

## Desafíos para la inclusión en el aula: la voz de los docentes en formación inicial

**Sergio Hugo Hernández Belmonte**

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

México

sergio.hernandezb@aefcm.gob.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2811-0837>

Fecha de entrega: 26 de agosto de 2024

Fecha de aprobación: 14 de octubre de 2024

DOI <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6557>

### Resumen

Esta investigación tiene la intención de identificar cuáles son los desafíos a los que se enfrentaron los docentes en formación, para desarrollar una práctica inclusiva dentro del aula, durante sus prácticas profesionales. Se trata de un estudio fenomenológico, que por medio de una entrevista semiestructurada, recupera las vivencias de seis docentes en formación que cursaron el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, durante el ciclo escolar 2022-2023. Con base en un ejercicio de categorización sensibilizador, sintético y analítico, se encontraron tres desafíos que el futuro maestro enfrenta durante sus prácticas profesionales: la falta de una cultura de la inclusión en el ámbito escolar, situación que complica su actuar docente; la identificación de vacíos en la formación inicial, a pesar de haber recibido cursos relativos a la inclusión educativa; por último, la comprensión de que la inclusión en el aula es un proceso lento de cambio de paradigmas. Con el estudio se concluye que los estudiantes normalistas al tener un contacto más cercano con la realidad identifican un contraste entre la teoría y la realidad escolar; encontrando áreas de oportunidad de las cuales son responsables de consolidar durante la formación continua.

### Palabras clave:

Docencia, escuela, evaluación formativa, formación de docentes, práctica pedagógica.

## **Challenges for inclusion in the classroom: the voice of teachers in initial training**

### **Abstract**

This research aims to identify the challenges that teachers in training faced in developing an inclusive practice in the classroom during their teaching practicum. It is a phenomenological study, which, through a semi-structured interview, recollects the experiences of six teachers in training who completed the fourth year of the Bachelor's Degree in Primary Education at the Benemérita Escuela Nacional de Maestros, during the 2022-2023 school year. Based on a sensitizing, synthetic and analytical categorization exercise, three challenges were found that future teachers face during their professional practices: the lack of a culture of inclusion in the school environment, a situation that complicates their teaching performance; the identification of gaps in initial training, despite having received courses related to educational inclusion; finally, the understanding that inclusion in the classroom is a slow process of paradigm shift. The study concludes that normal school students, having a closer contact with reality, identify a contrast between theory and school reality; finding areas of opportunity which they are responsible for consolidating during their continuing education.

**Keywords:** Teaching, school, formative assessment, teacher training, pedagogical practice.

### **Introducción**

De acuerdo con el artículo primero de la Constitución Mexicana (CEPEUM, 2024), toda persona tiene derechos, sin importar sus creencias, sexo, edad, grupo étnico de procedencia, lengua, raza o demás. El artículo tercero, del mismo documento constitucional confirma esta situación, cuando indica que la educación es para todos, porque es un derecho humano que debe preservarse para el crecimiento integral del sujeto, de allí que la inclusión se presentifica en la escuela.

La inclusión no es un tema nuevo, ya desde Jomtien en 1990, se habló de la *educación para todos*, cuando se reconocía que existían los impedidos y que las mayores víctimas de la exclusión social desde aquellos tiempos son las mujeres; en la conferencia de Salamanca en 1996, se acordó la necesidad de dar acceso y calidad educativa para todos; en 1999, en el marco de la Convención Interamericana, se firmó el acuerdo para la eliminación de cualquier forma de discriminación para las personas con discapacidad (OEA, 1999); hasta llegar a Dakar en el año 2000, en donde se establecen compromisos para generar políticas de atención a población vulnerable, por siglos excluida socialmente. Más recientemente en el Foro Mundial sobre Educación (2015), a través del objetivo 4 para el desarrollo sostenible, se reconoce que:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos (p. 6).

No obstante, a pesar de existir un avance significativo en la normatividad y en el discurso, llevar la inclusión a la realidad áulica sigue siendo una tarea difícil, más aún para los docentes en formación. Preciso es que desarrollar la inclusión en el aula, requiere de la formación de docentes preparados para aceptar y trabajar con la diversidad. Es necesario dotar de saberes necesarios a los futuros maestros, porque son ellos los que tienen la responsabilidad de atender a todos los alumnos que llegan a la escuela y traducir el currículo para llegar a lo que Torres (2012), reconoce como justicia curricular, es decir, dar existencia a los niños y niñas, a través de la atención a su realidad y a sus problemas.

