



NARRATIVAS DE ACTORES DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESCUELAS PRIMARIAS INCLUSIVAS DE ATLIXCO-PUEBLA, DURANTE PERIODO DE REGRESO A CLASES VOLUNTARIO DEL CICLO ESCOLAR 2021-2022

NARRATIVES OF ACTORS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN INCLUSIVE PRIMARY SCHOOLS OF ATLIXCO-PUEBLA, DURING THE VOLUNTARY RETURN TO SCHOOL PERIOD OF THE 2021-2022 SCHOOL YEAR

ESTEFANY ALEJANDRA
CARRILLO-GARCÍA¹

EVELYN YUSET
JIMÉNEZ-CASTELLANOS²

Resumen

El proceso de inclusión educativa es complejo en cualquiera de sus aristas, pues requiere del logro de una cultura inclusiva. En Atlixco, Puebla, poco se ha publicado respecto al tema y con las condiciones actuales del proceso educativo híbrido, el tema se vuelve más complejo. A fin de establecer un primer acercamiento al fenómeno, este artículo presenta los resultados de una tesis de licenciatura que tuvo entre sus objetivos la identificación de las narrativas de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje de escuelas inclusivas. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo con diseño narrativo. En la recolección de datos, que se realizó por medio de una entrevista, participaron 8 madres de familia, 8 docentes y 4 directores. Los resultados refieren que las principales barreras de aprendizaje (BAP) son pedagógicas y de organización; entre las prácticas inclusivas se encuentra el uso de videos, adaptaciones y adecuaciones curriculares, así como uso de material auxiliar; además, la experiencia de los participantes está determinada por condiciones como la enfermedad o la muerte de los familiares y las limitaciones educativas de los padres para explicar a los hijos. Finalmente, se develó la importancia de interacción entre pares en el proceso educativo de los estudiantes.

Palabras clave: educación especial, educación a distancia, necesidades educacionales.

Abstract

The educational inclusion process is complex in any of its aspects, since it requires the achievement of an inclusive culture. In Atlixco, Puebla, it hasn't been published a lot on the subject and with the current conditions of the hybrid educational process, the process becomes more complex. In order to establish a first approach to the phenomenon, this article presents the results of a degree thesis that had among its objectives the identification of the narratives of the actors in the teaching-learning process of inclusive schools. For this, a qualitative approach with narrative design was used. In the data collection, which was carried out through an interview, 8 mothers, 8 teachers and 4 principals participated. The results indicate that the main learning barriers (BAP) are pedagogical and organizational; among the inclusive practices is the use of videos, curricular adaptations and adjustments, as well as the use of auxiliary material. Finally, the experience of the participants is determined by conditions such as the illness or death of relatives and the educational limitations of the parents to explain to their children. Finally, the importance of peer interaction in the educational process of students with Special Educational Needs (SEN) was revealed.

Key words: special needs education, distance education, educational needs.

¹ Centro Universitario del Valle de Atlixco. Estudiante. Puebla, México. E-mail: fany.alec@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1901-1143> Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=6YgiNfkAAAAJ&hl=es>

² Centro Universitario del Valle de Atlixco. Estudiante. Puebla, México. E-mail: eve.j.c11@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-0938-1623> Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=1&user=OP6Lbn0AAAAJ>



INTRODUCCIÓN³

A lo largo de la vida, los seres humanos se ven inmersos en situaciones o lugares que generan un aprendizaje. En México, uno de los principales portadores de este conocimiento son las instituciones educativas, cuya labor es desarrollar habilidades y colaborar en la formación de quienes acuden a ellas para alcanzar su máximo potencial, sin importar la condición física o intelectual de cada integrante. Es en este escenario donde se introduce el término de inclusión educativa, el cual, según Plancarte-Cansino (2017), está relacionada con los valores comunitarios y enfoca su atención en los estudiantes, sin distinción.

Con lo anterior, se presume que la educación es un derecho que todos los individuos tienen y para poder anular la discriminación es necesaria la atención a la diversidad; es decir, a todos los alumnos, independientemente de sus características particulares. Esto orilla a que las instituciones y los docentes modifiquen sus planeaciones o metodologías de enseñanza para fomentar no solo el respeto y la integración, sino también la inclusión.

