



AMBIENTES DE APRENDIZAJES PARA TODOS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: RETORNO A CLASES EN PANDEMIA

Godina Belmares Élida

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
egodina@beceneslp.edu.mx

Área temática: Educación y valores

Línea temática: Inclusión y diversidad en educación

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor, encaminada a conocer la atención de todo el alumnado en el regreso a clases presenciales luego del confinamiento por COVID-19. El estudio muestra los hallazgos acerca de qué caracterizó los ambientes de aprendizaje inclusivos en el regreso a clases presenciales. Al tratarse de un estudio exploratorio e interpretativo, es posible dar cuenta de voces que alientan a pensar que, si bien la pandemia generó condiciones adversas para los estudiantes y docentes, el regreso al aula, también movilizó ideas, que pusieron en el centro del hecho educativo el desarrollo socioemocional, la participación de todos, y la colaboración, elementos esenciales en la conformación de un ambiente de aprendizaje óptimo, deseable, en la atención de todo el alumnado.

Por tanto, conocer las apreciaciones de docentes en servicio, así como en formación, resulta nodal porque las primeras se encuentran en la intervención, son actoras con posibilidad de cambio, en su hacer cotidiano, como resultado de su experiencia docente y lo vivido en el confinamiento, y las segundas porque representan la nueva generación de profesionales que habrán de integrarse a la tarea educativa, y sus construcciones contienen elementos nodales para la atención educativa de todos. Los resultados que aquí se integran, representa posibilidades, tenues luces de esperanza y promesa acerca de mejores condiciones de educación para todos, es decir de una educación inclusiva acorde a las necesidades, por tanto, cambiante.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, Educación inclusiva, Educación para todos, Covid-19

Introducción

La experiencia de pandemia derivada del coronavirus SARS-COV2 que comenzó en diciembre de 2019, generó nuevas formas de entender lo que ocurre en el ámbito educativo, en particular respecto al uso de la tecnología, las formas de relación en el aula escolar o ambientes de aprendizaje. Refiere el informe de la Unesco (2020) que la situación en educación básica, media y universitaria tuvo un impacto desastroso que dejó al descubierto la brecha digital en numerosas poblaciones, la vulnerabilidad socioemocional de los educandos, las condiciones precarias de origen económico, y llevó a que muchos niños y niñas (NN), vivieron una especie de pausa en sus aprendizajes, entre otros efectos como el miedo, desesperanza y tristeza por las pérdidas de familiares.

En el ámbito educativo, la pandemia demandó a los docentes acompañar a los menores a través de la pantalla, por el WhatsApp, con mensajes grabados, dado que los padres de familia no siempre tuvieron la oportunidad de acompañar la atención educativa de las educadoras en el preescolar. Por tanto, resulta necesario conocer y comprender las nuevas condiciones que se generaron en los espacios educativos con el regreso a clases, porque constituye una oportunidad para el análisis y la reflexión, acerca de qué ocurrió después del confinamiento.

Las partícipes en el estudio son docentes en servicio y estudiantes en formación para la docencia del octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar de una Escuela Normal. La intención del estudio fue dar cuenta de las experiencias de educación para todos en el retorno a clases luego de la pandemia, a fin de mostrar experiencias que permitieran conocer cuáles son las vivencias de las docentes con los niños y las niñas del preescolar en el regreso a las aulas. Las preguntas de investigación pretenden conocer ¿Qué aspectos conforman la atención para todos los niños del preescolar en el regreso a clases presenciales, ante la COVID-19? ¿Cuáles son las concepciones de ambientes de aprendizaje? ¿Qué ambientes de aprendizaje favorecen la participación de todo el alumnado del preescolar en el regreso a clases presenciales? ¿Qué actores participan en la construcción de ambientes de aprendizaje para todos los niños del preescolar?

El estudio se justifica, porque los docentes tienen el compromiso ético, de atender los derechos de toda la población, por tanto, resulta valioso obtener información sistematizada de cómo ocurre ese proceso de atención a todos los niños, de documentar ¿cómo se viven los procesos de inclusión de los niños y niñas en el preescolar?