Sin embargo, el docente en formación o alumno normalista, que llega a la escuela a realizar su servicio social durante el último grado de la licenciatura en Educación Primaria, se enfrenta a un choque entre la teoría y la práctica. Se encuentra en la disputa de atender las demandas, por un lado, del tutor de grupo, por otro las que plantean el asesor de la institución formadora de docentes, lo que dice el currículo, las exigencias de los padres de familia, los requisitos de titulación y de participación del proceso de asignación de plazas docentes, y al

final a la atención de las necesidades reales de sus alumnos. El docente en formación se percata de que la inclusión en el aula tiene desafíos, y que se trata de una tarea compleja.

A lo largo de la licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en la Ciudad de México, los estudiantes transitan por cursos que insertan contenidos relacionados con la inclusión educativa, tales como: (1) Adecuación curricular y ambientes de aprendizaje (3.<sup>er</sup> semestre), (2) Atención a la diversidad (5° semestre) y (3) Atención educativa para la inclusión (7° semestre); los cuales buscan dotarles de un bagaje cultural amplio que les permita apropiarse de la temática.

No obstante, y si bien los elementos teórico-metodológicos son indispensables para abordar el objeto de estudio, esta investigación centra su interés en el elemento subjetivo de la experiencia de los docentes en formación, es decir, sus valoraciones respecto a la experiencia en el aula, esto es, ¿cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes en formación durante sus prácticas profesionales en torno a la inclusión.

## **Metodología**

Pretender comprender cómo viven los futuros docentes la inclusión en el aula, solo es posible si se desarrolla un estudio de tipo cualitativo, porque a través de este es posible situarlos como sujetos de primer orden, en el sentido que tienen contacto directo con la realidad, con la interacción día a día con los alumnos de educación primaria. El paradigma cualitativo permite dar voz a los estudiantes normalistas, para reconocer su sentir, en cuanto a su forma de pensar y de comprender el objeto de estudio, “la investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales de los sujetos” (Álvarez, 2003, p. 41).

Este tipo de estudio permite comprender a la inclusión como un tema de interés social, pero indagado desde el posicionamiento del sujeto y de esta manera recupera su visión para que ésta no se pierda.

Es utilizada para comprender las opiniones y las motivaciones de los sujetos, con métodos observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos, se encuentra en la lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algunos aspectos de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (Vargas, 2007, p. 21).

En este sentido y en congruencia epistemológica y análoga al presente objeto de análisis, en el que se planteó este estudio desde el marco fenomenológico interpretativo, según Hernández Sampieri (2014), la fenomenología permite escuchar las opiniones de los sujetos acerca de sus vivencias en torno al objeto de estudio; los estudios fenomenológicos permiten atender a la subjetividad de los sujetos en el entendido de que son un medio para atender a sus sentimientos, emociones, sueños y miedos, lo que llevan a comprender su realidad.

De acuerdo con Vargas (2007), en la fenomenología “la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir (...). Es el método por excelencia para investigaciones clínicas, psiquiátricas, psicológicas, educativas, etc.” (pp. 33-34). La realidad la crea el sujeto cuando tiene contacto con ella, la asimila con base a sus experiencias; es esta la razón de acudir a los docentes en formación que son quienes tienen contacto directo con la inclusión en sus prácticas pedagógicas.

El dispositivo técnico de registro y recolección de datos, que se diseñó para recabar la información fue la entrevista semiestructurada, en el entendido que es un medio por el cual se puede tener un acercamiento cara a cara con la subjetividad de los sujetos. La entrevista entendida como un diálogo o una charla posibilita adentrarse en las vivencias de los docentes en formación, estableciéndose un rapport (o conexión de empatía) con los entrevistados, según Flick (2007), un buen entrevistador sabe:

Cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas. Que una pregunta se haya respondido ya tal vez de paso y sea posible dejarla fuera (...) indagar con mayor detalle y apoyar al entrevistado para adentrarse profundamente en el campo, o cuándo volver más bien a la guía de entrevista en el momento en que el entrevistado se desvía del tema (p. 107).