Si bien, la inclusión es un concepto recurrente en el discurso de aquellos que forman parte del sistema educativo, dentro del estado de Puebla, aún hace falta que cada municipio tenga conocimiento de las principales dificultades por las que atraviesan sus alumnos. Esto permite establecer lineamientos que permitan afrontarlas, pues, como afirman Ramón-Santiago y Aquino-Zúñiga (2015) en los resultados de su investigación:

Es necesario establecer líneas de generación y aplicación del conocimiento en el campo de las Necesidades Educativas Especiales, a fin de que, a partir de las condiciones específicas de los diferentes niveles educativos, se busquen alternativas o estrategias que

contribuyan a la inclusión de alumnos con NEE en los diferentes subsistemas de educación en México. (p. 48)

La atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) (hoy conocidas como Barreras para el Aprendizaje y la Participación [BAP]) en los planteles educativos es un tema importante, ya que permiten de manera amplia la inclusión, pero esto no sucede en su totalidad, pues bien las escuelas no están preparadas para romper estas BAP y así brindar una educación inclusiva y de calidad, pues para lograrlo se requiere de docentes capacitados para elaborar adecuaciones curriculares en espacios escolares para todos los estudiantes que lo requieran; es decir, se busca que los docentes puedan hacer un vínculo entre teoría y práctica, además de tener la capacidad de gestionar, liderar, observar e investigar sobre problemáticas reales a fin de encontrar solución (Castillo-Escareño, 2016). Empero, no menos relevante es la participación de las madres de familia y directivos de la institución educativa.

La preparación de los actores dentro de este proceso inclusivo repercute de manera significativa en el aprendizaje, por ello, se pretende favorecer a la población estudiantil brindándoles una educación de calidad y previniendo la deserción de estudiantes con NEE, ya que uno de cada cuatro niños y niñas entre los seis y once años con alguna discapacidad no asisten a la escuela (UNICEF, 2017).

Cabe destacar que, pese a las dificultades que el contexto de educación básica ya presentaba en terreno de la inclusión, en estos meses se ha agregado un obstáculo más, pues la situación de confinamiento ocasionado por la contingencia sanitaria por COVID-19 ha obligado a las instituciones a recurrir a una modalidad *online*, para seguir impartiendo clases y cumplir con los

³ Artículo original y derivado del proyecto de investigación titulado "Narrativas de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el proceso de inclusión educativa durante la aplicación del modelo híbrido (post pandemia) de educación en la escuela primaria".

contenidos establecidos. Esto implica una gran dificultad de adaptación para los actores del proceso enseñanza-aprendizaje que son: alumnos, docentes, directivos y madres de familia.

Ante esta problemática, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) emitió un comunicado en el Boletín 181 en el que permitía el regreso voluntario a clases en el ciclo escolar 2021-2022; es decir, el servicio educativo debía ser brindado de manera responsable, ordenada y cumpliendo con las medidas sanitarias debidas, además, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) debía mantenerse, así como el programa educativo “Aprende en Casa”. El acuerdo que formalizó este decreto se conoce como 23/08/21, cuyo propósito era realizar valoraciones diagnósticas para conocer el avance de aprendizaje durante las acciones implementadas en la pandemia, y así establecer un periodo extraordinario de regularización para prevenir el abandono escolar (SEP, 2021).

Ante una necesidad imperante de regular los procesos de aprendizaje y de atender condiciones familiares, diversos padres de familia optaron por el regreso voluntario; empero, esto representó un nuevo problema para las instituciones de educación, ya que la infraestructura y disposición de las TIC no son las adecuadas o no se encuentran disponibles en todos los escenarios.

Por otro lado, y aún más preocupante, es la condición de atención a los estudiantes con NEE, sobre todo en contextos diferentes a las grandes ciudades, tal es la situación de la ciudad de Atlixco, que se encuentra ubicada en el este de la ciudad de Puebla. Actualmente, según Data México (s.a.), Atlixco cuenta con 141,793 habitantes; sin embargo, no existe una cifra oficial de cuántas personas con

necesidades educativas especiales que estudien la escuela primaria, cuáles son sus condiciones sociales, económicas, culturales, etcétera. Además, solo el 46.3 % tienen acceso a internet, el 32.8% dispone de un computador en casa y 85.9% de un celular; 32.6% tiene como escolaridad nivel primaria, 27.6% secundaria y 18.8% el bachillerato.