Las investigaciones en el campo de la educación inclusiva (Echeita, 2014, Azorín 2018; Jacobo, 2018), indican que hay multiplicidad de retos para dar respuesta a las necesidades de todos, porque a pesar de que las mallas curriculares integran en sus descripciones principios inclusivos como por ejemplo: la diversificación de la enseñanza, así como la práctica en un modelo universal (Alba Pastor, 2018), la realidad de las aulas, en los espacios escolares de educación básica tiene retos, que requieren documentarse.

Refieren los especialistas de la educación para todos (Ainscow, 2001; Echeita, 2007; Casanova, 2011; Alba Pastor, 2018) que, las diferencias constituyen una riqueza y sello del ser humano, pero que es necesario reconocerlas, para aprender de ellas, porque resulta la mejor manera de evitar la segregación de niñas, niños y adolescentes. Por tanto, conocer a las NN del preescolar desde la perspectiva de una educación para todos, puede llevar a cuestionar a docentes y otros agentes, qué hacer para interaccionar de formas integradoras vs. segregadoras, cómo permanecer y participar en un ambiente que ponga el acento en cómo optimizar las potencialidades y no en las dificultades o en la etiqueta, que atienda ambientes de aprendizaje para todos, en lugar de generar tareas únicas y aisladas para determinado alumnado en el aula de preescolar.

El objetivo de la investigación busca: *reconocer los ambientes de aprendizaje para todos en el aula de educación preescolar en el retorno a clases presenciales, posterior al confinamiento*. Mientras que las preguntas plantean: ¿Qué elementos caracterizan un ambiente de aprendizaje para todos en el retorno a clases presencial? ¿Cómo se atiende la diversidad del alumnado en el retorno a clases en modalidad presencial? ¿Cuáles son los principales retos de la educadora en un ambiente de aprendizaje que propicie la participación de todos en modalidad presencial posterior a la pandemia?

Desarrollo

Apuntes teóricos

Por décadas, los planteamientos de la educación inclusiva, han transitado en los discursos de las agendas de política educativa, así como en los marcos de atención de organismos internacionales (Casanova, 2011), Mientras que, en las políticas nacionales, en diferentes momentos, también se ha hecho explícito el interés y concepciones de una educación inclusiva, entendiendo que se trata de incorporar, atender, evaluar y potenciar el desarrollo de todo el alumnado en espacios escolares, donde acuden todos los menores para el logro de su desarrollo, aprendizaje y bienestar integral.

Se alude a lo inclusivo (Echeita, 2007), cuando se trata de ponderar que la educación es para todo el alumnado. La educación inclusiva representa la diversidad de concepciones ante la homogeneidad, justo, porque su acción sustantiva reside en tratar de entender y atender en la escuela, así como fuera de la misma la diversidad del alumnado. La perspectiva de educación como derecho aplica para todo educando, y por tanto es también una obligación para el docente su atención, sin embargo, esto no siempre ocurre de parte de los docentes.

Los planteamientos de una educación para todos han sido retomados con fines de capacitación, sobre todo en educación básica, sin descartar algunas experiencias aisladas en educación superior (Méndez, 2015), sin embargo, es necesario reconocer que los docentes, la sociedad y los mismos NN, suele tener miradas centradas en la homogeneidad, por tanto, situados en un

planteamiento ideológico y de acción “naturalizada” hacia la exclusión por quienes son, actúan, tienen apariencia y aprenden de diferente forma a la mayoría.

Por tanto, “la educación inclusiva se asienta en el derecho que tienen todos los miembros de la sociedad a una educación de calidad y justa, acorde a sus características personales, que le garantice su desarrollo como persona” (Pérez, 2018, p. 44), planteamiento y aspiración vigente, que, sin duda, recupera parte de las ideas que Unesco vislumbró hace varias décadas, y que hoy día sigue siendo parte de un reto y una esperanza. Sin embargo, no se puede perder de vista que la educación inclusiva es un derecho humano, apostado en lograr el aprendizaje y participación de todo el alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La ausencia de inclusión da lugar a la segregación del alumnado por diferentes orígenes: lo sensorial, la cognitivo, el género, condiciones de pobreza y marginación. También da lugar a las etiquetas por diferencias ideológicas como pueden ser creencias religiosas, incluidas causas de enfermedad, preferencia sexual u otras.