La entrevista se aplicó a 6 estudiantes (dos mujeres y cuatro hombres), en las instalaciones de la Escuela Primaria Anexa a la Normal en el turno vespertino. El espacio en donde se realizó la conversación fue en las mismas instalaciones de la Escuela Normal, antes de que los docentes en formación ingresaran a su jornada de trabajo se solicitó autorización

para grabar las entrevistas, lo cual fue aceptado por todos los participantes.

De las transcripciones, resultaron categorizaciones, en función de las *similitudes*, *diferencias*, *fragmentos* y los *contenidos folclóricos* de los gremios magisteriales.

Categorización en tres niveles:

- En primer lugar, se ubicaron **categorías sensibilizadoras**: consideran las *similitudes*, las *diferencias*, los *fragmentos* que llaman la atención y los conceptos folk, es decir, aquellas frases o situaciones que solo son atribuidas a un gremio (en este caso el magisterio).
- *En segundo lugar*, se continuó con las **categorías sintetizadoras**, que es donde se intenta reducir la información para dar mayor sentido, pero utilizando solo los elementos rescatados en la fase anterior, con ello se vislumbra más claridad en los datos.
- *Por último, en tercer lugar*, las **categorías de análisis** con las que determinan los puntos a los que se debe prestar atención y que son motivo de interpretación en la investigación, cabe decir que estos se encuentran presentes en todo momento, sin embargo, todo este proceso permite reconocerlos y otorgarles significado.

Tal como indica Coffey y Atkinson (2003), cuando “utilizamos los datos para pensar con ellos, a fin de generar ideas que se relacionan de manera detallada y precisa con nuestros datos (...), puede concebirse como una manera de relacionar los datos con nuestras ideas acerca de ellos” (p. 44).

## **Resultados**

Este estudio tiene la finalidad de reconocer cómo viven los futuros maestros el proceso de inclusión en el aula, y ello por lo menos en los sujetos de esta investigación se traduce en *desafíos*, pues, al realizar el proceso de categorización se identificó que, si bien existe el compromiso por atender a la diversidad, por eliminar cualquier tipo de barrera para el aprendizaje, la etapa de prácticas preprofesionales por la que transitan los docentes en formación los coloca en una posición complicada para la toma de decisiones y la falta de experiencia, en ocasiones los vuelve vulnerables.

Los resultados enuncian por lo menos tres de los desafíos más relevantes que atraviesan los futuros maestros en su servicio social de cuarto grado de licenciatura, mismos que motivan a la reflexión acerca de lo que se puede hacer para apoyar su formación inicial. Estos son: (1) No existe una cultura de la inclusión en la escuela, (2) Reconocimiento de vacíos formativos acerca de la inclusión, y (3) la inclusión en el aula es un proceso lento de cambio de paradigmas. Estos desafíos, suceden de los relatos textuales de seis estudiantes:

- *Desafío 1. No existe una cultura de la inclusión en la escuela*

Los estudiantes normalistas indican que las Prácticas profesionales que ejercen en cuarto grado de la licenciatura, implican un mayor grado de responsabilidad, porque estas son diferentes. Al no poder controlar las situaciones al 100%, pues solo son invitados, en las Escuelas Primarias para realizar su servicio social, cuentan con un margen reducido de acción, no son responsables de un grupo en su totalidad, quedando a expensas de las decisiones de otros (maestros titulares, directores, padres de familia, y demás). Sin embargo, su encuentro con la realidad cambia. Obsérvese en este desafío, los relatos textuales emitidos por los estudiantes:

“Ahorita donde si me estoy enfrentando realmente con ese reto, estoy viviendo la experiencia, porque por primera vez dejan como que es tu grupo, anteriormente no lo había vivido, así como tal” (E2).

“En los semestres pasados pues mis acercamientos no eran tan fuertes..., no eran tan completos, tan abiertos a un salón, porque eran pocas semanas entonces tampoco era mucha convivencia con los alumnos” (E4).

Incrementar la estancia de los docentes en formación en las Escuelas Primarias, les permite tener un panorama distinto de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995), empezar a visualizar situaciones que, en jornadas de Práctica profesional reducidas, eran invisibles para ellos. Lamentablemente uno de los primeros enfrentamientos con la realidad escolar, los lleva a reconocer que *no existe una cultura de la inclusión* cimentada en la institución educativa en la que van a laborar durante varios años, es decir, que incluir parece más un discurso que una práctica, obsérvese:

“Los problemas se atienden hasta que se ven como que no se previenen, porque apenas se dio el caso de un niño que venía en silla de ruedas entonces, pues, en la escuela no había rampas para que él pudiera, este, para que pudiera transitar libremente, y hasta que llegó fue cuando se empezaron a poner” (E3).