En general, en México se presenta un estancamiento en relación con la práctica educativa. Según García-Cedillo (2018), la propuesta de inclusión educativa en las aulas mexicanas se inició bajo el nombre de “Integración educativa” en el año de 1993; empero, cuando se solicitaron avances en este rubro, los planteamientos se fueron modificando hasta obtener la evaluación de resultados, a fin de fortalecer el desarrollo de la integración.

En el año 2013, se ordenó que los programas cuyo objetivo fuera promover la atención a las NEE debían integrarse al Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), haciendo que desapareciera el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), lo que tuvo impacto en el proceso de integración/inclusión, puesto que esto fomentó la invisibilización del tema para el sistema educativo; también implicó menor presupuesto para los subprogramas que, pese a esto, continúa promoviendo políticas inclusivas en las que predomina el modelo de integración, que, a diferencia del primero tiene por objetivo identificar las NEE para realizar adecuaciones con apoyo de instituciones como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Tomar postura por un proceso de inclusión inclusiva radical, implicaría tener docentes capacitados para atender a todo el alumnado, prescindir de ayuda externa

y mantener una comunidad que se considere a sí misma inclusiva (García-Cedillo, 2018). Además, para que un centro educativo pueda ser considerado inclusivo, debería transitar por una triada elemental: la creación de culturas inclusivas, la creación de políticas de esta naturaleza y finalmente desarrollar prácticas (Booth et al., 2006).

A pesar del panorama utópico que representa la adopción de un modelo inclusivo, en México, en la práctica se manifiesta el modelo de integración. La SEP (2017) ha planteado estrategias de equidad e inclusión educativa en nivel básico y medio superior; dentro de ellas, es el *Inciso A* el que se relaciona directamente con el tema. Este inciso retoma la transición de la educación especial a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, donde se considera la adaptación, adecuación y, por ende, la capacitación de los docentes para que sea posible, de tal forma que, para el año 2025-2030 todas las escuelas sean inclusivas. Sin embargo, como expresa García-Cedillo (2018), la propuesta de la SEP está “dirigida a un segmento muy particular de alumnos y pone como requisito que en las escuelas haya atención del personal de educación especial” (p. 57), lo que indica que persiste el modelo integrativo y la inclusión está solo en el discurso.

Ahora bien, en la realidad de las aulas, el proceso inclusivo es distinto a la realidad expuesta en las políticas y en la del resto de los estudiantes. Las condiciones se complican no solo por la falta de acceso a internet o infraestructura que se convierten en vulnerabilidades pedagógicas (Villela-Cortés y Contreras-Islas, 2021). Aunado a esto, con el aislamiento provocado por la situación de contingencia, algunos estudios refieren que en preescolares se observó un retraso escolar y

dificultades en la esfera afectivo-emocional, puesto que se requiere de atención especializada y no puede ser garantizada solo por los familiares; por otro lado, los propios docentes también enfrentaron problemas en el proceso, pues tiene limitaciones de tipo metodológicas (Solovieva et al., 2022).

Ahuatzin-González et al. (2022) mencionan, también, que el área emocional se vio afectada, puesto que las madres de estos estudiantes reportaban experimentar sentimientos de preocupación e inquietud respecto a la educación de sus hijos. Asimismo, los estudiantes también manifestaron emociones negativas, por lo que las progenitoras tuvieron que implementar estrategias adaptativas (hablar sobre problemas y soluciones); además, estas habilidades se fortalecieron con la educación a distancia:

pese a sus limitaciones en conocimientos, habilidades metodológicas o didácticas; sin embargo, la participación e involucramiento directo de las madres de familia fue clave en la realización de actividades escolares específicas e individuales, así como el acompañamiento del docente en el diseño de estrategias claras y de fácil aplicación. (p. 21)

Por otro lado, ya en el aula, no se garantiza que las condiciones mejoren, ya que la realidad para los niños y niñas con discapacidad, según Hernández-Solís et al. (2021), la permanencia de estos estudiantes está determinada por un menoscabo de su dignidad, puesto que se encuentran en condición de desigualdad ante sus pares y tienen menos oportunidades de aprendizaje y participación en el centro educativo. En este sentido, los autores realizaron una investigación cualitativa en un estudio de caso de una alumna con discapacidad auditiva. Los resultados indican que los docentes

no usan una comunicación adecuada, ni estrategias didácticas o metodológicas que faciliten el aprendizaje, pues emplean estrategias diferenciadas; así, aunque la constitución política pugne por crear ambientes inclusivos para niños sordos, la realidad es que esto sigue siendo excluyente al no considerar lengua de señas.