Respecto a la formación en la práctica docente, existen diferentes acepciones, refiere Davini (2016) que es común pensar que la práctica representa el “hacer” como algo visibles y en ocasiones real, sin embargo, tal visión restringe e invisibiliza que no hay hacer sin pensar, en todo caso deja fuera que “las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones e imágenes sobre el mundo” (Davini, 2016, p. 24). Por tanto, la práctica docente, conlleva una carga de pensamientos en su acción, a la vez que ocurre en la intervención de las aulas y escuelas, porque son espacios privilegiados para atender al alumnado, y construir aprendizajes. Por tanto, partimos del entendido que los espacios de la práctica, constituyen el lugar de diversas interacciones sociales, complejas y dinámicas, en los que es posible recrear condiciones para aprender (Fernández Enguita, 2018).

En el mismo orden de ideas Duarte (2003) explicita que los ambientes de aprendizaje refieren a los espacios, el tiempo y las condiciones que permiten el logro de aprendizaje del alumnado en determinadas prácticas docentes. Los ambientes de aprendizaje se suscitan en las diversas prácticas educativas, Cutiérrez (2017) señala que, no es posible restringir sólo a condiciones materiales esta noción y amplía apuntando que éstos, tienen como finalidad la autonomía de los aprendices. Los ambientes, por tanto, son potenciadores del aprendizaje y desarrollo del sujeto, en determinadas prácticas, una acción principal de los ambientes de aprendizaje tiene que ver con el involucramiento e interactividad de los protagonistas, es decir de los alumnos, docentes, padres de familia, autoridades educativas.

Al respecto, Duarte (2003) explicita que los ambientes de aprendizaje refieren a los espacios, el tiempo y las condiciones que permiten el logro de aprendizaje del alumnado en prácticas docentes diferenciadas. En síntesis, el ambiente de aprendizaje ha de ser capaz de generar condiciones no tangibles y otras visibles para que los niños y niñas potencien su autonomía, conocimiento, socialización a fin de alcanzar aprendizajes diversos.

Con relación al énfasis en ambientes de aprendizaje, orientados a favor de la atención de todos en el aula, no es otra cosa, más que poner en práctica el enfoque de la educación inclusiva,

cuya finalidad es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de la escuela para que atiendan la diversidad del alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Los ambientes de aprendizaje anclados en prácticas de educación inclusiva, también asociada a una educación para todos, implica la creación de condiciones idóneas para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos, apela a la manera en que se comprende y respeta la diversidad, por ello cabe pensar y entender que la educación inclusiva se alcanzará por una doble vía, la primera centrada en un conjunto de políticas y la segunda en la responsabilidad moral (León Guerrero, 2012), se trata de poner en el centro de la atención contenidos actitudinales y procedimentales para dar sentido a acciones de respeto, tolerancia, justicia y equidad, identificando, los principios del derecho que le asiste a cada individuo, así como a la incorporación del aprendizaje diferenciado y el valor que permite a cada ser humano.

A partir de 2015, la política educativa en México enfatizó que mediante la convivencia el alumando pudiera garantizar el aprendizaje y la permanencia en la escuela, acciones que sin duda potenciaron la democratización, la solidaridad, y a la par la inclusión. Mientras que los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública de 2017, pusieron el acento en el valor de la inclusión educativa, eje transversal del hecho educativo, en la búsqueda de garantizar el acceso a la educación de todo el alumando, porque constitutía un derecho a la vez que un compromiso social con quienes por causas múltiples, han sido discriminados y segregados de los sistemas educativos y sociales en el país.

Metodología

El procedimiento metodológico para el desarrollo de la presente investigación consideró un enfoque descriptivo- interpretativo (Martínez, 2020), por tanto, la comprensión del hecho que derive del fin y preguntas de investigación fueron referentes del análisis de datos. Bajo esta orientación investigativa, se buscó descubrir distintas cualidades como fue posible, para comprender los elementos que generan o reconstruyen dicha realidad (Taylor & Bogdan, 2008).