Realizar una Práctica docente inclusiva donde no existen condiciones mínimas es un desafío que requiere atención, en el caso de temas de infraestructura como las rampas en la escuela, quizá está lejos de solventar desde la intervención de los docentes en formación, incluso de los que ya están en ejercicio profesional, porque requiere una atención desde el ámbito de la gestión.

A esto se agrega que la cultura de la inclusión también se torna endeble desde el ámbito familiar o contextual de los alumnos. Tal parece que se llevan décadas trabajando no solo en el ámbito educativo, para que la inclusión forme parte del día a día de las personas; no obstante, los futuros maestros se enfrentan con una barrera que va más allá de las paredes del salón de clase, es una especie de falta de interés, de despreocupación por la atención a las necesidades de los sujetos. Los estudiantes (E) expresan lo siguiente:

“Creo que las más generales son el ausentismo, la falta de atención y el rezago no solamente por la condición por lo que pasamos a lo mejor de pandemia, sino por el hecho de que hay una desatención a los niños desde casa” (E5).

“El contexto a veces no deja, ¿entonces lo más significativo, es eso no?, que realmente los niños también tratan de salir adelante, de esforzarse por hacerlo, pero a veces el contexto no lo permite” (E6).

No contar con el apoyo de los padres de familia y del contexto no es un aliciente para la docencia, al contrario, es una barrera a la que se tiene que enfrentar y no dejar pasar de largo. Los estudiantes normalistas pueden llegar a confundir las circunstancias que se viven en el día a día de las escuelas y pensar que las cosas no tienen por qué cambiar, en una especie de automatismo en donde la discriminación, la intolerancia, la falta de valores formen parte de la cotidianidad del trabajo docente.

El docente en formación es partícipe de un proceso de inclusión en el que no es incluido, cuestión de carácter paradójico porque a pesar de tener la iniciativa para querer hacerlos, las

condicionantes que se viven en la escuela lo aíslan de la acción educativa. Incluir sin ser incluido en una cultura donde la inclusión es deficiente, forma parte de un reto en la formación inicial docente que tiene que ser atendido no solo desde el aula.

- *Desafío 2. Reconocimiento de vacíos formativos acerca de la inclusión*

Otro desafío que atañe por completo a los estudiantes, y estos tienen que ver con *los vacíos formativos* que se han generado a su paso de la carrera docente, darse cuenta de que hay temas que no dominan, que no saben atender, y que los pone en una encrucijada. Obsérvese en este desafío, los relatos textuales emitidos por los estudiantes:

“Pues, así fácilmente existe la inexperiencia con ello o la falta de conocimiento de cómo tratarlos” (E4).

“En el caso, eh del autismo, en ese entonces no conocía tampoco como cuáles eran las condiciones, como es que ellos se manejaban, como era su forma de aprendizaje o qué acciones a lo mejor puedo llegar a tener entonces en ese momento, si lo vi como complejo” (E5).

“La parte compleja fue cómo trabajar, qué estrategias utilizar o cómo adecuar incluso mis mismas actividades que estoy manejando, con los demás niños para poder integrarlos precisamente y no se pierda el hilo de pues si de lo que se está manejando en ese momento” (E5).

Esta situación se torna interesante porque los estudiantes participan en distintos cursos relacionados con la inclusión a lo largo de la carrera docente, por ejemplo en el tercer semestre cursar un seminario denominado *Adecuación curricular* de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que tiene como propósito fundamental que los docentes en formación adapten el currículo a las necesidades de los alumnos que atenderán en sus jornadas de *práctica profesional* (SEP, 2012a); por otro lado en el quinto semestre se imparte el seminario *Atención a la diversidad*, cuyo propósito es:

Desarrollar en los futuros docentes una serie de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, caracterizadas por el respeto y aceptación de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y donde todos los educandos encuentren oportunidades de aprender y desarrollarse armónicamente (SEP, 2012b).