De esta forma, actualmente no es posible hablar de inclusión, sino de integración. En realidad, la política de inclusión en México marca la necesidad de un cambio social; empero, la inclusión en este país aún es cerrada y limitada a ciertos espacios, por ello, es necesario ser más abiertos y flexibles, pues la inclusividad es más dinámica y de condición situada (Cruz-Vadillo, 2021).

METODOLOGÍA

El estudio siguió un enfoque cualitativo, que es entendido como aquel que:

busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 364)

Con el fin de ahondar en los conocimientos que poseen los actores para el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el tema de inclusión, así como sus perspectivas respecto a la manera en la que los docentes los están implementando, además de complementar sus narrativas con sus experiencias, se empleó este enfoque que también permitió

indagar sobre las BAP que existen en los planteles educativos.

En cuanto al diseño, se optó por el narrativo, que tiene la cualidad de tomar en cuenta el contexto, época y lugar, donde los fenómenos acontecen; es decir, buscan situarse y tomar en cuenta las experiencias individuales, hechos, secuencia y resultados para armar una narrativa general a partir de categorías. Este tipo de diseño puede centrarse en temas específicos como la puesta en marcha de un proceso educativo; por ello, fue seleccionado para esta investigación (Hernández-Sampieri et al., 2010).

El procedimiento consistió en: 1) recopilación de narraciones de experiencias de los participantes en función del planteamiento del problema: para realizar este apartado se contó con un consentimiento informado, a fin de obtener los datos de 20 participantes anónimos y voluntarios, quienes fueron seleccionados por conveniencia; es decir, con base en la disponibilidad de los investigadores y los participantes. Los participantes fueron: ocho docentes de escuelas primarias, ocho madres de familia de hijos con NEE, por cuestiones culturales, la mayoría de las familias relega el cuidado de los hijos e hijas a las madres, y cuatro directivos. El instrumento de recolección de datos consistió en una entrevista semiestructurada que interroga por las categorías descritas en la Tabla 1.

2) Armar una historia general entretejiendo las narrativas individuales. Aquí, los investigadores analizan las experiencias por medio de las narraciones, ubicándose en un contexto social (la situación actual de Atlixco, la condición de las madres de familia, directivos y docentes de las escuelas primarias).

RESULTADOS

Se identificaron tres categorías en el discurso de los participantes, estas pueden identificarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías identificadas en el discurso de los actores

Categoría	Definición
Barreras de aprendizaje (BAP)	Son aquellos obstáculos que imposibilitan que la inclusión se lleve a cabo en el centro educativo, estas pueden ser: ideológicas, actitudinales, infraestructura, pedagógicas y de organización.
Prácticas inclusivas	Acciones orientadas a eliminar las barreras de aprendizaje (BAP).
Elementos experienciales	Sentimientos, situaciones, vivencias, actitudes y opiniones de los actores involucrados en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en un centro escolar inclusivo.

Fuente: Elaboración propia. Con base en los objetivos establecidos en el proyecto de tesis de licenciatura, se realizó la búsqueda de las categorías señaladas.

Barreras de aprendizaje (BAP)

Se encuentran dos puntos de vista: la actitud de los docentes y la actitud de las madres de familia. El primer punto se refiere a que los docentes busquen el apoyo ante las problemáticas que presentan determinados alumnos acercándose a USAER, el cual es un apoyo externo con el que no todas las escuelas en Atlixco cuentan.

“La que me brinda apoyo, la que me orienta, la que me... pues luego me dice como que es lo que tenemos que hacer es la maestra de USAER”, “la que los realizó fue la maestra de USAER, ella me apoyó, ella fue la que lo realizó”.

Sin embargo, los docentes comentan sobre las limitantes:

“Solamente lo trabaja con los niños que tenga en lista, si su cupo ya está lleno, aunque tengamos más niños de la matrícula para que ella pueda atender pues ya no son atendidos”.

