevas a la educación”, “la oportunidad de que personas con capacidades diferentes puedan ingresar a una institución educativa,” “involucrar a todos los estudiantes o participantes del sistema educativo... tomando en cuenta sus necesidades, características, capacidades y metas”.* Se asocian modelos, enfoques, procesos, estrategias, se sugirió *“capacitación docente para una inclusión educativa, trabajar el plan de estudios retomando la inclusión educativa, que las TIC se usen más para trabajar la inclusión educativa”,* así como el mejoramiento de las instalaciones y muebles, becas, *“tomar en cuenta las opiniones de los alumnos”, “evaluación correcta sin distinciones”* e integrar la teoría con la práctica.

La práctica inclusiva habla de *“estrategias y métodos”* para *“dar respuesta a la diversidad de necesidades... y dificultades... de los estudiantes”* y *“la capacidad de una institución de solventar las necesidades físicas y sociales de sus usuarios”* para *“la formación integral, de calidad”.* Sugirieron *“organizar actividades extracurriculares, “mayor comunicación entre docentes”, “indagar en sus creencias para modificar las prácticas”, “crear talleres de lenguas, arte, relaciones humanas”, “trabajo en tutorías”, “actividades colaborativas que promuevan la identidad cultural”, “utilizar recursos de educación especial para apoyar prácticas inclusivas”,* en suma, *“adoptar medidas y prácticas educativas para atender las diferencias”.*

En el análisis de los perfiles se observó que ninguno de ellos contempla la inclusión educativa, pese a que el programa *“tiene como finalidad la formación integral y pertinente de profesionales en el campo de las ciencias de la educación para que se desempeñen con eficiencia y eficacia en la gestión institucional, innovación educativa y en el desarrollo de competencias docentes”* (ESCed, 2011,58). Las opciones formativas hacen referencia a acciones, cambios, necesidades, contextos, compromiso social, pensamiento crítico, sentido ético, recursos humanos, tecnológicos y materiales. El carácter nulo de la inclusión precisa escuchar las voces de cambio desde la comunidad escolar.

Conclusiones

Al triangular los datos en las tres dimensiones del estudio se da respuesta a la pregunta y objetivo de investigación y se comprueba la hipótesis nula. La ambigüedad institucional, las ausencias de formación, información y sensibilización sobre la inclusión educativa generan confusiones epistemológicas y metodológicas ante su incipiente ejercicio en la ESCed. Se precisa informar, formar y sensibilizar a la comunidad escolar. Estas acciones *“deberán ser como una línea transversal a la formación”* e impulsar curricularmente *“el sentido de la equidad e inclusión”* (Elizondo y Vázquez, 2018, 14)

En la cultura inclusiva, las experiencias exigen generar trabajo colaborativo en toda la comunidad escolar, la ampliación y difusión de convenios institucionales, la participación en espacios de comunicación y convivencia para fortalecer la empatía y el respeto en las relaciones humanas e institucionales.

En la política inclusiva, la comunidad percibió que es necesaria la formación docente en atención a la diversidad, el registro de buenas prácticas inclusivas, el uso de TIC, el acondicionamiento a la infraestructura y mobiliario. En los directivos, docentes y administrativos la formulación de políticas institucionales desde el plan, programas de estudios, secuencias didácticas e intervenciones educativas que fortalezcan la integración de la teoría y la práctica en el desarrollo de los procesos formativos, el acompañamiento y el seguimiento para evitar la deserción y el acoso escolar.

En la práctica inclusiva, se precisa la comprensión de las diferencias en los procesos formativos, el aprovechamiento y vinculación con otras comunidades para dar respuesta a la diversidad desde el aprendizaje. Al recuperar las creencias y experiencias de la comunidad escolar se pueden generar procesos de formación y transformación contextualizados.

La relevancia científica del trabajo se sustenta en su replicabilidad hacia otros contextos análogos, pues la confiabilidad del índice y los procesos de triangulación de datos favorecen su credibilidad y consistencia como apoyo a los procesos de evaluación de los programas educativos. “La triangulación desempeña un papel importante para garantizar el ejercicio justo de la evaluación, en el que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra, su propio argumento” (Méndez, 2001,16). La relevancia social se sustenta en que la inclusión educativa debe formarse en los profesionales de la educación y permear hacia otros ámbitos y niveles educativos, contrario a una “formación de los docentes que privilegia la homogeneidad de los formatos pedagógicos y didácticos... (Calvo, 2013, 10). El desafío formativo de los profesionales de la educación implica transformaciones desde la Universidad orientadas a la escuela inclusiva las cuáles sean vivenciadas por los estudiantes en su propia trayectoria formativa (García, Herrera y Vanegas, 2018,).

Los resultados obtenidos detectan áreas de oportunidad en el plan de estudios: el perfil de egreso, la infraestructura, mobiliario e instalaciones, su pertinencia y factibilidad, el mapa curricular, la formación y sensibilización de la comunidad escolar en la realización de sus funciones sustantivas, el uso de TIC, los programas de atención, acompañamiento y seguimiento a estudiantes. También proporcionan líneas de continuidad con las siguientes fases de la investigación a través de la participación activa de la comunidad escolar. Como institución formadora, la ESCed abre a través de este trabajo espacios “y nuevas formas de recoger y utilizar información, considerando a cada uno de los actores del sistema educativo” (Infante, 2010,295). La evaluación se conecta con procesos de intervención para que desde la inclusión educativa se promueva la reforma al plan de estudios desde una base crítica, contextualizada e innovadora con miras a transitar hacia una escuela inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Ayuso, J. A. Z., Rivera, M. D. G., e Izquierdo, A. C. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 19-34.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- CGRU (2018). Propuesta de actualización del Modelo Educativo y Académico. Chilpancingo: Comisión General de Reforma Universitaria. Disponible en: [http://cgru.uagro.mx/archivos/Modelo Educativo Academico 2018.pdf](http://cgru.uagro.mx/archivos/Modelo_Educativo_Academico_2018.pdf)
- 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.
- Elizondo, H. A. G., y Vázquez, E. A. (2018). La formación docente inicial ante el reto de la inclusión y la equidad. *Revista Electrónica de Innovación Educativa*, 3(2), 2-16.
- ESCEd (2011) Plan de estudios del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Chilpancingo:UAGro.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1).
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Méndez, J. M. Á. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España:Morata.
- Seijo, J. C. T., López, C. M., Pedrajas, M. L., y Virseda, C. M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.
- SEP (2017). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UAGro (2013). *Modelo Educativo. Hacia una educación de calidad con inclusión social*. Chilpancingo: Universidad Autónoma de Guerrero.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: UNESCO.