Si bien es cierto, la realidad áulica rebasa los planteamientos curriculares, pues, esta no es estática, sino que se va moviendo como lo hace la sociedad con sus demandas, lleva a cuestionar la significatividad de los cursos mencionados, la funcionalidad para su encuentro con la inclusión en el aula. El abordaje de la inclusión en la escuela va más allá de propuestas curriculares o reformas estructurales, se requiere considerar la capacitación docente, y en el caso de este estudio de los formadores de docentes que acompañan a los futuros maestros (Infante, 2010 y Slee, 2012).

Por otro lado, un tema que refleja un profundo vacío en los estudiantes se refiere a la evaluación de los alumnos con barreras de aprendizaje. En este sentido, se tiene la idea que al presentar una barrera de aprendizaje, los estudiantes tienen que ser valorados de una forma distinta, sin considerar como indica Sanmartí (2007), que lo primero que se debe considerar al hacer una evaluación es pensar qué se desea evaluar y para qué hacerlo.

“Ahí está también el problema también porque nos dicen, nos piden que evaluemos, pero no podemos evaluarlos con una rúbrica o con una lista de cotejo como a todos porque, cómo le voy diciendo es que hay actividades que realmente no las quiere hacer y desconocemos” (E2).

En sí, evaluar es una tarea compleja, pues, valorar el grado de apropiación del aprendizaje por parte de los niños, requiere comprender que existen estilos y procesos de aprendizaje, que cada estudiante tiene distintas potencialidades que le permiten acceder al conocimiento. No obstante, más que el instrumento o técnica de evaluación es indispensable tener claro qué se desea evaluar, qué y para qué le interesa al docente que sus alumnos aprendan. También a futuro qué hacer con los resultados de la evaluación, porque estos pueden ser el punto de partida para el diseño e implementación de propuestas de intervención en beneficio del alumnado. Sin considerar estos aspectos, cuestionar sobre la objetividad de una rúbrica o una lista de cotejo, es una discusión que refleja un vacío formativo.

- *Desafío 3. La inclusión en el aula es un proceso lento de cambio de paradigmas*

El trabajo en la escuela primaria se caracteriza por la inmediatez y la incertidumbre. El docente frente a grupo y en formación siempre están interviniendo para atender las

eventualidades que se presentan en el aula, y al parecer esperan que los resultados de su mediación tengan que darse a la brevedad. No obstante, esto no es posible, los sujetos tienen sus propios ritmos de aprendizaje y de acuerdo a sus potencialidades existen aprendizajes que asimilan mejor que otros. Obsérvese los relatos textuales de los estudiantes (E)

“Sin embargo, con ella tenemos un trabajo, la verdad que, con una gran barrera, cada vez que vemos que ella tiene un descanso sobre la actividad, tiene un retroceso nuevamente. Después del descanso de vacaciones, nuevamente la niña nada más reconocía hasta el número ocho” (E1).

Tal parece que el retroceso se debe a factores externos, como el descanso del sujeto de la cita textual anterior, al no asistir a clases con frecuencia; no obstante, el papel de la transposición didáctica (Chevallard, 1998), no se cuestiona, es decir, la labor de enseñanza parece ser la adecuada y en ese sentido se piensa que la falta o falla está en el otro, el docente tanto en servicio como en formación debería ser capaz de reflexionar sobre su práctica para identificar puntos de mejora. Ahora bien, en este ejemplo, la valoración de lo aprendido queda en un segundo término, pues, “*nada más llegar al número ocho*”, involucra un esfuerzo, es más, implica saber lo que antes no se sabía, mantener el conocimiento convirtiéndolo en aprendizaje.

Cuando el maestro centra su atención en las dificultades para el aprendizaje, deja de lado todo aquello que el niño sí puede hacer, en sus potencialidades que son susceptibles de llevarlo a apropiarse de aquello que le hace falta. Sin embargo, el docente se caracteriza por la inmediatez, por querer observar todo en el momento (Jackson, 1991), cuando esto no sucede aparece la frustración, la misma que también se da en el alumno.

“Tanto mi maestro como yo nos sentimos como unas barreras para la niña, porque no vemos ese progreso. Hay temas donde es más complejo y tengo que... ahora sí que bajarle la dificultad para...para darle seguimiento” (E1).

“Desafíos es el no frustrar, no frustrarla. De repente como que se frustró se cansó empezó a llorar un poquito y luego se quedó dormida, bueno por qué comenzó a llorar, porque ni yo en ese momento entendí por qué empezó a llorar. Llega a suceder en este tipo de casos no es tu culpa ni nada” (E6).