“Encontramos más casos que ella ya no puede atender como tal porque no le es posible, tanto por el tiempo como también lo que a ella le pide su director y supervisor, entonces ella se enfoca más a los alumnos que ella tiene en estadística porque con ellos tiene que entregar también resultados”.

Por ese motivo, los docentes también se dan a la tarea de investigar y capacitarse de manera independiente sobre temas relacionados a las necesidades de sus alumnos:

“Esto es por iniciativa propia, o sea, yo soy la que busco, la que busca información, la que veo cómo le voy a hacer”.

Respecto a ello, un directivo refiere:

“A lo mejor estaría bien contar con más apoyo de USAER para que a lo mejor los alumnos que queden fuera de la estadística... pues... puedan ser atendidos por otro personal y no se queden sin ese apoyo”.

En relación con ello, las madres manifiestan la falta de capacitación docente:

“Si necesita mucha ayuda de la maestra para hacer sus ejercicios y en casa se le dificultó mucho hacer sus actividades porque no entendía, aparte la maestra, como que siento que se interesaba, pero no me ayudaba mucho”.

Esto se dijo en relación con la idea de que el principal problema que tienen los docentes es la falta de conocimientos y la aplicación de prácticas inclusivas. Sin embargo, otra barrera de aprendizaje enfatizada por los participantes fueron las condiciones digitales. Como ya se mencionó, los maestros tenían disposición para investigar sobre las NEE de sus alumnos, pero también existía la urgencia de capacitarse en las propias necesidades tecnológicas:

“Porque pues... había plataformas que no sabía ni cómo manejarlas o qué tenían”.

“Esto es por iniciativa propia, o sea, yo soy la que busco, la que busca información, la que veo cómo le voy a hacer”.

Este aspecto fue el que se llevó más atención por parte de los docentes, pues requerían dominar las herramientas tecnológicas para poder dar una clase. Actualmente, los docentes manifiestan no tener una preparación completa para impartir clases *online*, pero sí dominan aspectos esenciales:

“Yo creo que desarrollé habilidades que no tenía, entonces considero que no estoy preparado del todo pero las herramientas básicas para impartir clases en línea si las tengo”.

En cambio, para las madres de familia, la necesidad primordial de los docentes debe ser el conocimiento

de las características de la condición de sus hijos y cómo adaptar sus clases, la cual no está siendo cubierta:

“Les hace falta más saber cómo del tema, de las enfermedades o trastornos”.

“Si hablamos de las materias, sí están preparados porque saben de los temas. Respecto al problema que tiene mi hijo siento que la escuela no está preparada para atender a niños así”.

Los docentes se centran en fomentar la inclusión en los alumnos, pero no hacen partícipe a las madres, informándoles del tema en específico ni de la manera en la que regulan dentro del aula:

“De la inclusión no, no nos han dado a conocer nada”.

Los directivos confirman las necesidades anteriormente expresadas:

“En algunos casos la falta de habilidades digitales de algunos compañeros”.

“Tenemos compañeros docentes que ya son grandes, que ya tienen muchos años de servicio y les cuesta trabajo el actualizarse”.

Se identifican, también, las siguientes necesidades:

“Mucho material didáctico, a lo mejor igual mayor capacitación para nosotros, para poder atender a todos estos niños de una manera más eficiente”.

“En caso de que a nosotros nos llegará un niño con problemas visuales, no creo que sería así como que muy eficiente nuestra labor”.

Prácticas inclusivas

Para una mayor comprensión en cuanto al contenido de las materias y las características de ciertos alumnos, es importante hacer modificaciones en la currícula. Respecto a eso, los docentes mencionan:

“Hay que realizar algunos ajustes para que ellos puedan entender y llegar al objetivo o al propósito de cada uno de nuestros aprendizajes”.

“Contamos con el apoyo de USAER pero en este caso no se trabaja en conjunto totalmente, las actividades las redactamos nosotros, ellos le dan una como que pasada y dicen ‘sí está bien’ o ‘baja el nivel’ pero no nos hacen ellos las adaptaciones, nosotros las tenemos que hacer”.