El objeto a investigar fue la atención educativa de las docentes para todos los niños y niñas en el retorno a clases presenciales, las sujetas del estudio son las docentes en formación para educadoras, y las educadoras en servicio, a fin de caracterizar los ambientes de aprendizaje para todos, luego de un confinamiento extenso en tiempo, donde la atención educativa, en el mejor de los casos, se suscitó en modalidad a distancia, con clases asíncronas y sincrónica, pero también donde hubieron niños que quedaron al margen del hecho educativo por causas múltiples.

Las docentes educadoras, accedieron a participar de manera voluntaria, pusieron a disposición sus experiencias, narrativas en el diario de grupo, y participación en una encuesta, a la vez que dieron su consentimiento para emplear los datos con fines de investigación.

El supuesto que prevalece en este estudio es que, si se reconoce que todos los niños y niñas llegan al aula con experiencias diversas y sobre esa base se fomenta su participación, se pueden

atender las necesidades educativas en modalidad presencial, hecho que, a su vez, constituye una oportunidad para que los dispositivos de formación y experiencias docentes se activen, cumpliendo así con el derecho a la educación de todo el alumnado.

El análisis de la información se realizó a partir de los datos obtenidos, siguiendo los principios de Milles y Huberman (1994): codificando la información, seleccionando, categorizando y preparando la presentación de resultados. El avance en la tarea del análisis se sustentó en las narrativas de las educadoras, una encuesta y entrevistas semiestructuradas, a partir de tres categorías predeterminadas, mismas que para fines de la investigación se consolidaron en categorías finales, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Pre-categorías y categorías

Pre-categorías	Categorías finales
Condiciones socioemocionales de docentes, niños y niñas	Ambientes de aprendizaje para todos: concienciar y encauzar las emociones a favor del bienestar de niños y niñas en el retorno a clases presenciales
Docentes que identifican a la diversidad del alumnado	Reflexión docente que favorece ambientes de aprendizaje para todos: intencionar la participación de NN
La atención de la diversidad en el aula	Colaboración en la atención educativa de todos a través de ambientes de aprendizaje inclusivos

Resultados

Ambientes de aprendizaje para todos: concienciar y encauzar las emociones a favor del bienestar de niños y niñas en el retorno a clases presenciales

Las voces de las educadoras participantes, hacen saber que la pandemia tuvo altos niveles de afectación en su vida profesional y personal, de manera particular en el ámbito emocional, porque regresar a clases con los niños resultó retador y lleno de emociones de parte de ellas y de los pequeños. Ellas reconocen en su labor docente un estado de incertidumbre ante la pérdida de la escolaridad de algunas niñas y niños por descuido de padres de familia, ausencia en clases, niveles de estrés latentes. También manifiestan vivir condiciones de incertidumbre, porque los niños de preescolar, ameritan tiempo al igual que ellas para adaptarse a la situación de clases presenciales. Algunas recurrencias de las educadoras tienen que ver con las emociones, mismas que según Bisquerra (2011) aluden a un estado del organismo que genera una especie de excitación, las emociones son factibles de educarse.

No había tenido la oportunidad de dar clase de manera presencial, después de tantos meses, sino hasta octubre del año pasado, debo decir que me sentí muy nerviosa y poco

competente para dicha actividad; pero empecé junto con mis alumnos, aprendimos juntos a socializar de manera presencial en un lugar nuevo, pues ellos apenas ingresaban al jardín de niños de manera presencial, entonces considero que fue un proceso muy importante para ambos lados, gratificante e inolvidable. (EDe-SD-8)

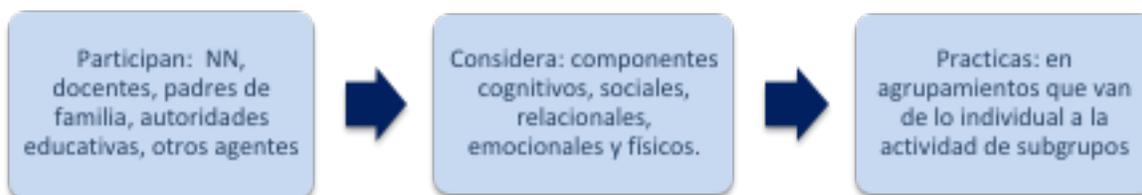
Me sentí muy bien estando con mis compañeras, es un ambiente totalmente diferente y más interactivo, frente a mi grupo de prácticas muy bien y fue muy bonito aprender de los niños, luego de la pandemia (EDe-FD-17).