Sin embargo, la inmediatez impide apreciar el proceso de construcción del conocimiento en el sujeto, el momento de eclosión en donde el alumno puede decir por fin, aprendí. Tal vez, es la falta de experiencia o las condiciones institucionales que están definidas por la obtención de resultados.

## **Conclusiones**

El proceso que los docentes en formación viven para la apropiación de la inclusión en su actuar es complejo; los futuros maestros entrevistados dan cuenta de las ideas que han ido construyendo a lo largo de su paso por la Escuela Normal, que si bien es notable que hay posicionamientos que no llegan a identificarse con una tarea inclusiva, se denota esfuerzo por atender las necesidades de los alumnos, a su manera. Tal como indican Carrillo et al. (2018), el éxito de una cultura inclusiva es responsabilidad del docente y de su práctica. Llegar a las escuelas y percatarse de que no existe una cultura de la inclusión, es difícil, los compromete a desarrollar prácticas innovadoras. Desarrollar un trabajo inclusivo requiere el apoyo y seguimiento de diversos actores educativos, no solo el profesor, pues, no trabaja en solitario; no obstante, existe la percepción de que los padres de familia y en ocasiones el contexto, no llegan a significar un apoyo en la escuela. Esta situación significa un área de oportunidad para el maestro que se está formando concientice acerca del enfoque inclusivo a aquél que no lo aprecia o valora, es una de sus tareas escolares.

Por otro lado, al integrarse al trabajo intensivo con un grupo de Educación Primaria, entiende que presenta vacíos formativos acerca de la inclusión, que solo pueden atenderse a través de la investigación y de la experiencia. Para esto como indica Van Manen (1998), tendrán que hacer uso de la paciencia, pues, lograr la inclusión en el aula es necesario, pero es un proceso lento que se puede lograr con el acompañamiento adecuado.

Con el estudio se concluye que los estudiantes normalistas al tener un contacto cercano con la realidad escolar, se encuentran inmersos en una dinámica escolar que tiene sus reglas definidas antes de que ellos se incorporen a ella. Lo que lleva a pensar que, aun cuando están allí físicamente, no lo están en tanto a la toma de decisiones, al establecimiento de acuerdos, en las tareas de gestión. Pretender desarrollar una práctica inclusiva sin ser incluidos en la vida escolar, situación que se torna paradójico.

Este estudio permite identificar la necesidad de actualizar las reglas de organización de las prácticas pedagógicas que se establecen desde el marco normativo. Es indispensable que los estudiantes se encuentren en escenarios reales, pero que además puedan participar de los mismos, porque son sujetos activos y no pasivos que intentan transformar la realidad. Si bien es cierto, no son los responsables frente a grupo porque para ello existe la figura del docente titular, conviene generar espacios de maniobra en donde puedan desplegar sus capacidades diseñando e implementando estrategias de intervención que les permitan contrastar elementos teórico-metodológicos con la realidad escolar, de allí que se encuentren áreas de oportunidad de las cuales son responsables de consolidar durante la formación.

## Referencias

- Álvarez, J.L. (2003). Qué son y para qué sirven los marcos. En *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Mexicana, S.A.
- Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, J., Bonilla, N., y Montanez, M. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE). *Contextos Escolares Colombianos*. En *Revistas Espacios*, 39 (23), 24-37.
- Chevallard, Y. (1998). *Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Los conceptos y la codificación. En A. Coffey y P. Atkinson, *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia, Contus -Facultad de Enfermería.
- Flick, U. (2007). Entrevistas semiestructuradas. En U. Flick *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 89-109). Ediciones Morata.
- Foro Mundial sobre Educación (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Diseños fenomenológicos. Metodología de investigación*. 6ta Edición. McGraw Hill Education.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. En *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 287-297.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Organización de Estados Americanos (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

- Secretaría de Educación Pública (2012a). *Programa de Estudios Adecuación Curricular*, tercer semestre.
- Secretaría de Educación Pública (2012b). *Programa de Estudios Atención a la diversidad*, quinto semestre.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Tyack, D. y Cuban L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.
- Vargas, X. (2007). La investigación en lo general, sus constitutivos y etapas. En X. Vargas (Ed) *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* (pp. 7-72). ETXETA.