En algunos casos complementaron la adaptación curricular con cambios en la metodología de enseñanza:

“Yo tengo un alumno con síndrome de down y debo modificar no solo las actividades, sino también el temario y la manera de explicar en mis clases presenciales”.

Sin embargo, hay docentes que solo se encargan de modificar las estrategias de enseñanza y no en el currículo; es decir, hacen adaptación y adecuaciones:

“En el contenido no, en las estrategias para que el aprendizaje sea adquirido con éxito, sí”.

De forma presencial, los docentes se dan cuenta de los cambios que se deben llevar a cabo, pero en las clases *online* eran las madres quienes tenían que hacer saber a los profesores las dificultades que se presentaban para que estos les pudieran sugerir los cambios a realizar. Refiere una madre de familia:

“Yo le explico de una manera u otra, si no entiende, pues, buscamos videos en internet que nos puedan ayudar y si aun así no entiende, ya le mando mensaje a la maestra para que me explique cómo hacerle o cómo explicarle”.

Además, la falta de acceso a internet también implicó que los docentes tuvieran que adecuar sus estrategias; uno de ellos comentó:

“Si el niño por internet no podía conectarse o algo, pues hacerles llegar un cuadernillo”.

De modo que esta estrategia permitió minimizar una barrera para el aprendizaje, el internet.

Elementos experienciales

Con el modelo híbrido se notó que era indispensable volver a las clases presenciales porque cuando estaban en línea, el cambio a los tiempos que se dedicaban a las clases afectaba la percepción de los alumnos sobre el ambiente educativo:

“Es mucho tiempo, entonces, realmente el padre, pues, nada más puede estar una o dos horas, entonces ...sí perjudica”.

“Se afectó el aprendizaje por falta de convivencia [...así como sus niveles atencionales y el seguimiento de reglas]. Sí se vio afectado porque le cuesta estar sentado atendiendo a la maestra”.

La mayoría de los participantes resaltaban las dificultades en la modalidad *online*, por lo que buscaban volver a las aulas lo antes posible; sin embargo, de manera presencial también se encuentran deficiencias:

“Todas las aulas no tienen lo que es el equipo de cómputo, un cañón, el audio, todo eso no, no contamos con esos equipos”.

“Sobre todo la cuestión tecnológica... en este momento tenemos la mitad de la escuela con estos materiales, pero todavía nos falta la mitad”.

En este sentido, la experiencia de los actores se vio influenciada por no tener equipos de cómputo, o bien, no saber aprovechar al máximo los recursos digitales (plataformas, programas, redes sociales, multimedia, etcétera). Aunado a esto, el constante obstáculo del internet y la falta de materiales, complementaron el proceso de enseñanza en el momento híbrido. De esta manera, sobresale entre los comentarios de los docentes la necesidad de volver a clases completamente presenciales, debido a la importancia que representa para ellos la interacción en un mismo espacio con respecto a la convivencia y adquisición de conocimientos. Por otro lado, ante las complicaciones a distancia, las madres de familia optan por limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la aprobación de grado con mínima asistencia y realización de tareas, argumentando que el sistema educativo lo permite, una docente refiere:

“¿Sabe qué maestra? Este... de todas maneras el gobierno ya dijo que los van a pasar de año, le envíe o no le envíe trabajos, usted lo va a pasar de año”.

La experiencia de la educación híbrida en un panorama de pandemia también se relaciona con factores externos que implican, a nivel psicológico, una reestructuración familiar y los horarios laborales para docentes y madres:

“Se enfermaban los papás o porque había fallecido alguno, o porque el papá se tenía que ir a trabajar”.

“Hay papás que de verdad no tuvieron todos los estudios y... y no saben ni cómo explicarles, o la metodología y entonces era tanto trabajo, que a veces los niños ya no querían hacer nada”.

A pesar de esos inconvenientes, los docentes a distancia tenían interés en el alumnado, por lo que intentan tener comunicación con los padres:

“Yo opté por asignar un horario fuera del horario de clases, esto con el fin de que los papás pudieran externar dudas en cuanto a los temas”.