Las docentes expresaron la inestabilidad emocional de niños y también la de ellas, ocasionado por los altos niveles de inasistencias de los menores a clases, hecho que resultaba desalentador porque en ocasiones había un alumno o ninguno en clases. Las voces docentes coinciden en plantear que fue de suma complejidad atender este aspecto socioemocional que, si bien siempre ha estado presente en la práctica educativa del preescolar, la demanda era sentida, necesaria y prioritaria de identificar, y de atender.

*Ambientes de aprendizaje que atienden la diversidad:
intencionar la participación de Niñas y Niños*

Fue valioso encontrar en la encuesta que las docentes en formación refieren que 86 % coincide en la atención de todos los menores, mientras que los diarios de campo de las educadoras evidencian que el ambiente de aprendizaje ha de considerar múltiples elementos y agentes, y con ello se aprecia una importante re-conceptualización, donde el alumno deja de verse como sujeto portador de diferencias, para encauzar un planteamiento de que todos los menores son diferentes, lo cual ubica a los aprendices en una perspectiva integral, poniendo en el centro de la atención un ambiente de aprendizaje que enfatice la participación en el aula, la escuela, incluso en la casa. Los resultados de encuesta y narrativa de las educadoras dan cuenta de las actuales concepciones alrededor de los ambientes de aprendizaje, figura 1.

Figura 1. Ambientes de aprendizaje para todos: agentes, componentes y agrupamientos.



El posicionamiento que tienen las docentes en servicio y quienes están en formación, anima a pensar que las condiciones generadas por la pandemia, ponen en el centro del análisis una especie de movilización de ideas, que a su vez permiten ver a todo el alumnado como valioso, dejando al margen etiquetas, señalamientos y segregación.

Me di cuenta que no le gusta dibujar, le gusta más pintar, ahí si se mantuvo muy atento. Tenía que ver la manera en que reacomodaría las actividades, ya que este día no alcancé a ver las cuatro que tenía contempladas y quería integrar unas que tenía pensadas para la siguiente semana, más dinámicas para mantener su atención. (DF-6-2021).

El diseño de estrategias para el aprendizaje fue otro de los mayores retos por el nivel de cada uno de los alumnos puesto que variaba mucho, así como podíamos encontrarnos con alumnos que ya tenían algunos avances más grandes podíamos encontrarnos con la parte contraria, alumnos con algunos rezagos que era muy necesario tratar y en esto puedo hablar entonces de la diversidad encontrada en el grupo. Hablar de diversidad es hablar de diferencias que si son bien tratadas pueden ser muy enriquecedoras, en la jornada de prácticas se hizo uso de algunas estrategias importantes para favorecer este sentido y se aplicó el andamiaje como método, este nos permitía llegar a ese avance significativo. (DF-14-2021).

Ambientes de aprendizaje inclusivos: colaboración en ciernes en las aulas

Este hallazgo resulta de particular importancia porque, existe en la cultura docente evidencia del individualismo, hecho que en muchas ocasiones se replica en el ambiente de aprendizaje áulico, desalentando la colaboración y por tanto, la colegialidad entre docentes, tal como lo ha documentado Hergraves (2005) quien plantea que estas culturas ameritan cambio. En el caso del estudio, es posible pensar, entender que la incertidumbre docente generada por el desconocimiento, acerca de quiénes son los alumnos que atenderían, la ausencia en clases en el regreso a la presencialidad, el interés genuino de atender la enseñanza de la mejor manera, dio origen a que, las docentes participes en el presente estudio mostraran una incipiente intención de reconocer ambientes de aprendizaje en los que aparece una constante: todos

los niños pueden participar, tienen posibilidades de aprender, requieren apoyos para que estabilicen su desarrollo socioemocional y pueden colaborar en el aula.

La situación vivida en la pandemia y posterior a la misma, con el regreso a clases presenciales demanda que la tarea docente genere formas de trabajo que claramente interpelan la atención de aspectos socioemocionales, participación y necesaria colaboración. Los ambientes enriquecidos en la educación para todos, irrumpe como posibilidad de acción educativa a la que sería pertinente dar seguimiento, porque la colaboración amerita tiempo, constancia y empleo de acciones que fortalezcan lo socioemocional y la participación como anclas de una atención educativa para todos.