CONCLUSIONES

La inclusión en el aprendizaje es un proceso difícil por las diversas maneras de interpretarlo y llevarlo a cabo, más en contextos como el de Atlixco, donde menos de la mitad de la población dispone de un computador en casa. Las principales BAP identificadas son de tipo pedagógicas y de organización, puesto que, al mantener un paradigma de inclusión moderada, el apoyo de USAER es vital y, en este sentido, al haber un departamento encargado del área no se había proyectado la necesidad de capacitar a los docentes en temas de discapacidad o atención a las NEE; por otro lado, la brecha digital también es una barrera que impide el adecuado desarrollo

del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no se tienen las herramientas necesarias para impartir una clase *online*; es decir, ni la escuela ni los padres de familia tienen la infraestructura necesaria, además, tampoco se cuenta con el material didáctico. Por otro lado, docentes, directivos y madres de familia mantuvieron una actitud positiva respecto a la inclusión, ya que realizaron “prácticas inclusivas” a fin de minimizar las BAP.

En torno a esto último, cada docente optó por hacer adaptaciones o adecuaciones curriculares según las necesidades, aunque lo ideal es hacer la adaptación con apoyo de USAER. La realidad no siempre fue así porque las estrategias empleadas estuvieron mediadas por los padres de familia, al menos un docente tuvo que fomentar el uso de cuadernillos para hacer frente a la brecha digital; en otros casos, los docentes tuvieron que diseñar materiales didácticos. En algunos casos, las madres de familia tuvieron que auxiliarse de otras herramientas digitales como vídeos.

Finalmente, la experiencia de los participantes refiere la importancia de las clases presenciales para fomentar la convivencia entre estudiantes, mantener la atención de los mismos y fomentar el seguimiento de reglas. Sin embargo, la disyuntiva de las clases presenciales en un modelo híbrido se refleja en que las instituciones no cuentan con la infraestructura necesaria y los docentes no están capacitados en el manejo tecnológico. Además, en algunos casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve limitado por la idea de hacer solo esfuerzos por aprobar la materia, esto según lo establecido en el acuerdo número 16/06/21 de la SEP, que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación. Otros acontecimientos también marcaron esta experiencia de los actores: la muerte de un familiar, enfermedad de los padres y la brecha educativa,

pues muchos padres de familia no concluyeron la educación básica.

REFERENCIAS

- Ahuatzin-González, A. L., Sánchez-Hernández, J., Martínez-Mora, G., Flores-Ramos, G. y García-Alvarado, M. de L. (2021). Experiencia educativa del alumnado con discapacidad múltiple y familia al inicio del confinamiento por el SARS-CoV 2. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(Núm. Especial 1), 1-26. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2948>
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Castillo Escareño, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/64/59>
- Cruz-Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Desigualdad, justicia y derecho a la educación*, 51(1), 91-118. <https://www.redalyc.org/journal/270/27064402002/html/>
- Data México (s.a.). *Atlixco: municipio de Puebla*. Gobierno de México. <https://datamexico.org/es/profile/geo/atlixco?redirect=true#schooling-levels>

- Diario Oficial de la Federación (2021). *ACUERDO número 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV 2 (COVID-19)*. [Comunicado de prensa]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021#gsc.tab=0
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2017). *Inclusión educativa*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/inclusi%C3%B3n-educativa>
- García Cedillo, I. G. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández-Solís, S., García-Lara, G. A., Hernández-Solís, I., Pérez-Jiménez, C. E. y Cruz-Pérez, O. (2021). Narrativas sobre el silencio. Las voces de los docentes en la dinámica escolar de una alumna con discapacidad auditiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.871>
- Ramón-Santiago, P. y Aquino-Zúñiga, S. (2015). Necesidades educativas especiales (NEE) del nivel básico del estado de Tabasco (estudio diagnóstico). En García-Martínez, V., Aquino-Zúñiga, S. P., Izquierdo, J. y Ramón-Santiago, P. *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos, Modelos y propuestas*. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Secretaría de Educación Pública (20). *Boletín SEP no. 181 publica SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el Ciclo Escolar 2021-2022*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-181-publica-sep-acuerdo-con-las-disposiciones-para-reanudar-actividades-de-manera-presencial-en-el-ciclo-escolar-2021-2022?idiom=es>
- Solovieva, Y., Lisset-Pérez, B. y Quintanar-Rojas, L. (2022). Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1). <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.482>
- Villela-Cortés, F. y Contreras-Islas, D.S. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 169-187. <https://doi.org/10.18359/ravi.5395>