He logrado que mis alumnos puedan perder el miedo de lidiar con sus compañeros, que se quiten la palabra “no puedo” y lleguen a participar más, con actividades donde se incluya a todos. Se ha olvidado que en preescolar es primordial el trabajo para que favorezcan competencias de lenguaje oral, aprendizajes que desarrollen habilidades de carácter personal como la autonomía y confianza, por ejemplo, así como las capacidades sociales, artísticas y lúdicas. (DL-10-2021)

Trabajar con los demás compañeros en sesiones de educación física, teatro, computación, les gusta mucho es un momento donde ellos conocen, experimentan y cuando ellos entraron eran muy tímidos. Ahora llevan gran avance en el campo de sociemocional. (DL-18-2021).

El hecho de que las maestras de educación preescolar sean quienes promueven ambientes enriquecidos en colaboración ayudará a aquellos todo el alumnado desarrolle prácticas de respeto, tolerancia, empatía, indispensables para que los ambientes de aprendizaje inclusivos, para todos, sigan consolidándose.

Conclusiones

Los resultados concentrados en las tres categorías construidas permiten vislumbrar planteamientos en torno al objetivo y preguntas de investigación:

- Los ambientes de aprendizaje que las docentes educadoras se encuentran permeados de elementos afectivos, interacciones, y consideraciones de aspectos emocionales que involucran a todos los niños y las niñas, independiente de sus condiciones cognitivas, hecho que pone de manifiesto que sí es posible visibilizar las diferencias de todos sin dar lugar a la segregación, ni etiquetamiento.

- Los planteamientos de las docentes de poner en el centro de la acción educativa la participación de los pequeños, a partir de generar confianza, tiempo para la adaptación en las aulas, con ayuda de la intervención de la docente, de los padres de familia y autoridades, como co-partícipes en los ambientes de aprendizaje, habla de cómo la atención de todo el alumnado visibiliza a los otros actores que participan del hecho educativo, coadyuvando en la atención de todos, incluidos quienes enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación.
- Considerar en los ambientes de aprendizaje la colaboración entre el alumnado es sin duda, una posibilidad de avance en la atención de todo el alumnado, da lugar a que los sistemas educativos hagan realidad una necesidad de la humanidad y se de vuelta a posicionamientos individualistas, que han demostrado que poco ayudan a la educación, y transformación del profesorado y por ende de las concepciones de educación para todos como un derecho.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 10. No. 4-5, July-Septiembre, pp. 295-308.
- Alba Pastor, C. (coord.) (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para
- Azorín, C. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228.
- Bisquerra R. Coord. (2011). Cómo educar las emociones. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu. Compás. Barcelona
- Casanova, A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Wolters Kluwer. España
- Davini, M. C. (2016). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje: aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, No. 23, pp. 97-113.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), 17-24.
- Echeita, Gerardo (2007). Educación para la inclusión a la educación sin exclusiones. Narcea.
- Fernández Enguita, M. (2018). Más escuelas y menos aulas. Madrid. Morata
- Gutiérrez, L. (2017). Los ambientes de aprendizaje en la clase: Dispositivo fundamental para favorecer las competencias matemáticas en niños de educación primaria. *Educando para educar* Vol. 33, pp. 29-40.

- Jacobo, B. (2018). Entrevista a la Dra. Zardel Jacobo sobre Investigación de la Educación Inclusiva: Tensiones, contingencias y discusiones para el presente. En Revista Inclusión Vol. 5. Número Especial. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile 122-134.
- León Guerrero. MJ. (2012). Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. Madrid: Editorial síntesis
- Martínez R. (2020). *El Nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Aguascalientes, México.
- Méndez, J. (2015). Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1ª edición). San Luis Potosí, México: Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- Miles, M., Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea
- Pérez Ma. E. (2018). Aulas inclusivas, experiencias educativas. Alfaomega
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2008). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3ª ed.). New York: John Wiley & Sons.
- todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Madrid España. MorataHergraves, A (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Morata. Madrid
- UNESCO. (2020). Covid 2019. En la educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Unesco